

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCUS VINICIUS RODRIGUES MARTINS

LIVROS NÃO FICCIONAIS PARA CRIANÇAS

Belo Horizonte

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARCUS VINICIUS RODRIGUES MARTINS

LIVROS NÃO FICCIONAIS PARA CRIANÇAS

Tese apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FAE/UFMG

Orientação: Prof. Dra. Célia Abicalil Belmiro

Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte

2020

M386I
T

Martins, Marcus Vinicius Rodrigues, 1985-

Livros não ficcionais para crianças [manuscrito] / Marcus Vinicius Rodrigues Martins. -
Belo Horizonte, 2020.
221 f. : enc, il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora: Célia Abicalil Belmiro.
Bibliografia: f. 209-221.

1. Educação -- Teses. 2. Livros e leitura para crianças -- Avaliação -- Teses. 3. Livros
ilustrados para crianças -- Avaliação -- Teses. 4. Ficção infanto-juvenil -- Avaliação -- Teses.
5. Livros -- Ilustração -- Avaliação -- Teses. 6. Iluminuras de livros e manuscritos -- Avaliação
-- Teses. 7. Ilustração de livros -- Avaliação -- Teses. 8. Livros e leitura -- Teses. 9. Literatura
infanto-juvenil -- Avaliação -- Teses. 10. Literatura comparada -- Portuguesa e brasileira --
Avaliação -- Teses. 11. Literatura comparada -- Espanhola e brasileira -- Avaliação -- Teses.
12. Literatura comparada -- Inglesa e brasileira -- Avaliação -- Teses. 13. Literatura comparada
-- Francesa e brasileira -- Avaliação -- Teses. 14. Literatura infanto-juvenil portuguesa --
Avaliação -- Teses. 15. Literatura infanto-juvenil espanhola -- Avaliação -- Teses. 16. Literatura
infanto-juvenil inglesa -- Avaliação -- Teses. 17. Literatura infanto-juvenil francesa -- Avaliação
-- Teses. 18. Linguística na literatura -- Teses. 19. Infância -- Teses.

I. Título. II. Belmiro, Célia Abicalil, 1948-. III. Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

CDD- 028.55

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



FOLHA DE APROVAÇÃO

Livros não ficcionais para crianças

MARCUS VINÍCIUS RODRIGUES MARTINS

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 12 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Celia Abicalil Belmiro

Prof(a). Celia Abicalil Belmiro - Orientadora
UFMG

Patricia Corsino

Prof(a). Patricia Corsino
UFRJ

Eliane S. D. Debus

Prof(a). Eliane Santana Dia Debus
UFSC

Danusa Munford

Prof(a). Danusa Munford
UFABC

Marta Passos Pinheiro

Prof(a). Marta Passos Pinheiro
CEFET MG

Débora D'Avila Reis

Prof(a). Débora D'Avila Reis
UFMG

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2020.

*“Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será”
GONZAGUINHA, 1984*

DEDICATÓRIA

Dedico (hoje e sempre) este trabalho à (ao):

Cilésia Lúcia Rodrigues Gomes (minha querida mãe – in memoriam);

Marco Martins da Silva (meu pai – in memoriam);

Luzia Martins da Silva (minha amada vovó);

Thiago Lucas Rodrigues Martins (meu querido irmão).

Presto aqui o meu mais grato reconhecimento a todos aqueles que contribuíram e que ficaram ao meu lado nestes períodos de ausência, angústia e felicidades. Sem vocês, isso não seria possível. *Muitíssimo Obrigado!*

A Deus, por iluminar e possibilitar viver este momento;

À minha mãe, Cilésia Lúcia Rodrigues Gomes e meu pai, Marco Martins da Silva, que mesmo na ausência, quando fecho os olhos, sinto que estão me inspirando a ser uma pessoa melhor e torcendo, seja lá onde, por mim.

À minha avó, Luzia Martins da Silva que é meu “tudo”, minha mais nobre professora da escola da vida. Minha Fortaleza Diária.

Ao meu irmão, Thiago Lucas Rodrigues Martins, que sempre esteve ao meu lado, segurando minha mão e dando forças para continuar nessa árdua caminhada.

Aos meus sobrinhos e afilhados João e Eduardo pelo sopro de alegria e esperança.

À minha orientadora, Célia Abicalil Belmiro pela sabedoria, pelos conselhos de vida, pela segurança e competência. Agradeço por ter me acolhido como orientando, e sobretudo, obrigado por sempre acreditar em mim.

Ao meu querido namorado, Heitor Lima Lemos, companheiro de todas as horas, meu Porto Seguro. Obrigado pelo carinho e acolhimento.

À minha querida amiga, Danielle Svágera Dias Teixeira Alves de Freitas, amiga-irmã de todos os momentos.

À Cristiene Galvão que me ensinou a amar a Educação Infantil.

Às minhas primas, Amanda e Fernanda pelas prazerosas conversas.

Aos meus queridos amigos, Daniel, Paulo, Alan e Vinicius pela escuta. Obrigado pela força!

À minha querida amiga Anna Carol pelo carinho e presteza

Ao meu querido amigo Fabricio Silveira pela força e suporte na escrita da tese.

Às queridas amigas do Programa de Pós-graduação em Educação que participaram do Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa e me auxiliaram oferecendo dicas e suportes quando eu mais precisava: Eliana Guimarães, Raquel Baêta, Ana Paula Pedersoli e Maria Elisa Grossi

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nivel Superior, CAPES pela bolsa que permitiu a concretização deste trabalho.

Muito obrigado a todos!

RESUMO

A pesquisa de doutorado objetiva identificar as gradações de hibridização de linguagens verbal, visual e gráfica que promovem expansões no sentido das obras de não ficção para infância. Constituem como objetivos específicos, mapear os estudos teóricos e metodológicos sobre livros não ficcionais produzidos nas respectivas línguas: portuguesa, espanhola, inglesa e francesa; investigar as estratégias verbais e visuais para transmissão de conhecimento, a partir do emprego de recursos poéticos, artísticos e estéticos na obra; identificar como os livros não ficcionais se organizam para cumprir as funções de informar o leitor e analisar o emprego de artifícios visuais, como fotografia, mapas e recursos interpictureiais. Adota-se uma metodologia de expansão, com a organização e análise do *corpus* do mais próximo do estritamente não ficcional – isto é, a presença dominante do discurso técnico e científico – até o mais imerso em uma proposta que configure um discurso híbrido – eivado de uma linguagem literária, com uma carga estética e pleno de recursos plásticos e visuais, em diálogo com o conteúdo informativo.. A *corpora* é constituído de produções acadêmicas e não acadêmicas sobre não ficção para crianças e por livros não ficcionais de três acervos, a saber: acervo pessoal e de outros pesquisadores que estudam a produção editorial destinada à infância; livros da Bebeteca/NEPEI - GPELL/FAE/UFMG/ Brasil; e, por fim, livros do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário- Gpell/Ceale/FaE/UFMG. Foram selecionados aproximadamente 108 livros nacionais e internacionais que empregam inovações no campo da não ficção e dialogam com as áreas da literatura, do *design* e das artes plásticas A escolha das obras considerou os seguintes critérios: materialidade, autoria, projeto gráfico e as possíveis interações entre os discursos verbal e visual. A pesquisa se justifica pelos poucos indícios de produção acadêmica brasileira na área que problematizem os livros não ficcionais para crianças. Isso gera o desconhecimento, por professores e mediadores de leitura, do potencial formativo desses livros para infância. A ausência de reflexão sobre esses livros reverbera, também, no mercado editorial brasileiro, que desvia as funções da divulgação científica ao priorizar a produção de livros com caráter estritamente didático, o que reduz o conhecimento científico a conteúdos escolares acompanhados por atividades pouco atraentes para a criança. Para fundamentar teoricamente a pesquisa, foram selecionados estudos de pesquisadores de contextos geográficos e perspectivas teóricas distintas que se debruçam sobre a não ficção para crianças. Concluímos que a metodologia de expansão mostrou que tanto informação quanto arte vêm caminhando juntas em livros não ficcionais para crianças. Há propostas com uma maior incidência de um discurso científico e informativo, até aquelas que apresentam um diálogo entre várias linguagens com apreço artístico e que quebram a barreira entre a ficção e não ficção.

Palavra-chave: Não ficção; Livros Infantis; Infância; Livros Ilustrados; Ficção

ABSTRACT

This PhD research aims to identify the degrees of hybridization of verbal, visual and graphic languages that promote expansions towards non-fiction works. The specific objectives are to map the theoretical and methodological studies on non-fictional books written in the respective languages: Portuguese, Spanish, English and French; investigate verbal and visual strategies for knowledge transmission, based on the use of poetic, artistic and aesthetic resources in the work; Identify how non-fictional books are organized to fulfill the functions of informing the reader and analyze the use of visual devices such as photography, maps and inter pictorial resources. A methodology of expansion is adopted, with the organization and analysis of the corpus from the closest to the strictly non-fictional - that is, the dominant presence of the technical and scientific discourse - to the most immersed in a proposal that configures a hybrid discourse - contaminated with a literary language, with an aesthetic load and full of visual and plastic resources, in dialogue with the informative content. The *corpora* consists of academic and non-academic production on nonfiction books for children and nonfiction books of three collections, namely: personal collection and other researchers who study the editorial production focused on childhood; books from Bebeteca / NEPEI - GPELL / FAE / UFMG / Brazil; and, finally, books from the Research Group of Literary Literacy - Gpell / Ceale / FaE / UFMG. To this end, approximately 108 national and international books, that employ innovations in the field of nonfiction and dialogue with the areas of literature, design and the fine arts, were selected. The choice of works considered the following criteria: materiality, authorship, graphic design and the possible interactions between verbal and visual discourses. The research is justified by the few findings in Brazilian academic production in this area that problematize non-fictional books for children. This generates the ignorance, by teachers and reading mediators, of the formative potential of these books for childhood. The lack of reflection on these kinds of books also reverberates in the Brazilian publishing market, which deviates the functions of scientific dissemination by prioritizing the production of books with a strictly didactic character, which reduces scientific knowledge to school contents accompanied by unattractive activities for the kids. To theoretically support the research, studies from researchers from different geographical contexts and theoretical perspectives that focus on nonfiction for children were selected. We conclude that the expansion methodology has shown that both information and art have come together in non-fictional children's books. There are proposals with a higher incidence of a scientific and informative discourse, and also those that present a dialogue between several languages with artistic appreciation and that break the barrier between fiction and nonfiction.

keywords: Non-fiction; Children's book; Infancy; Picturebooks; Ficción

RESUMEN

La presente investigación de doctorado tiene como objetivo identificar las gradaciones de hibridación de lenguajes verbal, visual y gráfico que promueven expansiones en el sentido de las obras de no ficción. Los objetivos específicos son mapear los estudios teóricos y metodológicos sobre libros no ficcionales producidos en las respectivas lenguas: portugués, español, inglés y francés; investigar las estrategias verbales y visuales para la transmisión del conocimiento, a partir del empleo de recursos poéticos, artísticos y estéticos en la obra; identificar cómo se organizan los libros no ficcionales para cumplir con las funciones de informar al lector y analizar el empleo de artificios visuales, como la fotografía, mapas y recursos inter pictóricos. Se adopta una metodología de expansión, como la organización y análisis del corpus desde lo más próximo a lo estrictamente no ficcional –es decir, la presencia dominante del discurso técnico y científico– hasta lo más inmerso en una propuesta que configure un discurso híbrido –con el uso de un lenguaje literario, con una carga estética y pleno de recursos plásticos y visuales, en diálogo con el contenido informativo–. La *corpora* está constituido por producciones académicas e no académicas sobre los libros no ficción para niños y de libros de no ficción de tres acervos, a saber: acervo personal y de otros investigadores que estudian la producción editorial destinada a la infancia; libros de la *Bebeteca/NEPEI – GPELL/FAE/UFMG/Brasil*; y por último, libros del Grupo de Investigación de Alfabetización Literaria – Gpell/Ceale/FaE/UFMG. Han sido seleccionados aproximadamente 108 libros nacionales e internacionales que emplean innovaciones en el campo de la no ficción y dialogan con las áreas de la literatura, del diseño y de las artes plástica. La elección de las obras considera los siguientes criterios: materialidad, autoría, proyecto gráfico y las posibles interacciones entre los discursos verbal y visual. La investigación se justifica por los pocos indicios de producción académica brasileña en el área que problematizan los libros no ficcionales para niños, lo que genera el desconocimiento, por parte de los profesores y mediadores de lectura, del potencial formativo de esos libros para la infancia. La ausencia de reflexión sobre dichos libros reverbera, también, en el mercado editorial brasileño, que desvía las funciones de la divulgación científica al priorizar la producción de libros con carácter estrictamente didáctico, reduciendo el conocimiento científico a contenidos escolares acompañados de actividades poco atractivas para el niño. Para proveer el soporte teórico, han sido seleccionados estudios de investigadores de distintos contextos geográficos y perspectivas teóricas que tratan de la no ficción para niños. Se concluye que la metodología de expansión ha mostrado que tanto la información como el arte han caminado juntos en libros no ficcionales para niños. Hay propuestas con mayor incidencia de un discurso científico e informativo, y también aquellas que presentan un diálogo entre varios lenguajes con aprecio artístico y que rompen la barrera entre la ficción y la no ficción.

Palabras-clave: No ficción; libros infantiles; infancia; libro álbum; ficción

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Árboles	121
Figura 2 - Abecedário de bichos brasileiros	126
Figura 3 - Abecedário de bichos brasileiros	127
Figura 4 -Abecedário: abrir, brincar, comer e outras palavras importantes	128
Figura 5 - Abecedário: abrir, brincar, comer e outras palavras importantes	129
Figura 6 - Labirintos: parques nacionais	131
Figura 7 - Labirintos: parques nacionais	132
Figura 8 - ABC: A child's first alphabet book	133
Figura 9 - ABC: A child's first alphabet book	134
Figura 10 - ABC: A child's first alphabet book	136
Figura 11 - O metrô vem correndo... ..	138
Figura 12 - O metrô vem correndo... ..	139
Figura 13 - A planta carnívora de Léo.....	144
Figura 14 - A planta carnívora de Léo.....	144
Figura 15 – A Planta Carnívora do Léo.....	145
Figura 16 - A planta carnívora de Léo.....	146
Figura 17 - Plume	149
Figura 18 - Plume	150
Figura 19 - Abecedario a mano	151
Figura 20 - Abecedario a mano	152
Figura 21 - Abecedario a mano	153
Figura 22 - Abecedario a mano	153
Figura 23 - Abecedario a mano	154
Figura 24 - An Alphabet: fold out A-Z.....	156
Figura 25 - An Alphabet: fold out A-Z.....	157
Figura 26 - Alto, baixo, num sussurro	158
Figura 27 - Alto, baixo, num sussurro	159
Figura 28 - Alto, baixo, num sussurro	160
Figura 29 - Moda: uma história para crianças	162

Figura 30 - Moda: uma história para crianças	163
Figura 31 - Moda: uma história para crianças	164
Figura 32 - Con la cabeza em las nubes	165
Figura 33 - Con la cabeza em las nubes	166
Figura 34 - Con la cabeza em las nubes	167
Figura 35 - L'art de faire éclore les poulets.....	170
Figura 36 - Le nid, L'ouef et L'oiseau.....	170
Figura 37- Oxiseau	173
Figura 38 - Oxiseau	174
Figura 39 - Plume	176
Figura 40 - Abecedário de aves brasileiras.....	177
Figura 41 - Zoo	178
Figura 42 - Abecedario a mano	179
Figura 43 - Numeralia.....	180
Figura 44 - Grande Mobile Branco.....	182
Figura 45 - De dois em dois: um passeio pelas bienais.....	182
Figura 46 - Morte e Fogo.....	183
Figura 47 - Você sabe tudo sobre cachorros?.....	184
Figura 48 - Trolls, os fura-dentes	185
Figura 49 - Anno's Journey.....	187
Figura 50 - The Blue Hour	190
Figura 51 - The Blue Hour	190
Figura 52 - Jemmy Button: o menino que Darwin levou de volta para casa.....	192
Figura 53 - Le Ruban.....	194
Figura 54 - Labirintos: parques nacionais	195
Figura 55 - O muro: crescendo atrás da cortina de ferro	197
Figura 56 - Trolls, os fura dentes.....	199
Figura 57 - Plume	201
Figura 58 - Plume	202
Figura 59 - A web.....	202
Figura 60 - A web.....	203
Figura 61 - Zoo.....	204
Figura 62 - Zoo	205

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
<i>Percurso metodológico</i>	17
<i>A metodologia de expansão</i>	20
<i>Estrutura da tese</i>	22
CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	24
CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA FRANCESA.....	29
CAPÍTULO 3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA.....	44
CAPÍTULO 4. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA INGLESA	69
CAPÍTULO 5. EM BUSCA DAS FUGAS POÉTICAS.....	118
5.1 <i>Um outro caminho para além da ficção e não ficção: a hibridização</i>	118
5.2 <i>A interação entre palavra e imagem na construção da poética não ficcional</i>	122
5.3 <i>O que chamamos de poética da não ficção</i>	123
5.4 <i>Em busca das fugas poéticas</i>	125
CAPÍTULO 6. AS VOZES DA INFÂNCIA NA NÃO FICÇÃO	140
6.1 <i>A escuta do outro: a alteridade nas vozes da infância</i>	143
6.2 <i>Vozes da infância e a imaginação</i>	147
6.3 <i>A delicadeza</i>	155
6.4 <i>As vozes da coletividade</i>	160
CAPÍTULO 7. ESTRATÉGIAS ESTILÍSTICAS.....	169
7.1 <i>A influência da ilustração científica</i>	169
7.2 <i>Referências intertextuais e interpicturais</i>	178
7.3 <i>Quando se informa por mapas</i>	188
7.4 <i>Movimentos de interação</i>	197
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	206
REFERÊNCIAS.....	209

INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação (TIC's) têm proporcionado informação em tempo real, rápida e também efêmera. Diariamente Tv, rádio e internet dão notícias incessantemente sobre descobertas científicas, acontecimentos sociais e culturais. O volume de informação é enorme e, muitas vezes, desordenado. Se para nós, adultos, é difícil a apreensão e busca cotidiana de informações que nos são passadas por inúmeros meios de comunicação, para as crianças torna-se ainda mais difícil, porque são raros os programas ou veículos de informação destinados a elas. É na tentativa de ordenar, organizar e disponibilizar as informações com uma linguagem acessível, apresentando diversos temas, que os livros não ficcionais se propõem a essa função.

Apresentar a não ficção para crianças é pensar na formação do leitor e na promoção da leitura numa perspectiva ampliada. Pensar em outros modos de leitura é expandir a ideia de que para formar um leitor é possível uma infinidade de possibilidades, inclusive a que perpassa a leitura de livros não ficcionais. Ao estabelecer a rede de saberes, experiências e informações, os livros não ficcionais possibilitam a formação do espírito científico, estético e artístico, uma vez que os textos conseguem normalizar a visão exposta do mundo com leveza e organicidade. Além disso, potencializam e canalizam a curiosidade das crianças sobre tudo o que as cerca.

Nesse sentido, a formação do leitor infantil com as obras não ficcionais alimenta a ideia de um pesquisador infantil, ou seja, aquele que busca, organiza, associa e dissemina a informação entre seus pares e os adultos, sem dissociar a leveza, a sensibilidade e a beleza das artes e da literatura. Portanto, os livros não ficcionais não somente explicam algo sobre um tema, mas aguçam a curiosidade sobre ele. A rede de informações e a troca de saberes possibilitam que os pequenos relacionem seus conhecimentos prévios às experiências adquiridas, sabendo como e onde elas se articulam, e ainda compreendendo como essas informações conduzem, por sua vez, a novas interrogações.

É nesse percurso de entender como os livros não ficcionais se interpõem entre infância, informação e ficção que se pergunta: *quais são as relações estabelecidas entre a informação e a ficção em livros não ficcionais?* Para desenvolver esse questionamento, o **objetivo geral** é identificar as gradações de hibridização de textos e linguagens – verbal, visual e gráfica - que

promovem expansões no sentido de intercalar a informação a elementos ficcionais em obras de não ficção. Constituem como **objetivos específicos** para alcançar a questão: mapear e sistematizar os estudos teóricos e metodológicos sobre livros não ficcionais produzidos nas respectivas línguas portuguesa, espanhola, inglesa e francesa; investigar as estratégias verbais e visuais para transmissão de conhecimento, pelo emprego de recursos estéticos na obra; identificar as vozes do adulto-especialista e da criança -leitora que não se contrapõem, mas que se combinam no intuito de ampliar o campo de significações das obras. E, por fim, analisar as estratégias de estilos na dimensão verbal e visual que possibilita um tensionamento na dicotomia entre ficção e não ficção.

A escolha do objeto perpassa algumas motivações pessoais e profissionais; o interesse pela leitura, informação e biblioteca surge desde o tempo da graduação em biblioteconomia, no mestrado busquei analisar a biblioteca escolar no processo de escolarização da leitura no período de 1920-1940. O sobrevoo sobre o histórico da leitura e literatura infantil, e sobretudo sobre a biblioteca escolar direciona a atenção para a leitura no mundo contemporâneo. A minha entrada no grupo de pesquisa Leitura e Escrita na Primeira Infância (LEPI), do programa Bebeteca, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2014 amplifica o desejo de conhecer mais sobre a leitura e escrita na Educação Infantil. A junção deste pesquisador ao grupo adveio da sua formação inicial em biblioteconomia. Na época, os integrantes e pesquisadores estavam realizando, com o financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), o projeto “Letramento Literário na Educação Infantil”. A pesquisa-ação objetivava oferecer às professoras da Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI Santa Amélia¹, formação em torno da leitura, literatura e escrita com crianças pequenas. Ademais, possibilitar que os pesquisadores e bolsistas do projeto observassem as práticas de leitura literária dos professores em sala de aula.

Nesse sentido, a pesquisa-ação consistia em discussão em torno das práticas das professoras da EMEI, bem como um aprofundamento teórico sobre a leitura e escrita na Educação Infantil. Ações como observação participante, discussão de materiais visuais (fotografia e vídeos) das práticas de leitura, levantamento bibliográfico e, por fim, organização de eventos

¹ A partir da Lei nº 11.132/2019, as Unidades de Educação Infantil (UMEI) transformaram-se em EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil). Neste sentido, A lei cria o cargo comissionado de diretor de Emei e funções públicas comissionadas de vice-diretor de Emei, coordenador pedagógico geral, secretário escolar e os cargos públicos de bibliotecário escolar e assistente administrativo educacional.

possibilitavam a sedimentação teórica e metodológica em relação à Leitura Literária na Educação Infantil.

O primeiro evento internacional organizado em Belo Horizonte em 2015, pelo grupo LEPI, intitulado 1º Seminário de Leitura e Escrita na Educação Infantil, propôs questões e discussão de novos direcionamentos referentes a práticas, acervos e espaços de leitura e escrita para crianças pequenas.

Nesse seminário, duas pesquisadoras mexicanas, Edith Corona e Beatriz Soto, interessaram-se em visitar o espaço da Bebeteca, alocada na Biblioteca Alaide Lisboa na Faculdade de Educação da UFMG, e mencionaram a falta de livros não ficcionais. Dentro das atividades do seminário, foi oferecida uma oficina com Alma Carrasco, professora e pesquisadora da Universidad Autónoma de Puebla, que palestrou sobre a importância de livros literários e não ficcionais para crianças pequenas, ressaltando como esses livros apresentavam características específicas e distintas, quando comparados com outras tipologias. Como resultado da participação nos eventos e no grupo do LEPI, foi oferecida a oportunidade de realizar um “*Diplomado en Linea*”² de livros informativos pelo *Consejo de Puebla de Lectura*, em colaboração com a *Universidad Autónoma de Puebla*. Foi possível, então, compreender melhor algumas conceituações, funções e características dos livros não ficcionais, a interação entre palavra e imagem e organização de autores e editores que se dedicam à escrita de tais livros.

Além do histórico pessoal e profissional, justifica-se a pesquisa pela observação de que há poucos indicativos de estudos na recente produção acadêmica brasileira que conceituem e problematizem os livros não ficcionais para crianças. O efeito da falta de ênfase acadêmica pelo tema, conseqüentemente, gera o desconhecimento por professores e mediadores de leitura do potencial formativo desses livros para a infância. A ausência de reflexão sobre esses livros reverbera, também, no mercado editorial brasileiro, que desvia as funções da divulgação científica ao priorizar a produção de livros com caráter estritamente didático, que reduz o conhecimento científico a conteúdos escolares acompanhados por atividades pouco atraentes para a criança. Em estudos exploratórios realizados por este pesquisador durante três anos (2015-2018), encontrou-se uma produção editorial considerável de livros não ficcionais originais e traduzidos no Brasil.

² Diplomado em Linea: curso *on-line* oferecido pela Consejo de Puebla de Lectura em parceria com a Universidad Autónoma de Puebla, e que teve a coordenação da pesquisadora Ana Garralon. O curso foi oferecido em doze encontros virtuais que abrangiam assuntos relacionados aos livros informativos, como ilustração, escritores e ilustradores, seleção, qualidade e organização da informação.

Em relação à produção acadêmica nacional, observa-se uma incipiência bibliográfica sobre o tema. Os estudos e pesquisas em relação aos livros não ficcionais infantis e suas potencialidades em relação à sua estrutura verbovisual, bem como os usos e modos de ler ainda são recentes. Nas plataformas de busca eletrônica de artigos - Scielo e Capes - realizou-se uma pesquisa com os termos “Livros informativos”, “Crianças”, “Divulgação científica”, “Educação Infantil” e “não ficção”, de modo que foram obtidos os seguintes resultados: (A bibliografia encontrada será comentada na revisão da literatura em língua portuguesa, capítulo 1)

1. Livros informativos; crianças; não ficção: nenhum resultado nas bases de dados.
2. Divulgação Científica e Crianças: dois trabalhos foram encontrados sobre divulgação científica para crianças, (1) Scielo e (1) na Capes.
3. Divulgação Científica e Educação Infantil: foram encontrados seis artigos na Capes que abordam a divulgação científica na Educação Infantil e um artigo na base de dados Scielo.

Em pesquisa empreendida na “biblioteca digital de teses e dissertações” do IBICT (Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia) com os mesmos termos foram recuperados um total de quatro dissertações de mestrado sobre divulgação científica e cultural da Unicamp, no período de 2010 a 2018, que abordam a temática da divulgação científica e textos não ficcionais para crianças.

Com a pesquisa bibliográfica em bases de dados nacionais, nota-se um volume pouco significativo de produções acadêmicas brasileiras que abordam a temática da não ficção para crianças. Desse modo, para fundamentar teoricamente a pesquisa, foram selecionados estudos em contextos geográficos e perspectivas teóricas internacionais que se debruçam sobre a não ficção para crianças, que serão comentados nos próximos capítulos.

Percurso metodológico

A metodologia de análise que justifica o modo de estruturação da tese se organiza em algumas etapas, que serão apresentadas a seguir.

Primeiramente, o desenvolvimento da pesquisa vem utilizando métodos qualitativos, mais abertos, em função da natureza do trabalho. Tal opção decorre da consideração de que os

métodos qualitativos “acreditam que a realidade vai mais além dos fenômenos percebidos pelos nossos sentidos, [...] que trazem para o interior da análise o subjetivo e o objetivo, os atores sociais e o próprio sistema de valores do cientista, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos” (MINAYO, 2000, p. 35).

Entre as técnicas dos métodos qualitativos que serão utilizadas, a primeira é a pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento da bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo; no caso do presente trabalho, são livros, pesquisas técnicas, monografias, teses, periódicos especializados na área de Educação, Letras, *Design* e Ciência da Informação. O objetivo deste levantamento bibliográfico é “destacar as categorias centrais dos conceitos e as noções usadas pelos diferentes autores” (MINAYO, 2000, p. 98). Devemos, ainda, salientar os pressupostos teóricos e as razões práticas que subjazem aos trabalhos consultados. O exercício interpretativo é importante para o esclarecimento da posição adotada (MINAYO, 2000).

A pesquisa bibliográfica que 104 produções relacionadas aos livros não ficcionais, sendo artigos científicos e jornalísticos, livros, compêndios, trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais, capítulos de livros, palestras, editoriais e revistas pode ser considerado o primeiro *corpus* da tese. No entanto, não se pretende abarcar toda a produção acadêmica sobre a não ficção, mas indicar alguns elementos em comum e dissonantes que têm dirigido os estudos em torno da tipologia. Além disso, são necessários aprofundamentos teóricos das áreas da literatura infantil, multimodalidade, livros ilustrados, fotografia e semiótica no intuito de construir análises mais densas sobre obras de não ficção infantil.

A segunda etapa consiste no estudo de três acervos de onde se compôs o segundo *corpus*, a saber: livros de acervo pessoal e de outros pesquisadores que estudam a produção editorial destinada à Educação Infantil; livros da Bebeteca/NEPEI/GPELL/FAE/UFMG; e, por fim, livros do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário- Gpell/Ceale/FaE/UFMG. O acervo pessoal é constituído de muitos livros agraciados com prêmios, como Bologna Children’s Fair; Medalla Colibri; Jabuti; Cuatro Gatos; White Ravens, além de indicações de estudiosos de livros não ficcionais e literatura infantil.

O segundo acervo é constituído por livros do programa de extensão Bebeteca, da Faculdade de Educação da UFMG,³ destinados à Primeira Infância, ou seja, para crianças de até 5 anos, inicialmente com um acervo de mil e duzentos livros catalogados; o programa realiza cursos e oficinas para mediadores de leitura, além de disponibilizar os livros para pesquisas relacionadas à temática da leitura e escrita na Primeira Infância.

Entretanto, com um acervo de livros literários e não ficcionais, a compra de mais títulos foi interrompida juntamente com a finalização dos editais. "Assim, a dependência de verbas para continuação da organização do acervo da Bebeteca fez com que ela não pudesse acompanhar os lançamentos de novos títulos desde o ano de 2014" (GALVÃO, 2016, p. 13). Outro ponto importante é que a compra de livros priorizou a literatura infantil para todas as faixas etárias da Primeira Infância, já que o programa se voltava para perspectiva de formação de leitores e mediadores de leitura literária. E, por essas razões, as aquisições de livros não ficcionais foram menores e não conseguiram acompanhar as produções do mercado editorial.

O terceiro acervo a que tivemos acesso para formar o *corpus* de livros não ficcionais é do Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL, que é leitor-votante institucional do prêmio da Fundação do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ. Esta instituição propõe várias categorias para análise da produção anual e possui uma importância no "campo da literatura infantil, uma vez que suas ações podem dialogar com políticas públicas e com a produção editorial nacional, indicando relações com o cenário cultural mais amplo (ALMEIDA, 2016). Nesse sentido, para integrar o *corpus* utilizamos duas de suas categorias que melhor se conformam no interior desta pesquisa, quais sejam, "livros informativos" e "crianças"; a última foi escolhida, pois muitas obras dessa categoria se situam no limiar entre ficção e não ficção. Assim, foram selecionados, preliminarmente, aproximadamente 108 livros nacionais e internacionais que empregam inovações no campo da não ficção infantil e dialogam com as áreas da literatura, do *design* e

³ A Bebeteca da Faculdade de Educação foi inaugurada em outubro de 2011, durante a realização do IX Jogo do Livro e do III Fórum Ibero-Americano de Letramentos e Aprendizagens, organizados pelo Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG, com o objetivo de desenvolver projetos e ações para capacitar alunos da graduação, pós-graduação, professores, bibliotecários e demais profissionais da Educação Infantil a promover a leitura junto a crianças menores de seis anos de idade, fomentando sua experiência estética, emocional e cognitiva, em um espaço multimodal, constituído por uma coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura. A Bebeteca da FaE/UFMG possui algumas especificidades determinadas por seu vínculo institucional. Por se tratar de um espaço instalado na biblioteca de uma faculdade responsável pela formação de professores, seu objetivo principal é potencializar a formação de docentes ou de profissionais da educação que atuam ou atuarão como mediadores e promotores de leitura junto a crianças de até seis anos de idade incompletos. Considerando tal objetivo e as especificidades dele decorrentes, os projetos desenvolvidos no âmbito da Bebeteca da FAE/UFMG, sejam eles de pesquisa, ensino ou extensão, têm como principais interlocutores e destinatários esses profissionais.

das artes plásticas. No entanto, foi feito um recorte de 80 obras que exemplificassem diferentes perspectivas da produção nacional e internacional e que pudessem constituir as categorias propostas de análises.

A metodologia de expansão

A terceira etapa consiste na análise do *corpus de* livros não ficcionais, que visa oferecer uma morfologia desses materiais, isto é, compreender as vozes, o estilo, as fugas poéticas, o emprego de elementos ficcionais, as estruturas verbovisuais, os elementos e recursos linguísticos mobilizados para informar e apresentar os temas. Para isso, foi construída uma metodologia denominada “de expansão”, com a organização e análise do *corpus* do mais próximo ao estritamente não ficcional – isto é, a presença dominante do discurso técnico e científico –, ao mais imerso em uma proposta que configure um livro híbrido – eivado de uma linguagem literária, com uma carga estética e pleno de recursos plásticos e visuais, em diálogo com o conteúdo informativo.

Para exemplificar melhor o entendimento da metodologia de expansão, cabe apresentar a imagem do que o ilustrador Gilles Bachelet denominou de *ficcímetro*. Na ilustração, o autor brinca com a ideia de ficção e não ficção. Assim, as formas de representação vão se transformando desde o mais próximo ao mundo exterior, quando temos um pouco de ficcionalidade, até um grau maior de ficção, quando a liberdade imaginativa propõe um grau maior de abstração.

Figura 1 – El ficciómetro



Fonte: Bachelet, 2014

O ilustrador demonstra com a imagem que a distinção entre ficção e não ficção não se estabelece na oposição, mas em uma escala de nuances. Bachelet elucida que a disposição das obras não se acomoda em dois eixos predeterminados: ficção e não ficção. Nesse sentido, a metodologia de expansão intenta propor uma maior fluidez no ordenamento não ficcional e ficcional, não se estabelecendo na oposição, mas em uma expansão da informação com variações de ficcionalidade. Para Bernardo (2005, p. 14), “a ficção **não** copia a realidade, mas **a representa**, ou seja, a rerepresenta – portanto, a refaz, a reinventa”.

Ainda para o pesquisador, “a ficção desrealiza o real para criar um novo real mais seguro, portanto que parece “mais real” para nós, do que aquele que se encontrava no ponto de partida” (2005, p 15). De certo modo, busca-se na análise, empregando a ideia de expansão, a nuance da “desrealização” da informação, pela presença da ficção para, assim, transformar a informação em um outro constructo informacional. Como pontua Bernardo (2005, p. 15),

a existência de um discurso ficcional explicita a dúvida crucial que sentimos quanto à “realidade da realidade”. A ficção suspeita da realidade e justamente por causa disso ela produz sobre a realidade uma nova perspectiva e, conseqüentemente, uma segunda realidade.

Nesse sentido, tenta-se observar, com base na metodologia da expansão, como os autores reconstroem uma informação, empregando elementos ficcionais; observa-se como cada obra apresenta uma maneira característica de reproduzir uma informação inserida em um discurso ficcional. É, portanto, analisando como as obras gradativamente mesclam um texto

informativa com o discurso ficcional que se estabelece a hibridização entre ficção e não ficção.

Estrutura da tese

Dando início à discussão sobre os livros não ficcionais para a infância, este trabalho consta desta introdução que trata dos objetivos, justificativa do objeto e da metodologia de expansão.

O capítulo I, denominado “Perspectivas em língua portuguesa”, reúne discussões sobre os livros não ficcionais no Brasil e em Portugal. As pesquisas discutem os livros não ficcionais, pelo prisma do *design*, da educação em ciência e dos livros ilustrados.

O capítulo II, intitulado “Perspectivas em língua francesa”, conjuga estudos e pesquisas referentes à tipologia; os inúmeros conceitos para os livros não ficcionais no contexto francófono são pontuados, como livros documentais (*ouvrage documentaire ou livre documentaire*) ou Enciclopédias (*Encyclopedie*), como mencionado por Soriano (1975). Os autores franceses e belgas percebem o livro documental como um material híbrido com fortes associações com a literatura, artes visuais e cinema, e preocupam-se em entender o objeto como um livro endereçado à criança para ampliação da cultura do mundo infantil.

O capítulo III “Perspectivas em língua espanhola” trata da temática no contexto de países como Espanha, México, Argentina e Venezuela. Assim como os franceses, há inúmeras denominações com que os autores espanhóis organizam a tipologia, como livros científicos, livros de conhecimento ou livros informativos. A produção hispânica preocupa-se, de uma maneira geral, em apresentar esses materiais como “obras abertas” (ECO, 2005), que divulgam temas e suscitam a busca por novos assuntos.

O capítulo IV, denominado “Perspectivas em língua inglesa”, apresenta o cenário da produção acadêmica da Inglaterra e Estados Unidos, principalmente, e de autores que escrevem em inglês, caso de estudiosos da Noruega e Alemanha, sobre a não ficção infantil. Com uma vasta produção científica sobre o tema, designam as obras como não ficção, livros informativos, textos informativos, entre outros. O grupo de pesquisadores é amplo e diverso, o que se reflete em diversos entendimentos sobre as obras. Para alguns estudiosos, os livros não ficcionais

necessitam de algumas características, como abordagem restrita ao tema científico, emprego do texto expositivo e restrito à não ficcionalidade. De outro lado, autores discutem as relações entre ficcionalidade e não ficcionalidade, o emprego do texto literário como recurso para apresentar um tema e o irrestrito uso de tipos de textos.

O capítulo V, “Em busca de fugas poéticas”, amplia a discussão sobre a expansão da dicotomia entre ficção e não ficção, propondo um debate que destaca as presenças de formas híbridas; desse modo, discute-se a interação palavra e imagem como possibilitadora de uma relação inusitada com a informação, o que permite a constituição de uma poética não ficcional. Para isso, realiza-se uma discussão sobre a poética, para finalizar com análise de obras que apresentem textos híbridos eivados de carga poética e literária.

O capítulo VI, intitulado “Vozes infantis na não ficção”, analisa como o discurso infantil se condensa no texto não ficcional. Com o suporte teórico de Mikhail Bakhtin (2011), são discutidos temas como a escuta do outro pela alteridade, as maneiras como a não ficção inventaria o mundo para a criança, utilizando a linguagem fotográfica. E, por fim, são discutidos temas que, muitas vezes, são alijados dos textos não ficcionais, como a delicadeza e a imaginação.

Para finalizar, o capítulo VII, “Estratégias estilísticas na não ficção”, discute o estilo da não ficção, destacando como os autores constroem mecanismos estilísticos para transmitir a informação. Assim são analisados a influência da ilustração científica na composição visual, as referências intertextuais e interpicturais, a constituição de mapas como suporte imagético para a informação e, por fim, um conceito que denominamos “movimento de interação”, que une recursos humorísticos ao texto não ficcional.

Nas Considerações finais, são tecidos comentários e reflexões sobre o lugar da não ficção infantil no circuito do livro, bem como algumas proposições e o futuro promissor que essa categoria de livros tem na pesquisa acadêmica e na produção editorial para crianças.

CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Desenvolver um projeto sobre livros informativos endereçados a crianças é um grande desafio, pois não havendo ainda uma significativa produção acadêmica nacional, a escolha de bibliografias que apoiem as análises e a escrita do texto da tese conta sobretudo com experiências e trabalhos internacionais. Pesa ainda o fato de, considerando-se o recorte da produção destinada a crianças pequenas, esta pesquisa inaugurar, em certa medida, a discussão sobre o tema no Brasil,

A busca por trabalhos acadêmicos sobre a temática inicia-se com a dissertação no programa de pós-graduação em Divulgação Científica e Cultural da Unicamp é do ano de 2012 de autoria de Christiane Cardoso Bueno com o título de *Imagens de crianças, ciências e cientistas na*

divulgação científica para o público infantil trata das imagens reproduzidas sobre ciência e cientistas em matérias jornalísticas e suplementos infantis. O objetivo é averiguar, com a análise do discurso, a imagem que esses veículos têm de seu público, da ciência e de cientistas. Já a pesquisa *Fauna brasileira retratada na literatura infantil: instrumento para a divulgação científica*, de Grazielle Aparecida de Moraes Scalfi, analisa o livro “**Mami o que?**” que aborda os mamíferos brasileiros, o livro é empregado como instrumento de divulgação científica da fauna brasileira. A autora parte de um estudo da recepção desse livro por crianças de 3 a 6 anos do Centro de Convivência Infantil. Ressalta-se que na pesquisa de Scalfi (2014) apresenta-se um mapeamento histórico dos livros de divulgação científica para crianças no Brasil.

A dissertação *O presente das estrelas: o encontro da literatura infantil com a astronomia*, de Germana Fernandes Barata investiga os livros de astronomia endereçados para crianças, analisando, desse modo, os funcionamentos pedagógicos, lúdico e poéticos/artísticos desses livros. Dessa maneira, a autora categoriza seis livros informativos baseados em seu funcionamento, a partir disso, Barata (2015) analisa a organização textual; o co-enunciador e vocabulário/sintaxe das obras selecionadas.

A dissertação de Ana Paula Campos intitulada *Inventário: processo de design na divulgação científica para crianças: um estudo de caso de livro informativo* no Programa de Pós Graduação em Arquitetura da USP, São Paulo, *identifica* os processos de design envolvidos na confecção do livro informativos como: processos colaborativos; processos participativos; ludicidade e design de informação. Para evidenciar e discutir as questões relativas a esses quatro eixos, a pesquisadora utiliza o livro "Lá fora - Guia para descobrir a natureza" de autoria de Maria Ana Peixe Dias, Inês Teixeira do Rosário e Bernardo P. Carvalho, da editora Planeta Tangerina. De acordo com Campos (2016, p. x)

cada eixo investigativo sobressaem contribuições específicas ligadas às forma de participação do design no processo de produção da divulgação, a saber: o rigor informativo, investigativo e crítico, e a criatividade na abordagem dos temas da ciência (processos colaborativos); a defesa da autonomia, do protagonismo e do respeito às necessidades cognitivas e emocionais da criança (processos participativos); a aproximação poética, aberta, imaginativa e complexa dos assuntos tratados (processos voltados à ludicidade); e o cuidado com a usabilidade dos objetos, a legibilidade e a visualização da informação (design da informação).

Em outra dissertação intitulada *o livro digital informativo e suas categorias constitutivas* de Marcele Cassol Licht defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Design, Florianópolis, aborda o livro informativo como produto editorial na perspectiva do design editorial, a autora escolhe o livro digital para mostrar as novas possibilidades de produção,

compartilhamento e acesso as informações. De acordo com Licht (2017) a escolha do livro informativo se dá por ser um material com características próprias, uma vez que, sua concepção é voltada para a divulgação científica, popularização da ciência, leitura e pesquisa. Ademais, a pesquisa objetiva caracterizar a tipologia livro digital informativo, e também sistematizar categorias constitutivas para que possam contribuir para a qualidade das obras.

Desse modo, a autora emprega procedimentos metodológicos como a revisão teórica que perpassa temas como design da informação; hipermídia e características dos livros informativos, outro método utilizado é a entrevista com designer e autores, que publicam livros digitais informativos junto às editoras universitárias. Como resultado da pesquisa, Licht (2017) identifica categorias, tais como "conteúdo, abrangência e público leitor. Em conjunto, essas características definem o perfil da obra" (LICHT, 2015, p. v).

Em 2017, Samantha Meireles, Viviane Okuma e Danusa Munford publicam no encontro nacional de pesquisa em Educação em Ciências, um trabalho intitulado *Leitura de textos de não-ficção em aulas de ciências: explorando a diversidade de formas de engajamento* trata-se de uma pesquisa em educação com abordagem etnográfica, que objetiva analisar a leitura de textos não ficcionais, informativos ou híbridos em aulas de ciências. As pesquisadoras estão interessadas na troca da linguagem cotidiana para a científica, e como isso se dá em um ambiente escolar, para isso utilizam um livro de não-ficção. O texto não aprofunda na questão dos textos não-ficcionais, no entanto Meireles; Okuma e Munford (2017) comentam sobre o interesse de pesquisadores com o emprego de diversos gêneros textuais nas aulas de ciências, principalmente a não ficção. De acordo com as autoras a "definição do gênero de não ficção é complexa uma vez que autores se apropriam de maneiras diferentes desse termo para categorizar obras escritas." (MEIRELES, OKUMA, MUNFORD, 2017, p. 3).

Neste sentido, as autoras apresentam duas vertentes de pensar a não ficção, a primeira, no qual discorre da realidade sem utilizar elementos da fantasia, no contraste entre texto narrativo e exposição, isto é o oposto da ficção. A segunda é que "textos de não- ficção pode também ter características híbridas quando apresentam mistura de aspectos de textos de ficção e não-ficção (MEIRELES, OKUMA, MUNFORD, 2017, p. 3 *apud* KEIFER; WILSON, 2010).

As pesquisadoras, então, comentam sobre a predominância de textos ficcionais em aulas de ciência, destacando que "vários autores apontam diferentes motivos para isso, como o desconhecimento de textos de não-ficção por professores, crenças de que crianças não se

interessariam, nem teriam capacidade de compreender textos informativos” (MEIRELES, OKUMA, MUNFORD, 2017, p. 3). Ademais, as autoras pontuam sobre a interação dos pequenos com textos baseados nos estudos de Wells (1985) que categoriza os engajamentos em: performativa, funcional, recreativa e epistêmica. Além disso, as pesquisadoras descrevem e analisam os eventos com os textos não ficcionais e as crianças do ensino fundamental. E finalizam indicando a necessidade da presença da não ficção, pois amplia as possibilidades de explorar outras interações da leitura e aprendizagem de ciência.

Nas buscas por pesquisas e artigos que contemplem os livros de não ficção na produção acadêmica portuguesa, encontramos uma dissertação de mestrado de Cláudia Sofia Vinhas Ricardo intitulada *O livro infantil como ferramenta na educação artística e patrimonial: projeto editorial sobre patrimônio histórico-artístico de Lisboa* publicada em 2015. No trabalho, a pesquisadora faz um breve histórico do livro informativo em uma amplitude mundial, e depois delimitada na produção de Portugal. Em seguida, ela comenta sobre os livros infantis com caráter informativo, que apresentam a temática histórica ou arte. Ricardo (2015) cita Garralon (2005) e Carter (1993) em relação ao termo “informativo” e “não-ficção”, e informa que em Portugal a denominação é “livros informativos”, é empregada, muitas vezes em livros didáticos/escolares em bibliotecas e/ livrarias. Desse modo, afirma.

conseguem também encontrar-se livros de não ficção ou informativos na seção de literatura infantil, que por seguirem um fio narrativo para transmitir informação, são colocados nessa categoria. Não parece, portanto, consensual a organização das diferentes ofertas de livros infantis nas prateleiras de livrarias e bibliotecas (RICARDO, 2015, p. 46)

A autora não aprofunda a questão da conceituação dos livros informativos, apenas comenta que no trabalho serão empregados o termo informativo e não-ficção. Dessa maneira, inicia-se a discussão sobre a edição de obras informativas em Portugal, e também o papel dos mediadores na leitura, com destaque para não-ficção. Ricardo (2015) analisa em obras portuguesas e estrangeiras, o projeto editorial, vocabulário e a abordagem em torno do tema: patrimônio artístico.

O artigo de Sara Raquel Duarte Reis da Silva, professora da Universidade de Minho e Diana Maria Martins intitulado *“Con letras de hacen palabras: contribuciones para una caracterización del libro-abecedario para la infancia”* publicado na revista *Elos: revista de literatura infantil e xuvenil* da Universidad de Santiago de Compostela em 2016, trata de um texto que conceitua brevemente o livro de ABC ou Abecedário, as pesquisadores destacam a importância da publicação editorial para crianças pequenas. Neste sentido, o artigo descreve e

analisa elementos estilísticos e sintáticos do texto verbal e tangencia alguns aspectos da imagem. Percebe-se que as autoras constroem uma linha de pensamento do considerado didático, até aquela que apresenta elementos literários e uma sinergia entre o discurso verbal e o texto visual. As pesquisadoras não adentram em questão da não-ficção, apenas pontuam sobre o histórico do Abecedário e a importância na formação do leitor infantil.

O outro artigo de Sara Raquel Duarte Reis da Silva intitulado *Pedagogia e/com arte: os actividários de Ricardo Henriques e André Letria* analisa o livro “mar” e “teatro” de Ricardo Henriques e André Letria, um material híbrido de actividário e abecedário, que congrega estratégias de dicionário com uma função metalinguística. A pesquisadora observa que se

procura associar a veiculação de conteúdos e, portanto, o intuito (in)formativo, assente num discurso didático e uma proposta de actividades que constituem um desafio lúdico e que, por vezes, até, oferecem segmentos ficcionais ou nos quais se observa a presença de um discurso (que toca o) literário (REIS, 2017, p. 48)

Para construir o artigo, a autora emprega autores como Van der Linden (2011); Garralon (2003) para categorizar os livros em formativos didáticos e formativos literários. Em seu entendimento, os livros conseguem mesclar discursos plurais, alguns trechos literários, vários segmentos informativos e um destinatário didático, "que conformam um todo manifesta e simultaneamente estético e pedagógico". (REIS, 2017, p. 49)

A pesquisadora ressalta, que ainda objetivando informar sobre determinado assunto, as obras evidenciam um carácter estético, por exemplo, na evocação de narrativa ou trechos ficcionais, e assim sendo, supõe igualmente a presença da função poética. Desse modo, salienta que a interdisciplinaridade no gênero é um dos aspectos mais relevantes e estruturantes, “auxiliando, de certa maneira, a consolidar conhecimentos propostos e transmitidos com o objectivo da aprendizagem ou da (in)formação”. (REIS, 2017, p. 50).

Observa-se alguns pontos nos dois textos da pesquisadora portuguesa, o primeiro é o fato dela não explicitar o gênero, pelo qual as obras se enquadram, e por quais gêneros a obra tangencia. Em outro, há uma dificuldade de congregar os três discursos (estético, pedagógico e informativo) em uma mesma obra, o que acarreta uma análise que dificulta o entendimento do leitor.

CAPÍTULO 2. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA FRANCESA

Os discursos em torno do livro informativo nos países francófonos emergem com as pesquisas de Marc Soriano⁴, filósofo e doutor em Letras e Ciências Humanas, ele especializou-se em contos — em particular de Perrault. Ainda lecionou disciplinas sobre Literatura Popular e Literatura para a Juventude na Universidade de Bordeaux III. Publicou em 1959, a obra “*Guide de Littérature pour la Jeunesse*”. Pela sua aproximação com Henri Wallon, a reedição de 1975 apresenta mais conceitos sobre literatura e amplia os debates em torno da infância.

Uma característica importante na obra é a ordem alfabética dos conceitos, o que lembra o formato de livro de referência (dicionário e/ou enciclopédia). Segundo Soriano (1975) são três motivos para a constituição da obra em formato alfabético, primeiro a acessibilidade dos conceitos sobre a Literatura para Juventude, o segundo é o formato dicionário permite uma

⁴ Pelas pesquisas realizadas não há outra menção teórica sobre os livros informativos anterior a obra de Marc Soriano

expressão mais clara — às vezes elíptica —, evitando repetições a partir do sistema de referência.

Neste sentido, quando se realizou a pesquisa do verbete de “*Livre Documentaire*” ou “*Documentaire*”, o conceito não foi encontrado. Pois, para Soriano (1975), as obras documentais estão dentro da categoria de “Enciclopédias”. Segundo o filósofo, as “obras enciclopédicas são diversas: elas vão do livro ilustrado pré-alfabético ao livro de divulgação para faixa etária de quinze a dezesseis anos, bem próximo ao público adulto” (SORIANO, 1975, p. 217). Ainda, de acordo com filósofo, as obras documentais se diferenciam esquematicamente em dois grupos: para os mais jovens — que se limitam a apresentar e classificar a realidade—, e as enciclopédias que iniciam os leitores às explicações científicas. (SORIANO, 1975)

Para ampliar o debate sobre essas obras e para justificar a entrada dessas obras em guia de literatura, Soriano (1975, p. 215) provoca “esses livros são parte ou não da literatura da juventude?”. Para o autor, muitos críticos os excluem, entretanto, para Soriano “lembrando-nos que um livro, mesmo um livro infantil, continua a ser uma obra de arte, *uma finalidade infinita*” Para o autor, os livros infantis são de alguma maneira educativos, mesmo quando se recusam a ser. No caso das enciclopédias, a intenção educacional ou instrutiva é mais evidente. De acordo com Soriano (1975, p. 216), “o mundo real é a fonte de todas as 'histórias'. Entre os livros de sala e os livros de puro entretenimento, há certamente um lugar para obras, que apresentem conhecimento em suas relações mútuas, como uma história global ou como uma série de histórias que se comunicam”. Ainda, conforme mostra o autor, não há como ignorar ou negligenciar os estudos e críticas em relação a essas obras, pois existem muitos escritores e ilustradores experientes no trato com livros informativos. Ademais, “sem dúvida, são livros que consultam em vez de ler. Mas cada vez mais aceito que há uma continuidade entre a leitura de informação e a leitura de identificação” (SORIANO, 1975, p. 216).

O pensamento de Soriano de pensar as obras documentais serem passíveis de investigação perpassa a perspectiva francesa sobre os livros informativos, aliás, a falta de críticas sobre os livros informativos será debate entre muitos autores. Outro ponto marcante no trabalho de Soriano (1975) que perpassara o entendimento das obras, é que esses livros não se restringem a apenas ao circuito escolar. Inclusive, Soriano (1975) menciona que as enciclopédias, entendidas como livros informativos, possuem um modo mais atraente de apresentar e abordar certos temas.

O pesquisador afirma que os assuntos abordados pelas obras documentais devem ser conhecimento de base, "é falacioso e, em última análise, prejudicial fazer a criança acreditar que tudo pode e deve ser aprendido sem esforço e numa perspectiva de jogo" (SORIANO, 1975, p. 217). Para ele, os livros informativos devem ajudar a nomear e descrever o mundo em que as crianças estão inseridas. Para isso, deve-se adotar uma forma sistemática da exposição do tema. Ainda, conforme o autor,

eles devem ser deliberadamente orientados para o futuro ou, pelo menos, apresentar o conhecimento em seu estado mais avançado. Não se trata de negligenciar o passado, mas a técnica mais útil de exposição é apresentá-lo de acordo com o presente ao qual ele conduz e o futuro que ele prepara (SORIANO, 1975, p. 218).

Há uma ideia de livro infantil, sobretudo o informativo, que perpassa uma concepção de criança a ser preparada para a vida adulta. No entendimento de Soriano (1975) a função das obras documentais é colaborar na ampliação de repertório cultural da criança, divergindo dos conteúdos escolares, considerados rígidos. Entretanto, na ideia do mesmo autor, a finalidade do livro é preparar a criança para o futuro e assim, conseqüentemente, para vida escolar. Infere-se que há uma contradição em seu pensamento, pois ao mesmo tempo deve-se distanciar de temas escolares, como também preparar os pequenos para a vida adulta.

Outra pesquisadora que se preocupa com os livros informativos é Nicole Robine, professora filiada na Université Michel de Montaigne Bordeaux 3. Em um artigo de sua autoria intitulado *Les Ouvrages Documentaires pour la Jeunesse*, publicado em 1982 no *Bulletin d'information sur la lecture des jeunes* e depois republicado no Bulletin des bibliothèques de France (BBF) no mesmo ano, ela discute a temática. O artigo é a transcrição de uma fala na abertura de curso sobre Literatura Juvenil e Infantil, organizado pelo serviço de formação permanente da Université de Bordeaux 3.

No artigo, Robine (1982) mostra, a partir de três pontos, a conceituação, recepção e a seleção das obras documentais. Em relação, ao conceito de obra documental, ele afirma que:

As obras documentais podem ser definidas como aquelas que são capazes de fornecer uma entrada informativa baseada na realidade e integrável para o conhecimento já adquirido, seja para formar um saber cultural com eles, seja para despertá-lo, ou satisfazer uma curiosidade de tipo científico. As obras documentais assumem um recorte da realidade, que nem sempre corresponde a disciplinas do ensino escolar ou

profissional. Muitas vezes é difícil distingui-los de não documentários ou mesmo de ficção⁵ (ROBINE, 1982, p. 545).

A conceituação considera o leitor com seu aporte informacional e a troca de informações entre a obra e os conhecimentos adquiridos pelo leitor. A autora reitera a dificuldade de distinguir o não-documental, a ficção dos livros informativos. Essa preocupação entre o real e documental dos livros informativos é abordada por Robine (1982) ao se referir sobre a classificação das obras, a partir de ficcional e não ficcional, em uma exemplificação sobre a coleção “L'enfant et l'univers”. A autora pergunta "o que prevalece, a história fictícia ou as fotos tiradas de um documentário?"⁶(1982, p. 546). A pesquisadora, ainda provoca

Os documentários seriam diferentes da ficção por sua apresentação? As crianças nunca se enganam. Os críticos são os primeiros a dizer "tão excitantes quanto um romance". Como se apenas o romance pudesse ser excitante ou fosse o critério da paixão! Finalmente, não seria o uso que cria o documentário?⁷ (ROBINE, 1982, p. 546).

As perguntas são lançadas para provocar o leitor sobre a constituição da identidade dos livros informativos, indo além das clássicas divisões entre ficção e não-ficção. A pesquisadora comenta, também, sobre a função das obras, indicando seus usos como livros de referência ou consulta: dentro da escola com uma disciplina que corresponda ao assunto abordado; extra-escolares e/ou guias de lazer e atividades.

Além da conceituação, Robine (1982) constrói um traçado histórico das pesquisas no intuito de entender se as crianças leem obras documentais. Diante disso, crianças e jovens são interrogadas sobre suas leituras de livros informativos. A autora identifica 8 pesquisas, entre 1961 e 1978, sobre o gosto das crianças e jovens em torno dessas obras. Em uma delas, de autoria de Y. Guillouet, elaborada em 1971, constatou-se que o livro informativo é mais bem avaliado em assuntos que fogem do estresse escolar, como jogos, esportes, férias e turismo.

Robine (1982) afirma que a explosão de livros informativos, no contexto editorial francês, aconteceu nesse período de estudos sobre as obras. Nos anos setenta, o aumento da demanda

⁵ On pourrait définir les publications documentaires comme celles qui sont susceptibles de fournir un apport informationnel, issu de la réalité et intégrable à des connaissances déjà acquises, en vue soit de former avec elles un savoir culturel, soit de susciter ou d'assouvir une curiosité de type scientifique. Les ouvrages documentaires supposent un découpage de la réalité, ne correspondant pas toujours à des disciplines d'enseignement scolaire ou professionnel. Il est souvent difficile de les distinguer des non-documentaires ou même de la fiction.

⁶ qu'est-ce qui l'emporte, le récit fictionnel ou les photos extraites d'un film documentaire ?

⁷ Les documentaires se différencieraient-ils de la fiction par leur présentation ? Les enfants ne s'y trompent jamais. Les critiques, les prières d'insérer disent « aussi passionnant qu'un roman ». Comme si seul le roman pouvait être passionnant ou était le critère de la passion ! Finalement ne serait-ce pas l'usage qui crée le documentaire ?

por essa tipologia levou as editoras a publicarem livros documentais. De acordo com a pesquisadora os motivos perpassam os seguintes fatores:

- 1) A melhoria do processo de reprodução das ilustrações permite a produção de belas obras documentais. Os livros escolares tornaram-se bonitos; para agradar, os documentários devem ser ainda mais bonitos.
- 2) O desenvolvimento de coedições torna possível traduzir e produzir documentários a um custo menor. Na França, muitas obras documentais- e muitas vezes os melhores - são importados.
- 3) A televisão apresenta documentários. Desperta interesse em viajar, exotismo, que beneficia o livro documental. Alguns livros são de programas documentais. Cada vez mais, os meios de comunicação estão apoiando suas transmissões em uma bibliografia da qual eles fornecem a referência.
- 4) O desenvolvimento de meios de transporte, a sua facilidade de acesso, o desenvolvimento da aprendizagem de línguas estão a impulsionar o interesse nas viagens e nos intercâmbios de jovens, o que abre curiosidade e dá origem a uma produção de livros apropriada.
- 5) O prolongamento da escolarização até aos 16 anos orientou muitas crianças para o ensino profissional, gerando interesse no livro documental científico e técnico. A pedagogia ativa se volta para a busca de informações e documentação. Um grupo inteiro contribui para isso: o uso de audiovisual em sala de aula, centros de documentação e bibliotecas escolares, ensinando mais focado em disciplinas científicas.⁸ (Robine, 1982, 546)

Independentemente dessas condições materiais, editoriais e escolares para ampla divulgação das obras, Robine (1982) destaca a escassez de críticas de estudiosos sobre o livro informativo. Além disso, menciona que as pesquisas (teses, dissertações e/ou artigos) também carecem de abordar a tipologia, "não admira que a bibliografia sobre documentário seja tão pobre"⁹(ROBINE, 1982, p. 546). A insuficiência de livros informativos também aparece nas bibliotecas e nos trabalhos realizados por bibliotecários. A pesquisadora também indaga sobre sua presença, "há hora do conto, leitura de animação em torno de um romance, o livro vivo, fichas de leitura. Quando é a hora do documentário?"¹⁰ (ROBINE, 1982, p. 546)

⁸ 1) L'amélioration des procédés de reproduction des illustrations permet la fabrication de magnifiques documentaires. Les livres scolaires sont devenus jolis ; pour plaire, les documentaires doivent être plus beaux encore. 2) Le développement des co-éditions permet de traduire et produire, à meilleur coût, des documentaires. En France, de nombreux documentaires -- et souvent les meilleurs - sont importés. 3) La télévision présente des documentaires. Elle suscite un intérêt pour les voyages, l'exotisme, qui profite au livre documentaire. Certains livres sont tirés d'émissions documentaires. De plus en plus, les *media* appuient leurs émissions sur une bibliographie dont ils fournissent la référence. 4) Le développement des moyens de transport, leur facilité d'accès, le développement de l'apprentissage des langues entraînent un engouement pour les voyages et échanges de jeunes, qui ouvre des curiosités et suscite une production livresque adaptée. 5) La prolongation de la scolarité jusqu'à 16 ans a orienté de nombreux enfants vers l'enseignement professionnel qui provoque un intérêt pour le livre documentaire scientifique et technique. La pédagogie active se tourne vers la quête d'information et de documentation. Tout un ensemble y contribue: l'emploi de l'audio-visuel en classe, les centres de documentation et bibliothèques scolaires, l'enseignement davantage axé sur les disciplines scientifiques.

⁹ scientifique et technique pour la jeunesse. Il n'est pas étonnant que la bibliographie sur le documentaire soit si pauvre.

¹⁰ Il y a l'heure du conte, l'animation-lecture autour d'un roman, le livre vivant, les fiches de lecture. Quand se généra- liserà l'heure du documentaire ?

Para sanar as faltas de críticas em relação ao livro informativo, Robine (1982) apresenta dois elementos críticos que podem ser utilizados na tentativa de analisar as obras, a saber, os de materiais e de conteúdo. O primeiro é voltado para materialidade do livro como capa, página de guarda, título, legibilidade, presença de glossário e bibliografias, edição, trajeto do livro e ilustrações. No tocante aos elementos de conteúdo, a autora destaca: o lugar e objeto no mundo contemporâneo; a correspondência do título com conteúdo, a origem do autor ou autores, ideologia, a informação e a relação entre imagem e palavra.

O artigo de Robine (1982) amplia o entendimento da recepção, a partir das pesquisas realizadas com leitores. Ressalta-se, também, as análises dos elementos materiais e de conteúdo que solidificam a materialidade das obras, e conferem um valor de “obra” aos livros dessa tipologia, na perspectiva de Robine, os livros documentais tem nome, função e preenchem requisitos para qualidade. Ao contrário do entendimento de Soriano (1975) que coloca as obras documentais como sub-categoria das enciclopédias, não conferindo, portanto, algumas especificidades tais como autoria, organização, projeto gráfico e funções.

Jacqueline Held aborda, também, os livros documentais no contexto francês, em sua obra *Connaître et Choisir ler livres pour enfants* de 1985 pela Editora Hachette. A pesquisadora dedica um capítulo para falar das obras documentais intitulado *L'enfant et le Documentaire*. Held (1985) busca conceituar as obras, identificar as funções e problematizar a relação de ficção e documento.

Os documentais desenvolveram como solução intermediária entre o livro de “entretenimento puro” e o de “classe”. De acordo com Held (1985), as obras documentais possuem como função responder curiosidades para além dos conteúdos escolares. Tese corroborada com Robine (1982) e Soriano (1975). Essas curiosidades são frequentemente mal resolvidas pelos livros escolares. (SORIANO, 1975 apud HELD, 1985). Ainda, de acordo com a autora francesa, os “livros podem ser consultados dentro da sala de aula, e é desejável que eles sejam, respondendo também, e por vezes, *sobretudo* às necessidades escolares” ¹¹(HELD, 1985, p. 150).

Entretanto, deve-se levar em conta que as funções e finalidades dos livros informativos diferem dos escolares. Principalmente, pela escolha do primeiro, que deve partir do centro de interesse

¹¹ Les documentaires, s'ils peuvent être consultés en classe et s'il est souhaitables qu'ils le soient, répondent aussi et peut-être *surtout* à des besoins non scolaires

da criança, e devem ser lidos em condição de lazer. Segundo Held (1985), os livros escolares são conhecidos por serem utilizados com a mediação do adulto, de onde surge a clássica diferença de “livro do professor” e “livro do aluno”. Os documentais, ao contrário, podem ser mediados pelos adultos, porém devem permitir a leitura solitária da criança pequena. “Ele deve ser diretamente acessível sem o mediador externo. É isso que permite caracterizá-lo com uma dupla mediação”¹² (HELD, 1985, p. 150).

Neste sentido, a leitura solitária da criança proporciona o exercício da função majoritária do livro informativo, que é a mediação/divulgação, que, de acordo com Held (1985, p. 150), faz “com que as crianças conheçam alguns aspectos do real, entendido com um sentido mais amplo. Conhecer o que está desconhecido. Aproximar o que está longe. Clarear o que está obscuro. Simplificar o que está complexo”¹³.

No que diz respeito, ao conceito de livro informativo, a pesquisadora menciona a dificuldade de analisar as palavras “*documentaire*” e “*document*”. De acordo com Held (1985) *Documentaire* é definido como “o que é baseado em documentos” e *document* como “quais documentos”. Para sair do impasse provocado pela similaridade dos conceitos, Held (1985) utiliza da Etimologia para explicar as diferenças entre “*documentaire*” e “*document*”. De acordo com a pesquisadora,

O "documento" é antes de mais nada "o que serve para instruir": docere. O documentário é, portanto, essencialmente destinado a fornecer à criança conhecimento, o todo é saber por que e como. É interessante notar que os Parasynonyme, frequentemente, propostos para "documento" nos apontam para duas direções muito esclarecedoras, precisamente porque são diferentes e complementares. Por um lado, o "documento" é uma "prova: para todos os escritos que servem como prova, por exemplo; por outro lado (e esta é também uma das modalidades da prova) o "documento" é "o que nos faz voltar à origem": é "ponto de partida", "fonte". Daí a expressão "documento em primeira mão", sendo tal documento considerado conclusivo porque identifica a própria origem.

Este recurso à origem, testemunho do objeto tangível como prova e vindo autenticar também explica por que para o "documentário" se opõe desde o início para "ficção": os Parasynonyme de "documento" será "mostrar, demonstrar, substanciar, provar, verificar". Isso é apenas - o bom senso da palavra nos diz - porque o oposto da ficção será "o que eu vi com meus próprios olhos, o que eu não sonhei, o que eu não inventado", que pelo contrário é verdade, verificável¹⁴ (HELD, 1985, 147).

¹² Il doit être directement accessible sans médiateur extérieur: C'est ce qui me permettait tout à l'heure de le définir en lui-même comme double médiation.

¹³

¹⁴ le « documentaire défini comme «ce qui repose sur des documents» et le « document comme« ce qui documente ». L'étymologie, pourtant, peut déjà en première approche nous aider à sortir de l'impasse. Le « document » est tout d'abord en effet « ce qui sert à instruire»: docere. Le documentaire se propose donc essentiellement d'apporter à l'enfant des connaissances; le tout est de savoir pourquoi et comment. Il est intéressant d'ailleurs de noter que les parasynonymes souvent proposés pour « document » nous orientent vers deux directions très éclairantes précisément parce qu'à la fois différentes et complémentaires: d'une part le « document» est un « justificatif»: tout

Como pode ser observado, Held (1985) levanta a questão da ficção e realidade quando menciona sobre a diferença entre documento e documentário. Para esclarecer essas indagações, Held (1985) pontua que qualquer livro, seja a história “mais louca”, seja a ficção “mais desgrenhada”, documenta e informa. De maneira que seja dado a criança ou adulto, o termo 'documentar' com seu significado mais rico e completo, ou mesmo seja possível realizar a distinção clássica entre livros, onde o leitor é informado e aqueles que ele é projetado. (HELD, 1985)

A autora então indaga “por que fui levada a me projetar sobre um herói, sobre uma história?”¹⁵(HELD, 1985, p. 159). E acrescenta "porque os heróis são outro de mim, as vezes sou eu e diferente de mim. Porque eu encontro nos livros etiquetados “ficção”, minha vida, meu real, mas torno-me outro, e aprendo sobre os outros e sobre mim: instruindo-me”¹⁶(HELD, 1985, p. 159).

Ainda, de acordo com autora, mesmo em historias de fadas, anões, gigantes e extraterrestres, fala-se sobre o espírito humano, como diz Montaigne “O homem carrega em si toda a forma da condição humana”¹⁷ (HELD, 1985, p. 159) Para ampliar o debate sobre a ficção e informação, Held (1985) afirma que nem especialistas e mediadores conseguiram perceber as “reais” reações da criança, e também, o uso e os usos imprevistos, que elas realizaram com os livros informativos. “Realizar um livro documental sendo capaz de prever todos os usos reais a posteriori é praticamente impossível, o documental sempre será tão pouco ou mais apoio para sonhos, e sonhos são individuais”¹⁸(HELD, 1985, p. 160).

écrit qui sert de preuve», par exemple; - d'autre part (et c'est d'ailleurs l'une des modalités de la preuve) le document est « ce qui nous fait remonter à l'origine »: il est « point de départ », « source ». D'où l'expression consacrée « document de première main », un tel document étant considéré comme probant parce qu'il représente l'origine même.

Ce recours à l'origine, au témoignage, à l'objet tangible servant de preuve et venant authentifier explique d'ailleurs fort bien pourquoi le « documentaire » s'oppose d'emblée à fiction »: les parasyonymes de < documenter » seront montrer, démontrer, étayer, prouver, vérifier... . Cela tout simplement -le bon sens et l'usage nous l'indiquent-parce que le contraire de la fiction sera « ce que j'ai vu de mes yeux vu, ce que je n'ai pas rêvé, ce que je n'ai pas inventé », ce qui tout au contraire est vrai, vérifiable.

¹⁵ Pourquoi suis-je amenée à me projeter sur un héros, sur une histoire?

¹⁶ parce que le héros est un autre moi-même, à la fois moi et différent de moi. Parce que je retrouve dans ce livre étiqueté 'fiction' ma vie, mon réel, mais devenus autres et m'apprenant sur les autres et sur moi: *m'instruisant*

¹⁷ Tout homme porte en soi la forme entière de l'humaine condition

¹⁸ Réaliser un ouvrage documentaire en étant capable d'en prévoir tous les usage réels a posteriori est pratiquement impossible: le documentaire sera toujours aussi peu ou prou support de rêve, et le rêve est personnel.

Para ilustrar tal passagem, a autora utiliza de exemplos como a infância de Gerald Durrell com seus livros de entomologia e historia natural; as descrições, esquemas e ilustrações da "*L'Encyclopédie*" e as cadernetas de notas e esboços de Leonardo Da Vinci, que segundo Held (1985, p. 160) "são infinitamente e indefinidamente estimulantes, têm a vantagem de mostrar o quão arbitrário, mutilante e questionável é querer opor a todo custo as mentes que seriam "técnicas e científicas" com outras mentes que seriam "artística e literárias"¹⁹.

Neste sentido, para Held (1985) a imaginação é profundamente única, de forma que a autora menciona sobre uma "*fonction fantasmatique*" do livro documental. Pois, para a autora, diz-se frequentemente que essa categoria de obra é um convite para a viagem e, também, chamado para "os inventados em outro lugar". "Se é verdade, por exemplo, que um dicionário fornece indispensáveis informações a crianças e a todos. Ele também é fonte de sonhos, abrindo da magia da palavra, na maneira misteriosa em que as palavras "jogam" entre elas"²⁰ (HELD, 1985, p. 161). Dessa maneira, as enciclopédias, dicionários entre outros apoiam o conhecimento, mas "certamente são trampolim de devaneios férteis para o jovem leitor que aprende e que sonha"²¹ (HELD, 1985, p. 161).

Ademais, a pesquisadora comenta sobre como escolher livros informativos, com base nos critérios de Soriano (1975). A autora francesa menciona sobre a infantilização da divulgação, a curiosidade infantil e o tecnicismo de algumas obras. Held (1985) indica pontos do conteúdo a serem observados no livro documental como clareza; legibilidade; harmonia entre objeto-texto verbal-ilustração; atualidade; enumeração e ser atrativo ao público infantil.

O artigo de Held (1985) inaugura no âmbito francófono, a discussão sobre ficção/documento com um arcabouço teórico que dialoga com áreas como filosofia, biologia e história de vida, a autora consegue elucidar algumas questões que envolvem, até hoje, a distinção clássica entre ficção e não-ficção, de modo que amplia o debate e propõe questionamentos sobre os traços de ficcionalidade das obras. É possível, então, sonhar com os livros documentais.

¹⁹ Infiniment et indéfiniment stimulants, ont l'intérêt de montrer à quel point il arbitraire, mutilant, contestable de vouloir à tout prix opposer des esprits qui seraient « scientifiques et techniques » à d'autres esprits qui seraient « littéraires et artistes ».

²⁰ S'il est vrai par exemple qu'un dictionnaire apporte à l'enfant et à tous une indispensable information, il est aussi source de songes, ouverture sur la magie des mots, sur la mystérieuse manière dont les mots « jouent » entre eux.

²¹ supports du savoir certes mais aussi tremplin de rêveries fécondes pour le jeune lecteur qui grappillonne et qui songe.

La Revue de Livre pour Enfants é um periódico francês de críticas, revisões e artigos. Os autores, em sua maioria, são profissionais da cadeia de livro, como escritores, ilustradores, editores, leitores, designers, entre outros. Em 1985, em seu número 105-106, o periódico dedica-se aos estudos sobre os livros documentais denominado de “*Darwin à Moumine*”. A revista destaca a produção de obras informativas no contexto francês, com destaque nas falas de editores e escritores, enfatizando a não-ficção em livros infantis, além da ampliação dos temas voltados para as técnicas, ciências exatas ou naturais. Os autores desse número indicam a necessidade de obras surpreendentes, inovadoras, poéticas, inteligentes e excitantes para explicar o mundo às crianças. Também mencionam sobre o livro ilustrado histórico, os livros sobre o nascimento, dicionários e livros de “perguntas e respostas”, realçando o conteúdo das obras documentais.

O número 175-176 do periódico, publicado em 1997, traz algumas novidades no campo dos livros informativos, a revista trata da *L'illustration Documentaire*. Segundo o editorial, “O olhar sobre a ilustração para buscar as formas e significado que a imagem assume, assim que o projeto de transmissão de conhecimento é apresentado”²² (LA REVUE DE LIVRE POUR ENFANTS, 1997, p. 59).

Os artigos do dossiê destacam a relação intrínseca entre a palavra e imagem, de modo que o texto visual participa da construção da informação. Corroborando com a ideia, Coblençe em um outro artigo, intitulado “*Créer des Livres, Choisir des images*”, destaca que a ilustração “deve clarear e enriquecer o texto, participar da informação do leitor, a ilustração documental deve evitar a repetição visual, saber encantar, fazer sonhar e recontar uma história”²³ (COBLENCE, 1997, p. 84). A presença da imagem possibilita a construção de uma poética para os livros documentais, mesmo que haja um indicativo de reforço da informação, atenta-se para uma tentativa de poetificar as obras. Ainda, de acordo ao autor, a “informação visual” será marcada pela distinção da idade do leitor e o assunto abordado.

Em outro artigo, “*Image, Enfants e Sciences*”, os autores retomam algumas ideias em Held (1985) sobre a construção coletiva do conhecimento entre o leitor e o livro informativo. Para Lebas (et al. 1997), será a experiência de conhecer os assuntos previamente que levam as

²² il s'agit cette fois d'un regard sur l'illustration documentaire, en quête des formes et du sens que revêt l'image dès lors que s'affiche le projet d'une transmission du savoir.

²³ Si elle doit éclairer et enrichir le texte, participer à l'information du lecteur, l'illustration documentaire doit aussi éviter le piège du radotage visuel et savoir étonner, faire rêver, raconter une autre histoire.

crianças a escolha de certos assuntos como: corpo humano, nascimento, crescimento de animais (de sapos e borboletas, por exemplo), a germinação do feijão e do morango. Para os autores, a explicação reside nas atividades realizadas nos projetos escolares. Neste sentido, “as crianças extraem nos livros, informações complementares às noções já assimiladas. Para os professores, o livro serve para suscitar dúvidas sobre aquilo que as crianças acreditam saber.”²⁴ (LEBAS et al, 1997, p.112).

Os outros artigos da *La Revue des Livres pour Enfants* abordam pontos sobre a história dos livros informativos enfatizando o papel da ilustração no livro de *Comenius*, e também, nos livros de Père Castor — importante editor do início do século XX— que teve importância para os desdobramentos do livro documental francês.

Michel Defourny é um especialista belga de livros infantis e juvenis. Com uma produção vasta, ele tem discutido sobre os livros documentais nos últimos 20 anos, destacando-se na história editorial francesa das obras. Além disso, tem estudado as relações entre palavra e imagem. O autor afirma que as pesquisas em torno desses livros são ignoradas pela crítica, negligenciadas pela escola e vítimas de uma má reputação (DEFOURNY, 2004). A crítica sobre a escassez de pesquisas na área é semelhante a de Robine (1985).

De acordo com Defourny (2004), as obras documentais foram relegadas no passado, por conta do abandono de editores, explicações laboriosas, inexistência e acumulação de informação. Ainda que alguns autores e obras tenham se destacado na produção de obras documentais, o estudioso, reconstituindo o trajeto histórico editorial francês e belga dos documentais, percebe que a preocupação em informar o público infantil é antiga.

Um dos exemplos é o artigo “*L’orbis sensualium pictus de Comenius*”, considerado pelo pesquisador como o primeiro livro infantil. A obra possui um projeto ambicioso de “dominar o saber de maneira coerente e dinâmica é acompanhado por uma reflexão sobre as condições de acesso para o conhecimento” (DEFOURNY, 1997, p. 90). Para o pesquisador, a *Grande Didactique* expõe, de maneira sistemática, ideias pedagógicas inovadoras. O projeto de Comenius, segundo Defourny (1997), apresenta as formas de mostrar e nomear o mundo, a partir de palavra e imagem.

²⁴ Les enfants puisent dans les livres des informations complémentaires aux notions déjà assimilées. Pour les enseignants, le livre sert alors à créer le doute sur ce que les enfants croient savoir.

Outros escritores e ilustradores são apresentados por Michel Defourny como precursores das obras documentais na Europa, umas delas é a ilustradora sueca Elsa Beskow e a coleção francesa *Père Castor* no início século XX. A primeira escritora e ilustradora nascida na Suécia teve grande importância na confecção de livros documentais. De acordo com Defourny (2004; 2013), Elsa Beskow rompe com as barreiras da ficção e informação, ao construir uma história ficcional para apresentar o processo de construção de um objeto. Um exemplo é seu livro “*Le costume neuf de Petit Paul*”, no qual o processo de confecção de roupas é explicado etapa por etapa, da lã até o pano.

Defourny (1999a; 1999b; 2004; 2013) também, destaca o papel da Coleção *Père Castor* da Editora *Flammarion* como pioneiros na construção de livros ilustrados documentais, com um corpo editorial composto de escritores e ilustradores de todo mundo, a coleção *Père Castor* marcou uma geração na história editorial europeia. Defourny (1999a; 1999b; 2004) salienta que autores, ilustradores e editores devem enormemente ao *Père Castor*, "tanto do ponto de vista educacional, literário, estético e filosófico. Exigentes no plano artístico, os livros foram pensados, construídos e imaginados para ajudar as crianças a descobrir o mundo de forma ativa, rigorosa e generosa"²⁵ (DEFOURNY, 1999b, p. 87)

Conforme Defourny (2004), as obras documentais tornaram-se lugar para reflexão, convite ao permanente questionamento do nosso conhecimento científico e técnico, releitura da história tradicional e exploração de suas zonas sombrias e educação do olhar pela arte. O pesquisador belga mostra o interesse pela história dos livros informativos, atentando-se para a articulação entre imagem e palavra. Em *De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir*, o pesquisador analisa 100 anos da produção de livros informativos, construindo um traçado histórico da materialidade, com objetivo de apresentar a produção e as mutações que as obras sofreram no decorrer do tempo. A obra separa os livros informativos em categorias, tais como animais, planeta dos homens, dinossauros, festas, mundo vegetal, entre outros.

Além de informar sobre determinado assunto ou estipular as fronteiras entre ficção e informação, Defourny (2013) visa compreender a produção editorial francesa e belga de livros informativos e a ampliação dos recursos nos textos verbal e imagético. Mostrando, sobretudo,

²⁵ Père Castor, sur le plan pédagogique, littéraire, esthétique et philosophique. Exigeants sur le plan artistique, ces ouvrages ont été pensés, construits, imagés pour aider les enfants à découvrir le monde d'une manière active, rigoureuse et généreuse

como a palavra e imagem dão sentido poético a estrutura, e, ao mesmo tempo informa aos leitores sobre temas distintos.

Hors de Cadre(s) é um periódico francês especializado em literatura infantil e juvenil, sob a coordenação da jornalista francesa Sophie Van der Linden. A revista Hors-Cadre(s) nasceu em um contexto editorial que viu emergir o termo ‘littératures graphiques’, quando a história em quadrinhos ou livro ilustrado de jovens parecia insuficiente para descrever as evoluções, que ocorriam nessas duas áreas (VAN DER LINDEN, 2015). Ademais, a fim de apoiar uma produção cada vez mais aberta, cruzando gêneros e desejando atrair novos leitores, o periódico adota o ponto de vista de criadores que se movem facilmente de um tipo de trabalho para outro e intervêm sobre os suportes de maneira inédita. (VAN DER LINDEN, 2015).

A revista assume a posição de ser um espaço de discussão sobre temas que são, frequentemente, alvo de breves críticas ou revisões. Segundo Van Der Linden (2015, p. 35), "a revista ainda é um dos poucos espaços críticos que oferecem análises desenvolvidas que, embora sejam pesquisadas, não são acadêmicas."²⁶ É nesse campo de discussão, aberto aos especialistas de áreas, no qual muitos se convergem e entrecruzam, que é publicado em março de 2014, um número temático "*Métamorphoses du documentaire*".

O número temático busca a compreensão dos livros informativos com perspectivas de várias áreas, por isso, apresenta artigos de especialistas como designers, editores, escritores, ilustradores e especialistas em livros informativos, entre eles estão Claudine Hervouët, Philippe-Jean Catinchi, Françoise Gouyou-Beauchamps e Ana Garralon, e Sophie Van der Linden, coordenadora da *Hors de Cadre(s)* e responsável por dois artigos. Cabe ressaltar que em seu livro “Para ler o livro ilustrado” de 2006, a especialista francesa menciona os livros informativos destacando a dificuldade de diferenciar as obras por seu conteúdo e, também, sobre a classificação de livros ilustrados entre ficção e informação. Van Der Linden (2011) menciona Michel Defourny (2004) ao indicar sua pesquisa com Elsa Beskow, que teve grande importância na construção do livro ilustrado.

A compreensão sobre a dificuldade de distinguir a ficção e informação perpassa todos os artigos da revista, nas questões que envolvem o texto verbal, como nos casos das hibridizações, e também em relação ao texto imagético. Van der Linden (2014a, p. 12) questiona "Como e por

²⁶ la revue est toujours l'un des rares espaces critiques proposant des analyses développées qui, tout en étant fouillées, ne sont pas universitaires.

que o livro ilustrado tende a se aproximar da divulgação ou a divulgação do livro ilustrado? Como nascem esses projetos híbridos?”²⁷. No tocante do texto verbal, Gouyou-Beauchamps (2014) informa que os livros de arte contemporâneos vêm eliminando as fronteiras da ficção e divulgação. A especialista em livros infantis afirma que a realização de projetos de documentação híbridos resulta de diferentes reflexões, e as vezes, incluída de emoção.

Nesse mesmo raciocínio, Hervouët em seu artigo intitulado “*Le livre documentaire jeunesse: évolutions et paysage actuel*” aborda a hibridização por conta da assimilação de novas mídias. De acordo com a pesquisadora, "desprovido de sua função de suporte de busca de informação na internet, desafiado em seu atrativo, questionado sobre suas funções pedagógicas, o livro de divulgação infantil e juvenil explorou diversas opções de hibridização frente à quebra do digital”²⁸ (HERVOUËT, 2014, p. 09). Dessa forma, é possível encontrar livros informativos com hiperlinks, imagem interativa e realidade aumentada, conforme indica Hervouët (2014, p. 09)

Há outras inovações para chegar. Porém na atualidade, frente a chegada de aplicações digitais, que podem conjugar, em melhor dos casos, as seduções das evoluções inéditas no texto, na beleza visual e do movimento, o recurso do livro de divulgação infantil e juvenil, não é continuar imaginando para assumir plenamente sua função educativa? Paralelamente as investigações que se levam a cabo, vemos assim como este gênero afirma e reafirma suas formas pedagógicas próprias.²⁹

A hibridização e assimilação de novas mídias não só acontece no texto verbal, mas também, no texto imagético. De acordo com Hervouët (2014) a imagem, essencialmente, ultrapassa a função ilustrativa ou informativa, e se inscreve como maquete ou na tipografia, em uma busca estética. Também pode liberar o texto verbal para levar o relato, o discurso e criar uma unidade estilística e determinar o sentido.

Para os especialistas da *Hors de Cadre(s)*, a imagem será a grande diferença no trato com o tema. Segundo Hervouët (2014), será a imagem que conseguirá criar os vínculos entre o presente e passado, entre aqui e ali. A ideia da nova configuração do livro informativo, com a

²⁷ ¿Cómo y por qué el álbum tiende a acercarse a la divulgación o la divulgación al álbum?

²⁸ desprovido de su función como soporte de búsqueda de información en internet, desafiado en su atractivo, cuestionado en sus funciones pedagógicas, el libro divulgativo infantil y juvenil ha explorado diversas opciones de hibridación frente a la rompiente de lo digital

²⁹ Hay otras innovaciones por llegar. Pero en la actualidad, frente a la llegada de aplicaciones digitales que pueden conjugar, en el mejor dos casos, las seducciones de evoluciones inéditas en el texto, la belleza visual y del movimiento, el recurso del libro de divulgación infantil y juvenil, no es continuar imaginando para asumir plenamente su función educativa? Paralelamente a las investigaciones que se llevan a cabo, vemos así cómo este género afirma e reafirma sus formas pedagógicas propias

participação mais efetiva do texto imagético, amplia os sentidos poéticos do texto verbal nas obras documentais.

A metamorfose do livro informativo proposta pelos especialistas, ilustradores, escritores e editores é a simbiose da palavra e da imagem com intuito de informar, de maneira que a promoção dessa interação promoveria "fugas poéticas" (CATINCHI, 2014). Para Van der Linden (2014a), as obras documentais e o livro ilustrado pertencem a categoria muito distintas da edição, já que um delas designa um suporte de expressão (livro ilustrado) e outra com intenção informativa mais que uma forma (livro de divulgação). Entretanto, a pesquisadora afirma que "da diferença pode nascer todo o tipo de cruzamento. Agora que a obra informativa em papel se encontra na obrigação de reinventar, as fronteiras tendem a se desmanchar mais ainda"³⁰ (VAN DER LINDEN, 2014b, p. 12). Aposta na imagem, no objeto livro, pelo artístico, pelo humanismo nas obras documentais, como a mais bonita promessa de futuro que se pode ter do livro, do saber e do imaginário.

³⁰ De esta diferencia pueden nacer toda clase de cruces. Ahora que la obra informativa en papel se encuentra en la obligación de reinvertirse, la fronteras tienden a desdibujarse más aun

CAPÍTULO 3. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA ESPANHOLA

Nas pesquisas realizadas com estudiosos hispânicos, a primeira menção ao livro de informação encontrado aparece no periódico especializado em Literatura Infantil e Juvenil denominado *Cuadernos de Literatura Infantil e Juvenil* (CLIJ), publicado na Espanha. A revista possui dois objetivos para sua publicação: “dignificar uma literatura que, por estar destinada aos menores, sempre foi considerada menor, e defender a importância cultural da leitura desde a infância”³¹ (CLIJ, 2018, online). Desse modo, apresenta artigos sobre história, gêneros textuais variados, autores e tendências em Literatura Infantil e Juvenil, além de divulgar críticas seletivas sobre novidades editoriais e notícias sobre o mundo do livro infantil e juvenil.

Diante disso, em 1989, em seu número 10, a revista lança um dossiê dedicado aos livros de conhecimento, com a chamada “*El libro de conocimientos*”. Em seu primeiro artigo, intitulado “La aventura documental”, as autoras Maria Martorell e Rosa Mut, pertencentes ao serviço de bibliotecas escolares de Barcelona, abordam a leitura dos livros de conhecimentos e suas especificidades. Em relação à leitura dessa categoria de obra, as pesquisadoras afirmam que é necessário insistir na apresentação desse tipo de texto como passíveis de leitura, “de maneira que crianças e jovens possam acessar diretamente os escritos que os conduzem, de forma

³¹ dignificar una literatura que, por estar destinada a los menores, siempre se ha considerado menor, y defender la importancia cultural de la lectura desde la infancia.

progressiva, a construir conceitos, a fim de analisar o mundo que os rodeia e a refletir sobre ele”³²(MARTORELL; MUT, 1989, p. 09).

Para isso, as autoras mencionam a necessidade de os livros de conhecimentos possuírem atrativos para os leitores, que perpassam as ilustrações, a disposição gráfica e o formato do texto, de modo que cabe aos professores e educadores formarem os leitores para este tipo de livro. Ainda de acordo com Martorell e Mut (1989, p. 10), "devemos insistir em assinalar que as crianças iniciam suas leituras a partir de textos narrativos e que a leitura de textos científicos – por elementais que sejam - pedem outras técnicas. Técnicas a serem aprendidas e, portanto, serem ensinadas”.³³

O uso do verbo “insistir” pressupõe um tom prescritivo em relação às leituras de livros de conhecimento, como em outra passagem, na qual as autoras sinalizam que “os professores e os responsáveis das bibliotecas escolares deveriam ter a oportunidade e o tempo para conhecer e estudar a fundo o material disponível e, em alguns casos, poder contar com o conselho de especialistas dos distintos temas.” (MARTORELL; MULL, 1989, p. 11). As autoras também se referem às categorias que as obras abrangem. Para Martorell e Mull (1989), é difícil delimitar e definir os livros de conhecimento cabendo, então, às autoras distingui-los de outros livros. Para isso, classificam-nos da seguinte forma:

Os propriamente livros de textos
Livros relacionados com os temas escolares
Livros relacionados com passatempos e atividades de crianças e jovens
Livros do tipo enciclopédia
Livros narrativos de temáticas ou marco geográfica e histórica, que contribui com dados e informações diretas e precisas (MARTORELL; MULL, 1989, p. 10)³⁴

Nesse sentido, os livros de conhecimentos não seriam livros escolares ou de texto, pois, para as pesquisadoras, as características são distintas, e mesmo que os dois apresentem informações específicas de programas escolares, a diferença reside na qualidade e na atratividade dos livros

³² De manera que niñas y jóvenes pueden acceder directamente a unos escritos que les conduzcan, de manera progresiva, a construir conceptos a fin de poder analizar el mundo que les rodea y a reflexionar sobre él.

³³ Debemos insistir en señalar que los chicos han iniciado sus lecturas a partir de textos narrativos y que la lectura de los textos científicos - por elementales que sean - piden otras técnicas. Técnicas que hay que aprender y que, por lo tanto, hay que enseñar.

³⁴ Los propriamente libros de texto.

Los libros relacionados con los temas escolares

Los libros relacionados con aficiones y actividades de los niños y jóvenes

Los libros de tipo enciclopedia

Los libros narrativos cuya temática o cuyo marco geográfico o histórico aporta datos e informaciones directas y precisas

de conhecimento frente aos escolares e de textos. Dessa forma, os primeiros livros complementaríamos as últimas obras, e conforme Martorell e Mull (1989, p. 10) "para assegurar a possibilidade de realizar trabalhos pessoais, como para satisfazer a natural curiosidade e o afã de saber mais sobre determinados aspectos das matérias estudadas que, por razões pessoais, interessam de uma forma especial".³⁵

Portanto, compete aos mediadores escolher os livros de conhecimento, que permitem valorizar o conteúdo e a forma. Para isso, cabe ao mediador valorizar os conteúdos dos livros de conhecimento, observando algumas características, como: validade científica, concretização linguística, clareza na exposição, boa organização da informação, qualidade das ilustrações, clareza e exatidão das fotografias e desenhos, relação dos temas tratados com outros campos da ciência, o do conhecimento, em geral, com as manifestações artísticas (texto literário, expressão plástica) e entre outros (MARTORELL; MUL, 1989). As autoras afirmam a impossibilidade de encerrar os elementos necessários, pois, Martorell e Mull (1989, p. 11), para uma “boa escolha”

Supondo que aceitemos como válidas as características que nos parecem básicas para considerar um livro como um bom “livro de consulta” ou documental, e até mesmo que acrescentamos outras condições mais específicas, segundo o tema tratado, sempre será muito difícil encontrar um livro que cumpra todas elas.³⁶

Observa-se que, além de mencionarem a escolha do livro de conhecimento, as pesquisadoras colocam duas outras denominações para esse tipo de obra, “livro de consulta” e “livro documental”. Há outras passagens no texto, pela qual existe uma troca das designações para o livro de conhecimentos. Nesse sentido, indicam-se dois destaques: a influência francesa no termo “documental” — que será analisado, posteriormente — e os livros de consulta que se referem as obras de referência, isto é, às enciclopédias, dicionários e manuais.

As autoras ainda comentam sobre a necessidade de apresentar os livros de conhecimento e documental para crianças e jovens, e o cuidado dos mediadores para a escolha das obras, de modo a fomentar outras formas de ler que não aquelas propostas nos livros escolares, de textos e de atividades didáticas.

³⁵ trabajos personales, como para satisfacer la natural curiosidad y el afán de saber más sobre determinados aspectos de las materias estudiadas que, por razones personales, interesan de una forma especial

³⁶ Suponiendo que aceptemos como válidas las características que nos han parecido básicas para considerar un libro como buen “libro de consulta” o documental, e incluso que añadamos otras condiciones más específicas según el tema tratado, siempre será muy difícil encontrar un libro que las cumpla todas.

Além do artigo de Martorell e Mull (1989) sobre o livro de conhecimentos e documental, há um texto de autoria de Concepcion Cerreras, diretora da rede de Bibliotecas de Barcelona, intitulado *Libros científicos, actuales y comprensibles* indica, no título, os três atributos, que os livros de conhecimentos devem apresentar.

Neste sentido, Carreras (1989), assim como Martorell e Mull (1989), indica critérios para os mediadores na escolha de "bons" livros de conhecimentos, considerando os três traços característicos. Afirmam que a obra deve ser “científica, isto é, não deve ter erros de conceitos”³⁷ (CARRERAS, 1989, p. 21). Ser atual, pois os livros de conhecimentos são os que envelhecem mais rápidos perante as outras obras, de acordo com o Carreras (1989, p. 21) “os conhecimentos se ampliam continuamente, os pontos de vista mudam, e se não queremos ter o pequeno leitor desorientado e desinformado, temos que substituir os livros frequentemente”³⁸.

Em relação ao terceiro elemento, ser compreensível, Carreras (1989) sinaliza que as obras devem utilizar uma linguagem clara, precisa e adequada ao nível de conhecimento do leitor. Ainda acrescenta que o livro de conhecimento também deve ser consultável, isto é, possuir um índice adequado a idade mental da criança, para que ela saiba consultar e encontrar as informações presentes no livro. Segundo Carreras (1989, p. 22), “um índice muito curto não dá ideia do conteúdo, um índice muito extenso desorienta o leitor por excesso de informação, especialmente, no leitor infantil, ao qual já lhes é suficientemente difícil chegar à informação através de um índice”³⁹.

Além de mostrar as principais características nos livros de conhecimento, Carreras (1989) destaca que não há uma linha divisória entre livros de conhecimentos e de imaginação, pois toda obra chamada de imaginação contribui para a informação da criança. A autora usa Júlio Verne e suas descrições técnicas presentes nas obras como exemplo. De acordo com Carreras (1989, p. 21) “todo livro de conhecimento é possível de imaginação. Quem não sonhou, quando criança em ser explorador ou missionário contemplando mapas das selvas africanas? Essa

³⁷ científico, es decir, no debe tener errores de conceptos.

³⁸ Los conocimientos se amplían continuamente, los puntos de vista cambian, y si no queremos tener o pequeño lector desorientado y desinformado, hay que sustituir estos libros muy a menudo

³⁹ un índice demasiado corto no da idea del contenido; un índice demasiado extenso desorienta al lector por exceso de información, especialmente al lector infantil al que ya le es suficientemente difícil llegar a la información a través de un índice.

divisão é, portanto, altamente subjetiva e pragmática”⁴⁰. Em seu entendimento, foram os ingleses os primeiros a oferecerem livros de conhecimento para o público infantil e os italianos, aqueles que introduziram o sentido artístico nas ilustrações.

Aliás, referente às ilustrações, a pesquisadora afirma que elas são um dos fatores de maior importância para a compreensão dos livros de conhecimento. Em sua perspectiva, as imagens devem ser simples e legíveis tanto em sua forma, quanto na sua cor. Carreras (1989) constrói uma categorização e função atribuídas a cada tipo de ilustração, que seriam divididas em: fotografia, desenho e esquemas.

As fotografias são, normalmente, fidedignas, porém, isso nem sempre é possível, como acontece com as fotografias de dinossauros (CARRERAS, 1989). Um desenho, por outro lado, “pode ignorar detalhes considerados supérfluos e sublinhar outros que interesse ressaltar”⁴¹ (CARRERAS, 1989, p. 22). Os esquemas, de acordo com a pesquisadora, são áridos e possuem referência escolar, de modo que são mais apropriados para ilustrar descrições técnicas e mecânicas. A autora finaliza mencionando brevemente os livros de arte que conseguem reunir a obra de arte com poesia, música e pintura. De modo que o livro não substitui a obra de arte, em vez disso, complementa o entendimento (CARRERAS, 1989).

Outro artigo do (CLIJ), “*El Libro de conocimientos*”, de Núria Reynes, trata dos livros de conhecimento para crianças de 0 a 6 anos sem grandes aprofundamentos sobre o tema. A autora aborda leitura de imagens como forma de identificação do mundo que os rodeia.

Em 1992 são publicados três (3) dossiês no periódico espanhol “*Educacion y Biblioteca*”, abordando a temática “Livro Documental”. Cabe mencionar que a revista *Educacion y Biblioteca* publicou números durante os períodos de 1989-2011. Conforme afirma Salaberria Lizarazu (2013, p. 135), o periódico “nasceu, fundamentalmente, como motor para o desenvolvimento das bibliotecas escolares e como ferramenta para os responsáveis dessas bibliotecas, uma revista prática”⁴². Ainda, de acordo com o pesquisador, o periódico em seus primeiros anos de existência, publicou resenhas, artigos e críticas sobre questões básicas da

⁴⁰ Todo libro de conocimientos es posible la imaginación quien no ha soñado de niño en ser explorado o misionero contemplando mapas de las selvas africanas? Esta división es, por tanto, altamente subjetiva y pragmática

⁴¹ Puede ignorar detalles considerados superfluos y subrayar otros que interese resaltar

⁴² como motor para el desarrollo de las bibliotecas escolares y como herramienta de trabajo para los responsables de esas bibliotecas, una revista práctica.

biblioteconomia e documentação, e dedicou muita atenção para um tipo de livro, o informativo, o não-ficção, que participava pouco das discussões (SALABERRIA-LIZARAZU, 2013).

De acordo com Perez Iglesias (2013), a revista não era científica e não tinha essa pretensão, entretanto “publicaram-se conteúdos que teriam sido admitidos como artigos científicos em qualquer outra publicação”⁴³ (PEREZ IGLESIAS, 2013, p. 141). O periódico teve colaboradores na Espanha e fora do país, o que possibilitou a constituição de uma rede de divulgação de ideias no país. Conforme afirma Perez Iglesias (2013, p. 141) muitos serviços habituais

deram seus primeiros passos em numerosos centros encorajados pela revista: bebetecas, informação para comunidade, [...] utilização dos espaços e coleções aos serviços dos grandes objetivos da sociedade (Aids, Imigração, igualdade de gênero, drogas, liberdade de orientação sexual, etc..) Pela maneira, abrir-se a comunidade bibliotecária e oferecer suas páginas como um lugar de encontro e de intercâmbio de ideias, EyB acabou criando uma comunidade e uma maneira de entender as bibliotecas⁴⁴

Observa-se que o periódico foi um espaço de diálogos entre os bibliotecários. Por isso, os artigos são mais voltados para a questão dos acervos, além da função e necessidade de tê-los nos acervos das bibliotecas e instituições escolares.

No tocante ao livro documental, o primeiro dossiê foi publicado no número 27 no ano de 1992, coordenado por Ana Garralón, especialista espanhola de livros infantis. De acordo com ela, o dossiê prioriza as características, a produção editorial, as leituras de livros documentais e os interesses dos leitores. O número apresenta dois artigos, o primeiro denominado "*La aventura del mundo: la literatura de informacion científica e técnica: los documentares*" de autoria de duas francesas Denise Escarpit e M. Vagné-Lebas, e outro intitulado "*La ciencia que se mueve*" do geólogo e professor francês François Michel. Os dois textos são publicações francesas traduzidas para o espanhol. Consequentemente, pode-se inferir duas importantes questões: primeiro, a escassez de publicações em torno do livro documental no território espanhol, o que gera essa busca por autores estrangeiros; segundo, o uso da denominação “Livro documental”

⁴³ sí que se publicaron contenidos que hubieran sido admitidos como artículos científicos en cualquier otra publicación.

⁴⁴ dieron sus primeros pasos en numerosos centros alentados por la revista: bebetecas, información a la comunidad [...], utilización de los espacios y colecciones al servicio de los grandes retos de la sociedad (sida, inmigración, igualdad de género, drogas, libertad de opción sexual, etc.). Por la manera de abrirse a la comunidad bibliotecaria, y de ofrecer sus páginas como un lugar de encuentro y de intercambio de ideas, EyB acabó creando una comunidad y una manera de entender las biblioteca

para se dirigir a esse tipo de obra, o que mostra uma clara influência francesa na produção editorial.

O segundo dossiê, número 29, foi publicado no mesmo ano, também organizado por Ana Garralon. Ao contrário da edição anterior, em que existiam apenas traduções de autores franceses, nesse número há dois artigos assinados por Ana Garralón. O primeiro, intitulado “*El mundo en sus manos: alguns orientaciones para livros documentares*”, aborda elementos gerais sobre os livros documentais, como a função do livro documental e os conteúdos e tratamentos dos assuntos das obras. O segundo texto, “*El libro documental en el mercado español: colecciones*”, apresenta a produção editorial espanhola.

Quanto ao primeiro artigo, existem similaridades de ideias com Carreras (1989) e Martorell e Mull (1989). Assim como as três especialistas, o artigo de Garralón (1992) trata da necessidade de seleção por parte dos mediadores, “o adulto aqui se oferece como um intermediário que propõe, facilita, orienta e, sobretudo, seleciona o material adequado. É nessa seleção, de onde deve tentar fornecer a maior qualidade possível”⁴⁵. (GARRALON, 1992, p. 45).

Outro ponto em comum é o papel da ilustração no livro documental. Assim como Carreras (1989) acredita na ampliação da informação, a partir da fotografia, ilustração e desenhos, Garralon (1992, p. 45) corrobora com esse pensamento, ao afirmar que:

a informação deve ser exata, compreensível e acessível, e o espírito científico se desenvolve quando se (a ver, a observar, a classificar, a deduzir). Para isso, se usa frequentemente desenhos, fotos e ilustrações, cada uma delas com papel preciso e diferente, mas complementar⁴⁶.

A distância entre as duas especialistas está na distinção proposto por Carreras (1989) que não vê complementariedade entre essas várias imagens; ao contrário, Garralón (1992) acredita que elas podem ser complementares, pois, segundo a pesquisadora, o

realismo que proporciona a foto fica limitado em aspectos onde é difícil que entre os olhos da câmera - ainda que fantásticas coleções parecem demonstrar o contrário - e as ilustrações e desenhos complementam tudo que a foto não disse ou detalha, dando também acesso à suposição, ao imaginário⁴⁷ (GARRALON, 1992, p. 45).

⁴⁵ El adulto aquí se ofrece como un interme diario que propone, facilita, orienta y, sobre todo, selecciona el material adecuado. Y es en esta selección donde debe intentar brindar la mayor calidad posible

⁴⁶ la información debe ser exacta, comprensible y accesible, y el espíritu científico se desarrolla cuando se enseña a ver, a observar, a clasificar, a deducir. Para ello se sirve con frecuencia de dibujos, fotos o ilustraciones, cada una de ellas con un cometido preciso y diferenciado aunque complementario

⁴⁷ realismo que proporciona la foto queda limitado en aspectos donde es difícil que entre el ojo de la cámara aunque fantásticas colecciones parecen demostrar lo contrario-, y las ilustraciones y dibujos complementan todo que la foto no dice o detalla, dando también el acceso a la suposición, a lo imaginario

Dessa maneira, percebe-se a ampliação e complementação dos papéis que os elementos visuais proporcionam ao texto verbal. Garralón (1992) também discute sobre o conteúdo e tratamentos dos assuntos nos livros documentais e aponta tópicos importantes na escolha de obras. Na perspectiva das editoras que produzem as obras documentais, nota-se que a precisão, o vocabulário selecionado e o rigor conceitual são elementos para a qualidade da informação das obras documentais.

Isso indica uma tensão entre o texto verbal científico e o texto visual que dá acesso ao imaginário e ao simbólico. Porém, como os elementos visuais não são apresentados como pontos a serem analisados pelas editoras em relação ao conteúdo e tratamento, pode-se inferir que, nesse momento, a imagem não é explorada.

O terceiro dossiê sobre “*Livros Documentais*” publicado em 1992, tem apenas um artigo intitulado *Los bebés, las ciencias y los libros* de Elisabeth Lortic, fundadora da organização Trois Uorses⁴⁸, publicado inicialmente na *La Revue des Livres pour Enfants*, e foi traduzido para o Espanhol. O artigo aborda a constituição material dos livros para bebês, como livros de tecido, plástico, madeira e a mescla de todos esses materiais. O texto tece breves comentários sobre os motivos de algumas obras serem consideradas “científicas”. De acordo com a pesquisadora, os pré-livros de Bruno Munari

permitir a experimentação, as diferenças e compreender a complementação, permitir leituras em todos os sentidos (não importa como), brincar com as transparências, seguir atentamente a trajetória da formiga preta, através das paginas verdes atravessando um pequeno buraco, estudar a geometria, o movimento, misturar cores primarias, descobrir as complementações⁴⁹ (LORTIC, 1988 traduzido para o espanhol em 1992, p. 45)

Sem aprofundar no tema sobre livros documentais e a necessidade de incluí-los nos acervos de bibliotecas ou instituições escolares, o artigo finaliza com exemplos das materialidades propostas no início do texto.

Em 1996, o CLIJ, em seu número 83, publica o artigo *libros de conocimientos: evolucionar o morir* de Monica Baró, bibliotecária e professora da Faculdade de Biblioteconomia e

⁴⁸ Organização responsável por criar estratégias e ações na Educação Artísticas de crianças com foco no livro.

⁴⁹ experimentar las diferencias, comprender los complementarios, permitir lecturas en todos los sentidos (no importa cómo), jugar con la transparencia, seguir atentamente la trayectoria de una hormiga negra a través de las verdes páginas atravesadas por un pequeño agujero, estudiar la geometría. el movimiento, mezclar los colores primarios. descubrir los complementarios.

Documentação da Universidade de Barcelona. Em tom ameaçador em torno dos livros de conhecimento, a pesquisadora afirma que as obras estão em espetaculares modificações, pela influência das tecnologias audiovisuais como o livro eletrônico e o CD-ROM. Antes de iniciar a discussão sobre as inovações, Baró (1996) apresenta um breve histórico e a denominação “livros de conhecimento”.

A pesquisadora afirma que, por uma influência anglo-saxã do termo *informational books*” como sinônimos de *no-fiction* propagou-se pela Espanha a denominação ‘livros de informação’ ou ‘livros informativos’. A influência francesa do termo *livre documentaires* ou *documentaire* colaborou para cunhar o “livro documental”. No entendimento de Baró (1996 p. 8) "os livros de conhecimentos são aqueles que tem como finalidade aproximar os leitores de um conhecimento, e ao mesmo tempo, estimula-lhes a curiosidade por saber mais"⁵⁰. Neste sentido, o livro de conhecimento não apenas informaria o leitor sobre determinado assunto, mas colaboraria para a construção do conhecimento, estimulando-o a buscar mais para saciar a sua curiosidade, de forma a “oferecer descrições objetivas da realidade, sem especificar quais são os limites dessa realidade⁵¹ (BARÓ, 1996, p. 8).

No tocante à história dos livros informativos, a pesquisadora lembra que, nos finais dos anos 1970, os seminários e estudos espanhóis dedicavam, exclusivamente, aos livros de ficção. Segundo Baró (1996), até a década de 80, o mercado editorial da Espanha oferecia uma produção muito limitada e com uma relação estreita com o âmbito escolar. A mudança teve início com a recuperação dos movimentos pela Escola Ativa espanhola. A pesquisadora, ainda assinala que “estes livros de conhecimentos serviam para ‘saber coisas’ e, pelos temas que tratavam e pela maneira como os tratavam, eram essencialmente distintos dos livros de texto, que na época serviam para dar a conhecer ‘determinadas coisas’⁵² (BARÓ, 1996, p. 8). Observa-se, nesse caso, uma clara distinção entre o saber científico e o saber científico escolarizado, com uma seleção e ordenação de temas pre-selecionados, para intenções que não as do leitor que busca informações por interesse próprio. De forma que novos temas, cuidado

⁵⁰ Libros de conocimiento aquellos que tienen como finalidad la de aproximar a los lectores a un conocimientos y a la vez, estimular en ellos la curiosidad por saber más

⁵¹ Ofrecen descripciones objetivas de la realidad, sin especificar cuales son los limites de esta realidad

⁵² Estos libros de conocimientos servían ‘para saber cosas’ y, por los temas que trataban y por la manera cómo los trataban, eran esencialmente distintos de los libros de texto que en aquella época servían para dar a conocer ‘determinadas cosas’.

com a apresentação, aproximação do conhecimento por meio da experimentação começaram a ser definidos como novidades, apenas nos anos 90 do século passado.

Consoante com Baró (1996), as inovações ocorreram no plano da organização do texto verbal, pois “existe um texto principal que incorpora os conceitos de maneira gradual. Com frequência, esse texto principal tem a missão de dirigir o itinerário de leitura remetendo a outros elementos do livro para esclarecer, exemplificar e completar”⁵³ (BARÓ, 1996, p. 9). Os elementos verbais remetem ao interesse de reforçar algo como o “recordar”, e para citar alguns documentos, personagem célebre, dados factuais ou anedotas com “sabe o quê?” (BARÓ, 1996). A alteração também ocorreu em torno da tipografia para distinguir o texto principal do texto complementar, estes textos complementares podem ser utilizados muitas vezes, independentemente do texto principal e se constituem assim em uma leitura de nível próprio, seja em função de uma busca concreta [...] seja em função das capacidades do leitor (BARÓ, 1996, p. 9)⁵⁴

No que se refere aos elementos visuais, a autora discute a relação da palavra e imagem nos livros de conhecimento, uma vez que as obras constituem um sistema complexo que combina elementos distintos, essencialmente, texto e imagem (BARÓ, 1996). A pesquisadora destaca que notas de pé de página, aos pés da ilustração ou fotografia, a cor utilizada como fundo podem contribuir para uma melhor relação dos distintos elementos (BARÓ, 1996).

As inovações dos anos 1990 trazem mudanças no campo da imagem, conforme Baró (1996) afirma nos finais dos 80, aparecem livros de conhecimentos que são inovadores, "a distribuição dos espaços destinados ao texto e à imagem se modificou: em muitos casos - especialmente nos chamados 'livros visuais' - o texto deixou de ter preeminência e esta foi atribuído à imagem". (BARÓ, 1996, p. 10)⁵⁵. A fotografia também alterou a estrutura do texto visual dos livros de conhecimento. De acordo com Baró (1996), as combinações entre a fotomontagem e a macrofotografia afetaram a veracidade das imagens mostradas nas obras.

⁵³ Existe un texto principal que incorpora los conceptos de manera gradual. Con frecuencia, este texto principal tiene la misión de dirigir el itinerario de lectura remitiendo a otros elementos del libro para aclarar, ejemplificar o completar

⁵⁴ Estos textos complementarios pueden ser utilizados muchas veces independientemente del texto principal, y se constituyen así en una lectura de distinto nivel, ya sea en función de una búsqueda concreta [...] ya sea en función de las capacidades del lector

⁵⁵ La distribución de los espacios destinados al texto y la imagen se ha modificado: en muchos casos - especialmente en los llamados 'libros visuales'- el texto ha dejado de tener preeminencia y ésta se ha atribuido a la imagen.

A autora reforça que a presença das novas tecnologias alterou, ainda mais, as relações entre imagem e palavra. Os editores têm apostado na imagem em detrimento do texto verbal, e criam livros atrativos que podem competir com os demais meios eletrônicos. Assim, os mecanismos de apreensão dos conteúdos que atuam no livro tradicional são modificados (BARÓ, 1996). Nos "livros visuais", os leitores podem acessar as muitas imagens sem que a direção a seguir seja evidente.

O desaparecimento prático do texto, ou sua utilização como sistema denominativo, não facilita a distinção entre o que são conceitos gerais e específicos, entre o básico e o anedótico. Trata-se, de um livro distinto - um livro que serve para observar - cujas imagens se relacionam, não com um texto específicos - senão com um conhecimento previamente adquirido⁵⁶ (BARÓ, 1996, p. 17)

Não é apenas a estrutura verbo-visual dos livros de conhecimentos que são modificados. A renovação temática e de conteúdo também são alterados. No entendimento de Baró (1996), as editoras sempre tiveram relação estreita com a escola, de modo que os temas abordados nas obras refletiam os conteúdos escolares. No entanto, a influência estrangeira e a tímida ampliação temática desses livros na Espanha alteraram as temáticas. "Todos os temas para todas as idades. Temas que, em princípio, não mantêm uma relação direta com a educação acadêmica e que melhor respondem aos interesses particulares de seus usuários potenciais." (BARÓ, 1996, p. 13)⁵⁷

A autora cita exemplos de novos temas como ecologia, biografias, passatempos, gastronomia e sexualidade, e indica uma certa coincidência temática entre a produção editorial destinada às crianças e adultos; pergunta-se "se estes livros respondem realmente aos interesses das crianças e jovens, ou, ao contrário, trata-se de satisfazer os interesses dos adultos, que são, em última instância, aqueles que adquirem os livros"⁵⁸ (BARÓ, 1996, p. 13).

A dificuldade de adquirir os 'livros de conhecimento' também é mencionada pela pesquisadora, pois a falta de críticas especializadas e a pouca difusão de listas de selecionados por temas e idades dificultam a divulgação dessas obras. De acordo com Baró (1996, p. 16), "a

⁵⁶ La práctica desaparición del texto, o su utilización como sistema denotativo, no facilita la distinción entre lo que son conceptos generales y específicos, entre lo básico y lo anecdótico. Se trata, en suma, de un libro distinto - un libro que sirve para observar - cuyas imágenes se relacionan, no ya con un texto específico, sino con un conocimiento previamente adquirido.

⁵⁷ Todos los temas para todas las edades. Temas que, en principio, no mantienen una relación directa con la educación académica y que más bien responden a intereses particulares de sus usuarios potenciales.

⁵⁸ Si estos libros responden realmente a los intereses de niños y jóvenes o si, por el contrario, se trata de satisfacer los intereses de los adultos que son, en última instancia, quienes adquieren los libros.

generalização dos aspectos visuais, mesmo nas capas, faz com que os livros de conhecimento se pareçam extraordinariamente entre si, o que contribuem para incrementar a confusão e não ajuda a identificar os produtos”⁵⁹. Desta forma, a autora sugere que não há diferença entre os livros de conhecimento, pois muitos são editados em série, o que acarreta uma homogeneização nos elementos textuais e para-textuais das obras.

O artigo de Baró (1996) abre muitas possibilidades de pensar os livros de conhecimento, pois o conteúdo de alarde sobre os futuros dessas obras, diante das novas tecnologias também será proposto por outros artigos. A autora amplia a discussão sobre a estrutura verbovisual e a interdependência dos elementos da imagem e palavra, como não visto em outro artigo. Além disso, tangencia a questão da função do livro de conhecimento, não construindo um artigo prescritivo para os mediadores.

Já no ano de 1998, em seu número 91, A revista *Educación y Biblioteca* pública quatro artigos que abordam características, históricos e funções dos livros documentais, ou nos dizeres de Del Real (1998) "livros científicos". O primeiro texto, intitulado *Situación y perspectivas de los libros científicos para niños* de Rafael Pérez de Real, Doutor em Ciências Físicas, aborda algumas peculiaridades dos livros científicos. De acordo com o pesquisador, “os livros de ciência e tecnologia destinados às crianças são fundamentais para normalizar a visão exposta, e, especialmente, para potencializar e canalizar a curiosidade natural sobre tudo que os rodeiam” (DEL REAL, 1998, p. 39)⁶⁰.

O autor tece comentários já realizados por Martorell e Mull (1989); Carreras (1989); Baró (1996) sobre os livros científicos, como a rigidez científica do texto verbal, a linguagem apropriada às crianças, a organização coerente, a capa atraente e o conteúdo sugestivo. Em relação à mediação, o pesquisador sugere que as obras devam vitalizar a curiosidade, potencializar o caráter experimental das ciências, permitir que a criança observe o processo científico e ensinar numa perspectiva mais próxima e, ao mesmo tempo, mais pragmática. Os pontos levantados por Del Real (1998) não se distinguem dos demais autores citados, a perspectiva do pesquisador tende a reforçar o rigor científico das obras.

⁵⁹ La generalización del aspecto visual, incluso en las cubiertas, hace que los libros de conocimientos se parezcan extraordinariamente entre si, lo que contribuye a incrementar la confusión y no ayuda a identificar los distintos productos.

⁶⁰ Los libros de ciencia y tecnología destinados a los niños son fundamentales para no alizar la visión expuesta y, especialmente, para potenciar y encauzar su curiosidad natural hacia todo lo que les rodea

O segundo artigo, do número 91, denominado *Antecedentes históricos del libro documental en España*, de Jaime Garcia Padrino, doutor em literatura hispânica, narra brevemente a história dos livros documentais no território espanhol. Antes de iniciar a discussão sobre o assunto, Padrino (1998) delimita o conceito de "livro documental",

“para essa delimitação conceitual, quero insistir na clara oposição entre as possibilidades informativas, que correspondem as *obras de referência ou livro documental* e as possibilidades literárias no âmbito específico da denominação Literatura Infantil, e que pertencem - do mesmo modo que sucede com as edições “adultas” - os três grandes gêneros ou modalidades expressivas clássicas: a poesia, o teatro e a narrativa”⁶¹(PEDRINO, 1998, p. 36)

Segundo o pesquisador, essa delimitação faz frente às outras opiniões de cunho bibliotecário, para explicitar esse pensamento, o autor cita Denise Escarpit e M. Vagné-Lebas, pesquisadoras francesas, que destacam “a obra documental sempre fez parte da literatura infantil e juvenil”⁶² (ESCARPIT; VAGNÉ-LEBAS, 1992, p. 21). O autor discorda de tal posicionamento, pois só poderia se dizer isso, se a chamada Literatura Geral incluísse as obras documentais para adultos. De acordo com Padrino (1998, p. 36), “a teoria da literatura deixou bem claro as diferenças entre as obras literárias — cuja essência não é outra que ‘o uso especial que se faz da linguagem na literatura’ — e obras não literárias, então eu não acho necessário mais detalhes sobre isso”⁶³.

Na perspectiva do autor, não há motivos para a confusão dos conceitos, “a própria evolução histórica da literatura infantil foi marcada, desde sua origem, pela problemática predominância do ‘instruir deleitando’”⁶⁴ (PADRINO, 1998, p. 36). O discurso do pesquisador reforça a diferença entre os dois tipos de livros dedicados às crianças. No que concerne às obras documentais, Padrino (1998) levanta o problema da escassa produção editorial espanhola. Por esse motivo, fica difícil determinar o momento histórico de gênese do livro documental. Conforme o autor,

⁶¹ Para esa delimitación conceptual, quiero insistir en la clara oposición entre las posibilidades informativas, que corresponden a las obras de referencia o libro documental, y las posibilidades literarias, ámbito específico de la denominada da Literatura Infantil, y que pertenecen -del mismo modo que sucede con las ediciones "adultas"- a los tres grandes géneros o modalidades expresivas clásicas: la poesía, el teatro y la narrativa.

⁶² La obra documental ha formado parte siempre de la literatura infantil y juvenil

⁶³ La teoría de la literatura ha dejado bien claras las diferencias entre obras literarias -cuya esencia no es otra que "el uso especial que se hace del lenguaje en literatura"- y obras no literarias, por lo que no creo necesarias más precisiones al respecto.

⁶⁴ La propia evolución histórica de la Literatura Infantil ha estado marcada, desde sus orígenes, por la problemática predominancia del "instruir deleitando"

eram mais frequentes as publicações que, mais do que documentar, tratavam de instruir deleitando desde um tom expositivo com pretensões literárias, que colocavam uma após a outra informação e conhecimentos, servidos com uma escassa presença de imagens fotográficas e ilustrações, e desde já, muito longe das atrativas apresentações de hoje⁶⁵ (PADRINO, 1998, p. 37)

O autor desenvolve um trajeto histórico dos livros documentais na Espanha, e menciona os anos de 1960, quando houve uma mudança notável em relação às obras documentais e da literatura dedicada a infância. Conforme menciona Padrino (1989), são nos anos de 1960 que aparecem os livros documentais mais próximos das abordagens atuais dos livros documentais e “um notável aumento de suas edições, com um bom número de obras traduzidas, tendência que se consolidará bem determinantes nos últimos anos”⁶⁶ (PADRINO, 1998, p. 38). O autor finaliza com exemplificações de edições de livros documentais espanhóis para demonstrar essa mudança nas obras.

Observa-se que Padrino (1998) deixa claro o uso do termo “livro documental”, em algumas passagens do texto, sobretudo no uso do itálico, para frisar a sua escolha e o distanciamento de outros tipos de livros infantis. Além disso, o autor destaca o seu posicionamento discordante frente ao conceito proposto pelos bibliotecários, mesmo publicando o seu artigo em um periódico destinado à comunidade desses profissionais. O artigo tensiona o campo, de modo a repensar a constituição desses livros.

Em outro artigo, publicado nesse mesmo número, intitulado *El libro documental y novas tecnologias de Maria Cecilia Silva Diaz*⁶⁷, coordenadora do Banco del Libro de Venezuela, discute a inter-relação das obras documentais com as novas tecnologias. No início do artigo, Silva Diaz (1998) aponta o fenômeno Dorling Kindersley e a Biblioteca Visual Altea que modificaram a configuração dos livros documentais. Em outra passagem do texto, a pesquisadora expõe a forma de ler essas obras, construindo um paralelo entre a leitura digital e a livros documentais impressos. A autora cita Margaret Meek em sua obra *Information and Book Learning* para corroborar a ideia de que as obras documentais favorecem a leitura digital por propiciar a leitura não-linear. Ademais, Silva Diaz (1998) cita a mudança de concepção dos

⁶⁵ eran más frecuentes las publicaciones que, más que documentar, trataban de instruir deleitando desde un tono expositivo con pretensiones literarias que ensartaba una tras otras informaciones y conocimientos, servidos con muy escasa presencia de imágenes fotográficas e ilustraciones y, desde luego, muy lejos de las a activas presentaciones actuales.

⁶⁶ Un notable aumento en sus ediciones, con un buen numero de obras traducidas, tendencia que se consolidará como bien determinante en los últimos años.

⁶⁷ Atualmente, Maria Cecilia Silva Diaz é coordenadora do Master en Libros y Literatura Infantil e Juvenil da Universidade Autónoma de Barcelona (UBA)

livros documentais pela coleção Gallimard, que elevou o papel da imagem frente ao texto verbal.

O último artigo dedicado ao livro documental, no número da *Educacion y Biblioteca*, trata de uma experiência particular de um ilustrador científico. O texto, denominado *La ilustración en el libro documental de temática científica*, de Román Montull Domingo tece alguns comentários sobre a ilustração científica, como a necessidade de trabalho em equipe, a apuração e exaustiva documentação fundamental para esse tipo de projeto. As novas tecnologias, também conforme Montull (1998), possibilitam múltiplas opções de seleção e efeitos totalmente impossíveis. O autor menciona as especificidades da ilustração científica que, além dos desenhos e esquemas, podem fornecer as fotografias mais adequadas ao tema. Montull (1998) menciona que é possível uma perfeita complementação entre o desenho e a fotografia na ilustração científica. Segundo o autor

a decisão de optar por um tipo ou outro depende do que se está explicando, tem que mostrar a realidade tal como ela é (fotografia), interpretá-la ou destacá-la (desenho), sintetizar conceitos e dados (esquema) ou mostrar de um só golpe de vista todas as espécies representativas de um ecossistema determinado (lâmina)”⁶⁸(MONTULL, 1998, p. 46)

São levantados alguns problemas em relação à ilustração científica. Em primeiro lugar, a especialização da atividade e a escassa valorização profissional por parte das editoras, diminuindo a qualidade exigida. Conforme afirma Montull (1998), a solução é a constituição de uma crítica especializada, na qual analise e valorize as obras e permita, assim, a referência para compras de livros documentais com ilustrações de qualidade.

A pesquisadora Mônica Baró volta a publicar um artigo no CLIJ 127 do ano de 2000. O texto intitulado *libros de conocimientos para el fin de milenio: pervivencia y renovación de formas e contenidos* aborda as tendências temáticas na produção editorial espanhola de livros de conhecimentos para crianças. O artigo inicia-se com duas críticas. Primeiro, sobre as fórmulas editoriais repetidas, que não conseguem romper para propor propostas inovadoras. Depois, sobre os livros de conhecimento ambientados no mundo escolar que, de acordo com Baró (2000, p. 25) “tende a simplificar os conceitos, e não somente nos livros para pequenos leitores,

⁶⁸ la decisión de decantarse por un tipo o otra depende de si lo que se está explicando tiene que mostrar la realidad tal como es (fotografía), interpretarla o destacarla (dibujo), sintetizar conceptos y datos (esquema) o mostrar de un solo golpe de vista todas las especies representativas de un ecosistema determinado (lámina).

e a introduzir uma linguagem cada vez mais coloquial, portanto, afastado do registro científico”⁶⁹. A autora cita os comic-books e os livros de pergunta e resposta como exemplos dessa produção, e indica que o mercado editorial explora com êxito os "livros visuais" e "livros objetos".

Uma mudança ocorre nos anos 2000, pois, segundo a autora, consolidou-se uma tendência de romper as barreiras temáticas entre adultos e crianças, "a proliferação de títulos e coleções que tratam de todos os temas, inclusive aqueles, tradicionalmente atribuídos com exclusividade aos adultos, agora publicam-se adaptados a todas as idades”⁷⁰ (BARÓ, 2000, p. 26). Conforme Baró (2000), alguns temas como filosofia, cinema, astrologia destacam-se como assuntos que romperam a barreira entre a divulgação infantil e adulta. A pesquisadora afirma que o humor é o veículo para a inclusão de temas como racismo, nascimento, suicídio, drogas, de forma que “o humor é transmitido através da imagem, propondo uma segunda leitura de um texto convencional” (BARÓ, 2000, p. 32). Dessa maneira, o humor é um instrumento para atenuar temas considerados mais complexos.

As modificações em torno da edição das obras também foram analisadas. Na perspectiva de Baró (2000), os livros de conhecimento se adequaram as regras da ficção, entretanto, há uma distinção clara entre os dois gêneros, sobretudo, na função e mercado editorial. Neste sentido, menciona que

"Isso explicaria o ritmo de renovação de propostas, que apresentam as editoras, ainda que muitas delas permaneçam no campo formal, buscando mais a espetacularização do que a funcionalidade, sem que as grandes editoras empreendam projetos próprios de envergadura, quando, logicamente, são as que poderiam contribuir, de maneira eficaz, a cobrir as lacunas que apresenta o panorama dos livros de conhecimentos para crianças e jovens na Espanha”⁷¹ (BARÓ, 2000, p. 36)

O artigo de Baró possui um tom crítico ao mercado editorial, que assume suas renovações, mas sempre desconfiado das novas tendências. Outro ponto é a inserção do texto dentro de uma nova perspectiva das discussões em torno do livro de conhecimento pois, em vez de tratar do conceito restrito e a função das obras, os artigos dos anos de 2010 iniciaram abordando

⁶⁹ Se tiende a simplificar los conceptos, y no sólo en los libros para los lectores de menor edad, y a introducir un lenguaje cada vez más coloquial, y, por tanto, alejado del registro científico

⁷⁰ Proliferación de títulos y colecciones que tratan de todos los temas, incluso de aquellos tradicionalmente asignados con exclusividad a los adultos, que ahora se publican adaptados a todas las edades.

⁷¹ Ello explicaría el ritmo de renovación de propuestas que presentan las editoriales, aunque muchas de ellas se quedan en el campo formal, buscando más la espectacularidad que la funcionalidad y sin que las grandes editoriales empreendam proyectos propios de envergadura, cuando logicamente son las que podrían contribuir de manera eficaz a cubrir las lagunas que presenta el panorama de libros de conocimientos para niños y jóvenes en España.

elementos como as formas de ler, as estratégias de mediação da leitura, o papel dos ilustradores, escritores, editores e designer gráficos e a função da imagem.

Um dos exemplos dessa nova perspectiva de debate é o artigo de Ana Garralon intitulado *ficción e información: tendencias en los libros de conocimientos* publicado também no CLIJ, no ano de 2003. A especialista discute a formação leitora dos livros de conhecimento e a prioridade de uma forma estética de ler perante a leitura eferente. O primeiro ponto para desenvolver esse pensamento refere-se a falta de pesquisas e congressos referentes aos livros de conhecimento; de acordo com Garralon (2003, p. 42), "é visível uma tendência para o destaque, para não dizer único, da defesa da leitura literária como única via para a formação de leitores". Por apresentar uma estrutura textual, muitas vezes, diferente dos livros literários, os livros de conhecimento possuem peculiaridades no processo de leitura. Para Garralon (2003), estes textos exigem conhecimentos de certos elementos, como familiaridade com índices, aprendizagem da leitura de documentos gráficos, seleção de informação e consulta de dicionários e glossários.

Outro ponto importante a ser mencionado sobre os modos de ler livros de informação é a questão da leitura estética e eferente. Para Garralon (2003), a leitura estética opõe-se, tradicionalmente, a leitura chamada "eferente", que, de acordo com Rosenblatt (2002, p. 59), "a nossa atenção se centra principalmente em selecionar e abstrair analiticamente a informação, as ideias ou as orientações para a ação que perdurará depois de concluída a leitura"⁷². Ainda para pesquisadora, essa dualidade dos modos de ler resultou na classificação única de que livros informativos como apenas para extração de informação, enquanto os literários promovem a oportunidade de se isolar do mundo real para sentir experiências estéticas e emocionais (GARRALÓN, 2003)

Para Garralon (2002), o leitor é um ator importante na construção de significados, pois ele não depende unicamente da intenção do autor ao escrever determinada obra, mas, principalmente, da motivação com a qual o leitor a enfrenta. Rosenblatt denomina este intercâmbio de "transacción"⁷³, pois considera que o livro permanece sem significado até o momento que um leitor o atribui. Dessa maneira, ele é uma entidade única e um mesmo livro despertará sensações e emoções diferentes nos leitores dependendo de suas circunstâncias pessoais, sociais etc. "O

⁷² En este caso, nuestra atención se centra de modo principal en seleccionar y abstraer analiticamente la información, las ideas o las instrucciones para la acción que perdurará después de concluida la lectura

⁷³ Conceito traduzido do inglês (transactional theory) para espanhol.

leitor, além disso, não é um simples receptor da obra, ele pode ser considerado um co-criador, na medida em que intervém para atribuir significados àquilo que lê”⁷⁴ (GARRALON, 2003, p. 42)

Neste sentido, o leitor criará os significados para a obra que lê. Desta forma, Garralon (2003), citando Betty Carter (1997), sugere que o leitor dê oportunidade para direcionar sua leitura, pois é ele quem a realizará. Um leitor pode extrair informações de um texto literário e, assim, fazer uma leitura eferente, “enquanto que o mesmo leitor pode ler um livro informativo sobre viagem à lua, o mesmo leitor poderá indagar: o que será que o astronauta sentiu quando pisou na lua? Apelando assim as suas emoções para dar sentido ao texto”⁷⁵ (GARRALON, 2003, p. 43).

A especialista destaca que muitas atividades escolares e mediação de leitura são concentradas apenas em textos narrativos. Em numerosas ocasiões, os alunos são convidados a realizar leituras, exclusivamente, eferentes. Em outros momentos, os romances foram utilizados, unicamente, como conteúdo de outras matérias de conhecimento.

De acordo com Garralon (2003), a leitura de textos informativos — ou expositivos como denominam alguns linguistas — comporta níveis de dificuldades muito concretas, que vão de extrair informações principais até saber mover de uma estrutura textual que nem sempre está ordenado da esquerda para direita. “Os leitores precisam estar treinados, não apenas no que se refere a todo o aparato paratextual dos livros e seu manuseio (índices, sumário, glossário, projeto gráfico), mas também e, sobretudo, numa atitude crítica diante do texto”⁷⁶ (GARRALON, 2003, p. 43).

Ainda conforme a autora, não se pode deixar de observar a criticidade e veracidade dos textos de informação. Desse modo, deve-se identificar as intenções do autor e compará-las com o que ele conta e outros meios informam. Além de investigar os motivos da sua escrita, julgando, assim, o grau de veracidade, de modo a propor inferências e prognósticos. Porém, nas práticas

⁷⁴ El lector, además, no es un simple receptor de la obra, sino que puede ser considerado un co-creador, en la medida en que interviene para otorgar significados a lo que lee

⁷⁵ Mientras que, ante un libro informativo que hable de un viaje a la luna, el mismo lector podrá preguntarse: que habrá sentido el astronauta al pisar la luna?, y estará apelando a sus emociones para dar sentido texto.

⁷⁶ Los lectores necesitan estar entrenados, no sólo en lo que concierne a todo el aparato paratextual de los libros y su manejo (índices, sumario, glosario, diseño, etc.) sino, sobre todo, en una actitud crítica ante el texto

de difusão de leitura, essas necessidades de formação não são atendidas, distanciando os leitores de uma experiência leitora cada vez mais inevitável (GARRALON, 2003).

Para Garralon (2003), pensar em outros modos de leitura não é se contrapor a ideia de que o leitor é formado, sobretudo, a partir do desenvolvimento da imaginação, promovida pela experiência da leitura literária, mas tratar de ampliar esse conceito para a formação do leitor infantil. O contato com diferentes tipologias e gêneros textuais são colaboradores para o desenvolvimento da competência leitora.

No ano de 2004, a revista *Educación y Biblioteca* publicou um dossiê dedicado ao livro informativo na América Latina, com artigos de editores, escritores e ilustradores de obras informativas da América Latina. É a primeira vez, dentro das revistas analisadas, que há menção ao termo “livro informativo”. Os artigos abordam inúmeros temas em torno das obras, como a divulgação científica para crianças no Brasil; a ilustração que retoma aspectos históricos, como Fabricio Vanden Brook, ilustrador mexicano, que trabalhou com a história mexicana. Além da construção autoral de livros informativos, como Marina Garcia, arquiteta argentina e escritora livros de arte e viagens, que destaca o papel da documentação. Há outras entrevistas com a oceanóloga cubana, Emma Romeu e a comunicóloga colombiana, Pilar Lozano, ambas são escritoras de livros informativos para crianças e pontuam sobre a necessidade de escrever livros infantis com uma linguagem e estilo acessível para eles, bem como a busca de responsabilidade, em vez de objetividade.

No ano de 2005, na mesma revista, outro dossiê foi publicado, intitulado *Libro informativo: qué, cómo, cuándo* coordenado novamente por Ana Garralón. Nessa publicação, há dois elementos distintos: o primeiro é a denominação “livros informativos” para tratar dessas obras, enquanto o segundo é a publicação de artigos que visam sedimentar o termo, como é o caso do primeiro artigo de Ana Garralón intitulado *Denominemos, nombremos, designemos, llamemos o bauticemos...*

Assim como pode ser observado no título, o artigo objetiva sedimentar o termo “livro informativo” em relação a outras nomeações. Para isso, Garralón (2005, p. 62) afirma: "por que temos tantas maneiras de nomear livros infantis em espanhol? É devido a nossa alegria tradicional usar a linguagem inventando nossas próprias denominações, evitando os

anglicismos tão temidos?”⁷⁷ A especialista aponta as diversas nomeações de cada língua como os anglo-saxões com *Non-fiction*, os franceses com *Documentaire*, que utilizam para se referirem a outros materiais não livrescos, os alemães nomeiam *Sachbuch*, de acordo com Garralon (2005, p. 62) “*sach* é uma partícula que se usa para técnico e/ou científico geral, também, prático e conciso”⁷⁸.

A especialista afirma que a produção espanhola, por muito tempo, nomeou “livro documental”, por conta da influência francesa e o sucesso dos livros informativos da editoria Gallimard, que abriram um novo conceito de obra, como já mencionou Baró (1996). Segundo Garralon (2005), outros termos, como *libro del saber e libro de consulta*, também são utilizados para nomear as obras. Em relação aos *libros de conocimientos*, a autora pontua a participação dos bibliotecários no termo, porque consideram que há livros que não são estritamente científicos, como os manuais ou incluindo os paracientíficos. Argumenta, também, que todos os livros levam conhecimento da realidade e vida. A especialista ainda provoca;

Segundo essa concepção, poderia usar também o termo *libros divulgativos*, porque realmente uns são mais científicos que outros, não? Em meu dicionário de sinônimos “conhecimento” é similar a “ciência, cultura, estudos” e para “informativo” ofereceu-me, entre outros, o de revelador. Que tal ficaria *libros reveladores*? O dicionário ideológico me deu novas ideias que salvaram o leitor, por acaso. Talvez alguma academia da língua olhe para nosso lado e nos ajude. Enquanto isso, podemos seguir discutindo (e sobretudo inventando) sem chegarmos a um acordo (GARRALON, 2005, p. 62)⁷⁹

Neste sentido, a autora apenas pontua que há tantos nomes para a obra e pouco se conhece deles. De forma que o termo se esvazia por conta de muitas denominações, no entanto, a homogeneização do conceito pode acarretar perda de sutilezas, de certas áreas que exploram o livro informativo como a Biblioteconomia, Educação e Literatura Infantil. Além disso, Garralón (2005) indica que o mercado editorial se atenta para os livros informativos e propõe obras com leituras similares as ficções, de modo que pode-se apreciar a imaginação, a criatividade e a fantasia, convidando a participação do leitor, algo vinculado, tradicionalmente

⁷⁷ ¿A qué se debe que tengamos en español tantas maneras de nombrar los libros infantiles? ¿Se deberá a nuestra tradicional alegría para usar el lenguaje inventándonos denominaciones propias mientras evitamos los tan temidos anglicismos?

⁷⁸ (Sach es un particular que se usa para todo lo técnico y/o científico) también, conciso e práctico

⁷⁹ Según esta concepción, podría usarte también el término *libros divulgativos*, porque realmente unos son más científicos que otros ¿no? En mi diccionario de sinónimos “conocimiento” es emparejado con “ciencia, cultura, estudios” y para “informativo” me ofrece, entre otros, el de “revelador”. ¿Qué tal quedaría lo de *libros reveladores*? El diccionario ideológico me dio nuevas ideas que le ahorro al lector, por si acaso. Tal vez alguna academia de la lengua mire hacia nuestro lado y nos ayude. Mientras, podemos seguir discutiendo (y, sobre todo, inventando) sin ponernos de acuerdo

a leitura estética. A especialista, ainda, amplia o debate sobre a discussão do conceito de livro informativo, de acordo com Garralón (2005, p. 64)

Um livro científico dá mais dados do que um de informação? Um dicionário é um livro científico? E o que acontece com os livros práticos? Talvez ninguém hesite em identificar um livro sobre buracos negros como informativo, porém, o que ocorre com livros que empregam um formato narrativo? Esses que recriam uma história de um quadro, ou apresentam a vida de um animal sob aparência de um conto?⁸⁰

Nesse sentido, a presença de obras heterogêneas informativas alarga o entendimento do que é um livro informativo, e não associando, sobretudo, a tarefa escolar ou a busca documental (GARRALÓN, 2005). A especialista cita, assim como Baró (2000), a questão das temáticas e a participação das editoras na renovação desses temas.

Um elemento de contradição entre o pensamento de Baró (2000) e Garralón (2005) é que a última aceita a produção de livros informativos que afastam da linguagem técnica e científica, pois "buscam a empatia do leitor formulando perguntas, fazendo-o parte dos conhecimentos, que mostra e personalizando as experiências e sensações"⁸¹(GARRALÓN, 2005, p. 65). Essa perspectiva permite que livros com a estrutura textual narrativa possam contar algo científico e, dessa maneira, possibilita o trânsito entre a leitura estética e eferente.

Ademais, a autora aborda a seleção de livros informativos indicando 7 (sete) formas de escolher as obras. O primeiro ponto é que eles permitem abrir portas, os livros fechados começam e acabam em si mesmo, como é o caso dos livros textos, são anônimos, funcionais e oferecem mais certezas do que dúvidas, isto é, não permitem que o leitor participe. Em contraposição, "os livros abertos, sem dúvidas, são aqueles que aproveitam as curiosidades do leitor, explora seus conhecimentos prévios, contrasta informações e, sobretudo, não acaba em si mesmo"⁸²(GARRALÓN, 2005, p. 68).

Os próximos quatro pontos referem-se à linguagem científica, que deve ser simples e prática; não afugentar o leitor com catástrofes; observar a equipe editorial e, por fim exemplificar os processos científicos. O quinto elemento de análise refere-se ao uso da narrativa, uma vez que

⁸⁰ ¿Un libro científico da más datos que uno de información? ¿Un diccionario es un libro científico? ¿Y qué pasa con los libros prácticos? Tal vez nadie duda en identificar un libro sobre los agujeros negros como informativo pero ¿qué ocurre con libros que emplean un formato narrativo? ¿Esos que recrean la historia de un cuadro, o que presentan la vida un animal bajo la apariencia de un cuento?

⁸¹ buscan la empatía con el lector formulando preguntas, haciéndole participe de los conocimientos que muestra y personalizando las experiencias y sensaciones.

⁸² El libro abierto, sin embargo, aprovecha la curiosidad de los lectores, explora sus conocimientos previos, contrasta informaciones y, sobre todo, no acaba en sí mismo

muitos livros informativos utilizam a estrutura textual como fio condutor para mostrar a informação, o que dificulta a distinção entre o livro informativo e a literatura. Além disso, a obra deve restringir a adjetivação, pois uma das qualidades da divulgação é explicar de maneira simples, conceitos técnicos.

O último ponto refere-se ao antropomorfismo, isto é, atribuir características humanas a animais. De acordo com Garralón (2005, p. 70), "em alguns casos se utiliza como um recurso ficcional, por exemplo, quando se apresentam animais falando, alternando com um texto de caráter científico. Observa-se que fica clara, a separação entre a ficção e a informação, e se a presença dessa ficção ajuda a compreensão.⁸³". A autora finaliza o artigo com sugestão de práticas de leitura com os livros informativos, como *A hora do conto*, manejo de índices, sumários, glossários, leituras orais das obras e, principalmente, evitar atividades que relembram as realizadas nas escolas.

Os outros artigos do dossiê incluem entrevistas com autores renomados de livros informativos, como Carlo Frabetti, coordenador de coleções científicas para crianças do Editorial Oniro, Aiki e Eric Carle, ambos escritores de origem estadunidense. Além disso, há dois artigos de Ana Garralón, o primeiro sobre seleção de mapas, e outro que trata de uma pequena pesquisa com os usos dos livros informativos em bibliotecas.

O dossiê de 2005 da revista *Educación y Biblioteca* legitima uma nova concepção do livro informativo, na qual não se fixa na reprodução fiel do texto científico e amplia as possibilidades de alternância entre as estruturas textuais — narrativa e expositiva. Essa nova concepção desenha-se no início dos anos 2000, sobretudo nos textos Garralón (2003, 2005), e as entrevistas realizadas com autores latino-americanos no dossiê de 2004. A nova perspectiva se distancia do modelo-fenômeno editorial inglês Dorling Kindersley dos anos 1980, possibilitando, assim, abordagens teóricas distintas que ampliam o debate para os modos de ler, a renovação temática e práticas de leitura com essas obras.

Em 2009 é publicado um guia dedicado às bibliotecas escolares, em um dos capítulos denominado *libros documentales y de información para niños y jóvenes. El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI* de autoria da Bibliotecária Espanhola Luisa Mora Villarejo. Ela que participou da escrita de alguns artigos das revistas:

⁸³ Sin embargo en algunos casos se utiliza como un recurso ficcional, por ejemplo, cuando se presentan animales hablando alternándolo con un texto de carácter científico. Observe si queda clara la separación entre la ficción y la información y si la presencia de esta ficción ayuda a la comprensión.

CLIJ e Educación y Biblioteca se dedica nesse texto ao livro documental e de informação. Nesse capítulo, a autora aborda inúmeros temas relacionados as obras, como origem, função, evolução, modos de ler, renovação temática, os criadores, tipologias de textos e critérios de seleção dos livros de informação.

Cabe mencionar um pouco de cada tópico, pois muitos dos temas remontam a artigos e autores já citados. A pesquisadora utiliza de produção bibliográfica espanhola, anglo-saxã e francesas, entre eles estão Monica Baró (1996, 2000); Garralón (1992, 2005); Perez del Real (1998); Escarpit e Vagné-Lebas (1992) entre outros. Dentre um dos pontos inovadores de análise esta sua categorização dos modelos de produção editorial de livros documentais. Segundo Villarejo (2009, p. 304),

A editora Dorling Kindersley: Muitas coleções de Altea, Sm, Bruño, Anaya, Molino ou Susaeta são devedores diretos, onde as coisas ganham vida com nitidez e realismo sem precedentes. Esta casa inglesa conta com recursos científicos, econômicos e técnicos suficientes, embora abuse do seu monopólio e o resultado é uma homogeneização excessiva do mercado com livros de forte impacto visual, tanto para fotos esplêndidas como para outros detalhes, com cores brilhantes e movimentos sucessivos decomposto em um fundo branco. A mudança de formato, que permite que diferentes tamanhos de fonte sejam utilizados para diferentes níveis de informação, deve-se a este editor, que revolucionou o conceito moderno do livro de informação, tornando-o atraente para todos e, além disso, acessível, por meio de co-produções⁸⁴.

Assim como já descrito, a Dorling Kindersley foi um modelo reproduzido durante muito tempo. Outra vertente editorial citada por Villarejo (2009, p. 30) é "a francesa Gallimard: documentos interativos com folhas laminadas, algumas em relevo, acetatos, dobras, pequenos livros dentro do livro, biografias e bibliografias acessórias"⁸⁵. A autora também cita a "primeira biblioteca *altea* publicado em 1975 considerada como marco editorial espanhol. De acordo com Villarejo (2009), a editora idealizou várias coleções interessantes sobre temáticas ecológicas publicadas no Japão, França e Reino Unido.

Outro ponto analisado pela pesquisadora refere-se aos criadores das obras informativas, isto é, os escritores, tradutores e ilustradores. Villarejo (2009) afirma que é importante apontar os

⁸⁴ De la editorial Dorling Kindersley: son deudoras directas numerosas colecciones de Altea, Sm, Bruño, Anaya, Molino o Susaeta, donde las cosas cobran vida con una nitidez y un realismo sin precedentes. Esta casa inglesa cuenta con suficientes recursos científicos, económicos y técnicos, aunque abusa de su monopolio y el resultado es una homogeneización excesiva del mercado con libros de fuerte impacto visual, tanto por las espléndidas fotos como por otros detalles, con colores vivos y movimientos sucesivos descompuestos sobre un fondo blanco. El cambio de formato, que permite emplear diferentes tamaños de letras para distintos niveles de información, se debe a este editor, que ha revolucionado el concepto moderno del libro de información, al hacer- los apetecibles para todos y, además, asequible, mediante coproducciones

⁸⁵ De la francesa Gallimard: proceden los documentos interactivos, con hojas plastificadas, algunas en relieve, acetatos, despletables, pequeños libros dentro del libro, biografias y bibliografias accesorias.

responsáveis pelas obras para identificar se são escritas por uma especialista. Ademais, a autora cita que as obras informativas apresentam "personalidade própria", ou seja, fogem dos padrões repetitivos e, assim, incorporam elementos imaginativos, como metáforas, humor, especulações entre outras ferramentas que ampliem o universo cultural das crianças. Villarejo (2009) menciona, também, o papel do tradutor científico ou técnico que deve cuidar da estrutura gramatical procurando ser simples e com poucos adjetivos, além disso, conciliar o rigor e a amenidade.

No tocante ao ilustrador, a autora comenta sobre a funcionalidade, responsabilidade e habilidade do profissional, de modo que a ilustração possa valorizar a informação, assim segundo Villarejo (2009)

O desenho: Insiste nos aspectos gráficos relevantes ao escolher o ponto de vista e eliminar o que incomoda. A ilustração permite expressar certos aspectos da realidade com humor, ternura e poesia porque reflete a personalidade do realizador: requer um tempo de busca, reflexão e execução, se você quer evitar a mediocridade, transmitir seus sentimentos ou sintetizar com inteligência, os vários elementos de um trabalho. A fotografia: oferece a aparência de refletir a realidade, embora nem sempre seja fácil de interpretar e, às vezes, é alheio ao texto. Valorizará positivamente, aquele que expressa os sentimentos da pessoa que fez, se tem qualidade, com um bom contraste entre figura e fundo, e também se tem "movimento" será positivamente valorizado. Esquemas e diagramas: eles são muito didáticos e são úteis quando permitem fragmentar uma parte, ou apreciar como os processos científicos são desenvolvidos. Mas se a terminologia não concorda com a empregada no texto, será uma adição confusa.⁸⁶ (VILLAREJO, 2009, p. 307)

No entendimento da autora, a ilustração não-narrativa persegue a objetividade no discurso visual e, desse modo, requer um meticuloso planejamento e uma boa documentação. Além de mencionar o uso da ilustração em obras informativas, a pesquisadora comenta sobre as funções da imagem nos livros, como descrever, explicar e exemplificar, que variam conforme o tema (VILLAREJO, 2009).

Outros temas são abordados pela bibliotecária, porém, muitos já foram citados por outros autores. Em relação ao pensamento de Villarejo (2009), percebe-se uma compilação de outros textos e ideias, portanto, não há um avanço na concepção de livros informativos como já se

⁸⁶ El dibujo: insiste en los aspectos gráficos relevantes al elegir el punto de vista y eliminar lo que molesta. La ilustración permite expresar determinados aspectos de la realidad con humor, ternura y poesía porque refleja la personalidad del realizador: ello requiere un tiempo de búsqueda, de reflexión y ejecución, si se quiere evitar la mediocridad, para transmitir sus sentimientos o para sintetizar con inteligencia los diversos elementos de una obra. La fotografía: ofrece la apariencia de reflejar la realidad, aunque no siempre es fácil de interpretar y, a veces, resulta ajena al texto. Se valorará positiva- mente la que expresa los sentimientos de quien la hizo, si tiene calidad, con un buen contraste entre figura y fondo y, también, si tiene «movimiento».

Los esquemas o diagramas: son muy didáticos y resultan útiles cuando permiten fragmentar una parte o apreciar cómo se desarrollan los procesos científicos. Pero si la terminología no concuerda con la empleada en el texto, resultará un confuso añadido.

observa em outros artigos. A autora ainda remonta a uma ideia de obra conformada aos aspectos científicos e documentais, na qual o papel dos criadores (escritores, ilustradores e tradutores) é apenas transcrever processos científicos, sociais e culturais.

Em 2011, o Banco del Libro da Venezuela publica um guia intitulado *Los libros informativos: un guia para transformar el placer de leer en saber*⁸⁷ de Olga Gonzalez Yunis. Trata-se de uma obra que discute o conceito de livros informativos pontuando elementos de reconhecimento, avaliação e seleção de obras, além de estratégias para incentivar a leitura.

No ano de 2013, Ana Garralon publica o livro *Leer e Saber - los libros informativos para niños*. A obra reúne o pensamento da especialista em torno da obra informativa. Desse modo, aborda temas como “dez ideias sobre o que é um livro informativo”; os responsáveis pela criação (escritores, ilustradores, editores entre outros); os temas; a função da imagem e as distinções entre fotografia, desenhos e esquemas; o fenômeno Dorling Kindersley (organização textual, o código visual e textual); análise das tipologias textuais (narrativo e expositivo) e organização da informação. Ela finaliza com estratégias de incentivo a leitura de livros informativos.

A obra de Garralón (2013) retoma todos os entendimentos da pesquisadora frente ao livro informativo. De modo que há um incremento em dois elementos: o primeiro são as exemplificações dos conteúdos tratados no livro que facilitam a visualização de temas, como: organização textual, avaliação dos temas, tipologia nos textos informativos e o fenômeno Dorling Kindersley. O segundo é o empenho em analisar a imagem, sobretudo no capítulo, "a imagem: como se representa o saber", no qual a pesquisadora analisa as funções da imagem (vicarial, motivadora, catalisadora, informativa, explicativa, facilitadora e estética) e sua contribuição na compreensão da informação. Ademais, cabe mencionar que sua obra sedimenta, ainda mais, uma concepção de livro informativo, que já venha sendo construída no último decênio.

⁸⁷ Tivemos acesso ao sumário da obra.

CAPÍTULO 4. PERSPECTIVAS TEÓRICAS NA PRODUÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

Nas buscas realizadas por trabalhos acadêmicos de autores de língua inglesa que tratam dos livros informativos, o primeiro trabalho recuperado foi o de Margery Fisher, crítica literária e acadêmica britânica, que publicou a obra *Matters of Fact: Aspects of Nonfiction for Children*⁸⁸ em 1972. Já nos Estados Unidos, Christine Pappas, professora da Universidade de Kentucky no departamento de Currículo e Instrução, em 1986, em uma Conferência apresentada no *Annual Meeting of the National Reading Conference* em Austin, EUA, apresenta o texto intitulado *Exploring the Global Structure of "Information Books"*. O artigo, fruto de uma pequena pesquisa com crianças, objetiva ampliar o entendimento da apropriação de outros gêneros textuais. De acordo com Pappas (1986, p. 3), "há pesquisas indicando que as crianças adquirem uma "consciência" de como a escrita é usada para diferentes propósitos"⁸⁹.

Com a finalidade de defender o seu posicionamento, a pesquisadora utiliza os estudos de Bissex e Woodward para mencionar que as crianças na pré-escola adquirem noções de diferentes gêneros textuais. No entanto, a autora cita inúmeros trabalhos que sugerem o desenvolvimento de competências com textos narrativos mais apropriados para as tenras idades e com o texto expositivo para crianças de séries superiores. Pappas (1986) aponta os estudos de Hidi e Hildyard e Langer com crianças do ensino fundamental⁹⁰, no qual examinaram as competências de textos narrativos versus expositivos e perceberam que os estudantes tinham menos controle dos discursos expositivos. Desse modo, Pappas afirma que há poucos indícios sobre a aquisição do "book language" ou registros de gêneros não narrativos, e reitera que

uma das principais razões para esta falta é porque muito poucos esquemas analíticos de texto estão disponíveis para explorar, especificamente, a estrutura e as propriedades desses tipos de gêneros. Aqueles que exploram diferenças de gênero geralmente usam um sistema geral de análise de prosa como o de Meyer (1975) e

⁸⁸ Não tivemos acesso à obra.

⁸⁹ There is research indicating that children do acquire an "awareness" that writing is used for different purposes

⁹⁰ A pesquisadora utiliza Elementary students

aplicam o esquema em todo e qualquer tipo de discurso investigado em seu estudo particular⁹¹ (PAPPAS, 1986, p. 4).

A pesquisadora comunica que investigar a estrutura global dos livros informativos, um gênero não narrativo, contribui para o entendimento sobre a apropriação de crianças da pré-escola e primeiros anos do ensino fundamental. Diante disso, pergunta o que são os "livros informativos"?⁹² E responde, "os livros informativos são livros com ilustração (ou livros que possuem fotografias), geralmente sobre um tópico que é identificado no título"⁹³ (PAPPAS, 1986, p. 5). Para exemplificar o seu conceito sobre essas obras, a pesquisadora utiliza três livros informativos: *Tunnels*, de Gail Gibbons; *Squirrels*, de Brian Wildsmith; e *City Port*, de Betty Maestro e Ellen DelVecchio, e aponta que as primeiras páginas de cada obra já os identificam como livros de gênero textual não narrativos.

Nesse sentido, para analisar a estrutura global dos livros informativos, a autora emprega a metodologia baseada nos estudos de gêneros de Hasan (1984a, 1984b), que prevê variações textuais dentro do limite da "estrutura potencial de gêneros"⁹⁴. Desse modo, para identificar a estrutura dos livros informativos, cabe abordar cinco questões:

1. Quais elementos devem ocorrer em todo texto a ser considerado como pertencente ao gênero? Isto é, o que são os elementos obrigatórios que todos os livros informativos devem conter?
2. Quais elementos podem ou não ocorrer em cada texto no gênero? Ou seja, quais são os elementos opcionais que podem ser encontrados em livros informativos?
3. Quais elementos podem ocorrer iterativamente? Isto é, quais são os elementos que podem repetir ou ocorrer mais de uma vez?
4. Que elementos têm uma ordem fixa de ocorrência em relação a outros elementos? Isto é, existe uma certa sequência para alguns elementos?
5. Quais elementos têm uma ordem opcional ou variável de ocorrência em relação a outros elementos? Isto é, existe um opcional⁹⁵ (PAPPAS, 1986, p. 7)

⁹¹ a major reason for this lack is because very few text-analytic schemes are available to explore specifically the structure and properties of these types of genres. Those who do explore genre differences usually use a general prose analysis system like Meyer's (1975) and apply the scheme on any and all types of discourse investigated in their particular study.

⁹² Information books

⁹³ Information books are illustrated books (or books having photographs) that are usually on one topic, that topic typically identified by the title.

⁹⁴ Generic Structure Potential

⁹⁵ 1. What elements must occur in every text to be regarded as belonging to the genre? That is, what are the obligatory elements that all information books must contain?

2. What elements may or may not occur in every text in the genre? That is, what are the optional elements that may be found in information books?

3. What elements may occur iteratively? That is, what are the elements that can repeat or occur more than once?

4. What elements have a fixed order of occurrence in relation to other elements? That is, is there a certain sequence for some elements?

5. What elements have an optional or variable order of occurrence in relation to other elements? That is, is there an optional

Os resultados das perguntas, em um *corpus* de mais de 100 livros, permitem estabelecer seis elementos, dentre eles: três elementos obrigatórios e 3 três opcionais, que são:

1. Topic Presentation (TP) - Obrigatório
2. Description of Attributes (DA) - Obrigatório
3. Characteristic Events (CE) - Obrigatório
4. Category Comparison (CC) - Opcional
5. Final Summary (FS) - Opcional
6. Afterword (A) - Opcional (PAPPAS, 1986, p.7)

Convém apresentar, então, cada um dos elementos textuais obrigatórios que possibilitam identificar um livro informativo. Em relação ao *Topic Presentation (TP)*, um elemento obrigatório, ele apresenta ou anuncia o tópico do livro. O *Description of Attributes (DA)* descreve classes de animais, objetos, lugares, processos (PAPPAS, 1986). Essa informação, assim como o primeiro elemento (TP), pode estar discreta no texto informativo, e, no caso da *Description of Attributes (DA)*, apresenta uma ordem variável de um livro para outro, e também iterativo, ou seja, pode se repetir dentro dos livros informativos.

Characteristic Events (CE) também um elemento obrigatório, é, geralmente, um dos mais extensos, no qual são apresentados processos e/ou eventos característicos, habituais e típicos. A autora cita o caso de um livro sobre animais, no qual o elemento será identificado com o que animal realiza ou faz, o lugar onde vivem, seus comportamentos, sua vida desde o nascimento até a juventude e o que eles comem. No caso de livros de objetos, como transporte, máquinas ou túneis, Pappas (1986) informa que o *Characteristic Events (CE)* será identificado a partir de como os seres humanos os utilizam, ou o que esses objetos “fazem para nós e por nós”⁹⁶(PAPPAS, 1986, p. 9). Assim como *DA (Description of Attributes)*, esse elemento é variável, iterativo e pode estar discreto ou intercalado com outro elemento.

Category Comparison (CC) é frequente, mas opcional,” este elemento compara ou discute os diferentes membros de uma classe ou categoria do assunto do livro informativo” (PAPPAS, 1986, p. 10)⁹⁷. Para exemplificar o elemento (CC), a pesquisadora mostra a obra *The Squirrel (Lane, 1981)*, que discute sobre esquilos vermelhos e cinzas, e, no caso de *Tunnels (Gibbons, 1984)*, como são abordados os diferentes tipos de túneis construídos pelos seres humanos e por animais.

⁹⁶ do for us or to us (grifo de Pappas) (1986, p. 9)

⁹⁷ This element compares or discusses the different members of a class or category the information book is about.

Final Summary (FS) é “uma espécie de sumário sobre as informações cobertas por um livro particular (PAPPAS, 1986, p. 10)⁹⁸. O último elemento chamado *Afterword* (A) é opcional e não é frequente, sendo considerado um dos preferidos de autores, sempre aparecendo no final do livro. Ao contrário do *Final Summary* (FS), que discute aspectos do texto, o *Afterword* (A) adiciona informações extras sobre o assunto. Em sua pesquisa, Pappas (1986) afirma que muitos pais e professores, frequentemente, omitem esse elemento textual.

A pesquisadora, ainda comenta sobre a recepção das obras pelas crianças, indicando que entendimento sobre o livro informativo se baseará nos seus conhecimentos prévios sobre o assunto tratado. Contudo, de acordo com Pappas (1986, p. 13) "a dificuldade das crianças com determinados livros informativos pode ser também devida a como esses livros informativos em particular compreendem a estrutura potencial geral".⁹⁹ A ordem dos elementos da estrutura potencial geral de um livro informativo para outro é uma importante forma de ensinar às crianças essa estrutura e como empregá-la (PAPPAS, 1986).

O periódico *Book for Keeps: the children's book magazine* é considerado o principal meio de divulgação independente sobre livros infantis do Reino Unido. Em seu número 55, de 1989, o artigo *Facing the Facts* de Eleanor von Schweinitz, que foi durante 22 anos professora associada da *Polytechnic of North London* na *School of Librarianship and Information Studies*¹⁰⁰, aborda os livros informativos em uma perspectiva crítica sobre a produção, estrutura e relação entre texto verbal e imagem.

Sobre a produção editorial britânica, Von Schweinitz (1989) comenta a constituição de séries de livros informativos, criticando que formato impõe limites incômodos, como "a qualidade de um livro para outro, e (talvez mais perigosa) informação uniformemente empacotada parece indiferenciada" (VON SCHWEINITZ, 1989, p. 1)¹⁰¹. Na percepção desta autora, as séries de livros informativos com qualidade questionável partem do pressuposto de que muitos mediadores, bibliotecários e professores não têm noções dos critérios de seleção para essas

⁹⁸It is sort of a summary statement(s) about the information covered in a particular book.

⁹⁹ children's difficulty with particular information books might also be due to how these particular information books realize the general structure potential.

¹⁰⁰ Informação do mini-curriculum apresentado no artigo "Facing the Facts"(1989).

¹⁰¹quality varies from book to book, and (perhaps most damaging) information, uniformly packaged, appears undifferentiated.

obras, pois a escolha é realizada por catálogos, que muitas vezes omitem autor e ilustrador. Segundo Von Schweinitz (1989, p. 1), "essa abordagem encoraja muitos professores a assumir que uma série garante um padrão de qualidade em todos os seus títulos, e o tempo é muito curto para reexaminar essa suposição, uma vez que o livro já foi adquirido"¹⁰². Ademais, cabe lembrar que o fenômeno editorial britânico Dorling Kindersley estava em voga nessa época e, mesmo não citado pela pesquisadora, a constituição de séries de livros é um produto característico da editora.

Ainda sobre a seleção dos livros informativos, a estudiosa identifica itens a serem observados na escolha, como o alcance e a extensão do tema, que, segundo Von Schweinitz (1989), são característicos na produção de séries, a similitude das disposições das páginas, o estilo da ilustração e o texto verbal curto. De modo que o leitor capte novos conceitos e possa relacionar com outros, "um livro de êxito deverá explicar, expandir, ilustrar e reforçar as ideias-chave, especialmente a partir da interação texto verbal e ilustração"¹⁰³(VON SCHWEINITZ, 1989, p. 2).

Reiterando a relação entre palavra e imagem, a pesquisadora afirma que as funções da ilustração (descrever, explicar e exemplificar) com relação ao texto verbal variam de um tema para outro. Ainda acrescenta uma advertência, pois, muitas vezes, as imagens são usadas como meros preenchedores de espaço, ou não conseguem relacionar-se ao processo complexo que o texto verbal esta abordando. E que a escolha do estilo de ilustração é crucial, visto que desenhos, diagramas, *full-colour artwork* e fotografias têm vantagens e desvantagens em relação à abordagem de algum tema. Neste sentido, o objetivo é "estabelecer um ponto de conexão entre o texto verbal e a ilustração, facilitando a interação e favorecendo a compreensão" (VON SCHWEINITZ, 1989, p. 3)¹⁰⁴.

Em outro momento, a pesquisadora trata da escrita do texto informativo, que é distinta da escrita de um texto ficcional, pois, o texto de informação "que deve, frequentemente simplificar e condensar, e, ao mesmo tempo, tentar evitar distorção ou inexatidão".(VON SCHWEINITZ,

¹⁰² This approach encourages many teachers to assume that a series guarantees a standard quality in all its titles, and time is often too short to re-examine this assumption once the book is acquired.

¹⁰³ successful book will explain, expand, illustrate and reinforce key ideas, often through the close interaction of text and illustration.

¹⁰⁴ they can form a bridge between the illustration and the text, facilitating interaction and furthering understanding.

1989, p. 3)¹⁰⁵. Desse modo, os escritores de livros informativos para crianças falham no entusiasmo para abordar um tema, visto que, geralmente, os textos são prosaicos, o vocabulário é restrito, e, na tentativa de evitar alguma estrutura mais complexa, as frases e os parágrafos tornam-se pomposos, demonstrando uma absoluta falta de comunicação. “O resultado é um texto que se lê com facilidade, porém fracassa na comunicação coerente com o leitor” (VON SCHWEINITZ, 1989, p. 3)¹⁰⁶.

No entendimento de Von Schweinitz, as respostas dos editores frente à falta de comunicação entre leitor e autor são duas: a adoção da primeira pessoa e o auxílio de educadores. A autora adverte que a última alternativa não converge com o objetivo das obras, já que o leitor de livro informativo não é um aprendiz. Neste sentido, comenta:

Os editores responderam à pesquisa educacional sobre fórmulas de legibilidade (com ênfase na extensão e complexidade das palavras ou frases). Mas eles têm negligenciado o crescente número de estudos igualmente importantes, que apontam o modo de estruturar o texto como mais significativo do que a chamada "dificuldade" de palavras e sentenças individuais (VON SCHWEINITZ, 1989, p. 3)¹⁰⁷.

A pesquisadora esclarece que a estrutura textual e visual inclui toda a organização da informação e as ideias do livro, de modo que a "estrutura pode também referir-se à organização do material dentro de breves passagens do texto. Um simples parágrafo deveria servir para entender se falta coerência estrutural ao seu conteúdo” (VON SCHWEINITZ, 1989, p. 4)¹⁰⁸.

A estrutura e o significado são elementos importantes de análise dos livros informativos. Principalmente em questão de design, “muitos livros informativos dividem o material em seções padronizadas com layout da página dupla, cada uma das páginas encabeçada por um título em negrito. Não é preciso dizer que poucos temas submetem-se a uma organização uniforme”¹⁰⁹(VON SCHWEINITZ, 1989, p. 5). Dessa maneira, diferentes aspectos de um tema podem ser condensados ou ampliados para ocupar um espaço disponível. A autora alerta que o

¹⁰⁵ who must often condense and simplify yet at the same time try to avoid distortion or inaccuracy

¹⁰⁶ The outcome can be a text that 'reads' easily but fails to communicate coherently with the reader.

¹⁰⁷ Publishers have responded to the educational research done on readability formulae (with the attendant stress on the length and complexity of words or sentences). But they have neglected the growing number of equally important studies which show that the way a text is structured is more significant than the so-called 'difficulty' of individual words and sentences.

¹⁰⁸ Structure can also refer to the organisation of material within short passages of the text. A simply worded paragraph may, in fact, present a formidable barrier to understanding if its content lacks structural coherence

¹⁰⁹ Many information books divide up their material into standardised sections within double-page openings, each topped by a bold heading. It goes without saying that few subjects lend themselves to being chopped up into these uniform pieces.

design das páginas nunca deve emitir mensagens visuais estridentes, dificultando, assim, o desenvolvimento do tema exposto. O final do artigo aborda o uso de elementos paratextuais, como índices, sumários e glossários nas obras. Observa-se que a autora analisa séries de livros informativos, em que a presença de muitos materiais e temas potencializa o uso desses elementos, por isso a atenção da pesquisadora.

Nos Estados Unidos em 1991, a revista *Language Arts*, publicada pelo *National Council of Teachers of English*, confecciona um dossiê dedicado a “*nonfiction, language learning, language teaching*”. Em um dos trabalhos apresentados na revista, a professora Christine Pappas, pertencente no momento ao Departamento de Educação da Universidade de Illinois, escreve um artigo intitulado *Fostering Full Access to Literacy by including Information Books*, no qual objetiva analisar, comparativamente, a leitura de uma criança de cinco anos de um texto narrativo ficcional e outro não ficcional expositivo.

Antes de iniciar seu artigo, comenta sobre a ideologia da “narrativa como narrative as primary”. Segundo Pappas (1991), muitos estudos afirmam que as crianças pequenas possuem a capacidade de entender e compor histórias antes de compreender e usar textos não ficcionais. Para exemplificar, a autora elenca os estudos de Egan (1988) sobre a educação infantil e a tomada de consciência (sense-making) na primeira infância:

Ele argumenta que a característica básica dessas capacidades intelectuais de crianças pequenas é seu deleite e competência em relação à história e como essa fornece um meio ou técnica para aprender e lembrar. Por essa razão, ele recomenda que o programa da primeira infância use a história de uma maneira ampla; isto é, as regras, ou formas, extraídas de histórias ficcionais devem ser “usadas para organizar qualquer tipo de conteúdo, acadêmico ou experimental, a fim de torná-lo mais acessível e significativo para crianças pequenas” (PAPPAS, 1991, p. 449)¹¹⁰.

A pesquisadora argumenta que a primazia da história frente aos textos não-ficcionais não se resume à teoria de Egan, de modo que outros autores como Wells e Adam corroboram com o entendimento da narrativa como o principal gênero para ensinar crianças pequenas a ler e escrever e, portanto, torna-se a única forma a ser adotada no currículo da educação infantil.

¹¹⁰ He argues that basic characteristic of these intellectual capacities of young children is their delight and expertise regarding story and how story provides a means or technique for learning and remembering. For this reason, he recommend that early childhood programs use story in a major way; that is, the rules, or forms, abstracted from fictional stories should be “used to organize any kind of content, academic or experiential, in order to make it more accessible and meaningful to young children” (EGAN, 1988, p. 108-109)

Além disso, Pappas (1991) critica o uso exclusivo da literatura nos programas de leitura no ensino fundamental, visto que o uso de textos ficcionais literários também reitera a hipótese da “*narrative as primary*” nos programas e nas pedagogias da leitura. A autora salienta que o uso da “boa” literatura infantil representa um "passo importante" para muitos professores, em virtude da visão “romantizada” que muitos possuem sobre a aprendizagem da leitura, pois acreditam que, de alguma forma, apenas as narrativas ficcionais serão significativas para as crianças.

No entanto, embasada no trabalho de Newkirk (1989), indaga: “Com que fundamentos dizemos que um livro informativo sobre dinossauros é menos significativo do que ‘Onde vivem os monstros’¹¹¹? (NEWKIRK, 1989, p. 5 apud PAPPAS, 1991, p. 450). Para a pesquisadora, as poucas experiências com textos não ficcionais nos primeiros anos, exceto aqueles com os livros didáticos, que geralmente não são bem escritos e nada interessantes, refletem as escassas experiências de produção de textos não narrativos.

Na percepção de Pappas (1991), há um “gap” (DANIELS, 1990) e uma “Great Divide” (NEWKIRK, 1989) nas abordagens da aprendizagem da leitura e escrita por crianças menores com textos narrativos e não narrativos, como ficcionais e não ficcionais. Ademais, a visão “romântica” sobre o letramento na primeira infância incide sobre as escassas pesquisas sobre o entendimento das crianças com gêneros não narrativos. Nesse sentido, a hipótese da “*narrative as primary*” impede e inibiu estudos sobre apropriação da linguagem escrita com textos não narrativos, conforme afirma a autora (1991, p. 450):

Durante os anos pré-escolares, demonstrou-se que as crianças desenvolveram notável competência comunicativa na linguagem oral. Elas aprenderam muito sobre as várias formas e funções do sistema de linguagem, de modo que são capazes de controlar uma variedade de gêneros de linguagem oral. Elas são capazes de expressar seus próprios significados e entender os dos outros em uma variedade de contextos sociais. Assim, há pouca razão para pensar que as crianças pequenas não seriam capazes de aprender sobre as várias formas escritas, ou gêneros de nossa cultura¹¹²

Para compreender a assimilação das crianças frente aos diferentes gêneros, a pesquisadora empreende um estudo para analisar a leitura de um livro informativo e uma narrativa ficcional

¹¹¹ On what grounds do we say that an informational book on dinosaurs is less meaningful than “Where the Wild Things Are”?

¹¹² During the preschool years young children have been shown to have developed remarkable oral language communicative competence. They have learned a great deal about various forms and functions of the language system so that they are able to control a variety of spoken language genres. They are able to express their own meanings and understand those of others in a range of social contexts. Thus, there is little reason to think that young children would not be capable of learning about the various written forms, or genres, of our culture

por uma criança de cinco anos. Antes de iniciar, afirma que os dois gêneros possuem padrões estruturais diferentes nas palavras de Pappas (1991, p. 451):

histórias envolvem entendimentos interpessoais - como os objetivos dos personagens se inter-relacionam, como seus planos para atingir esses objetivos se misturam ou se chocam [...] Em constraste, o livro informativo não lida com personagens específicos e seus objetivos, motivos pessoais para agir, entre outros. Em vez disso, as obras informativas fazem declarações gerais sobre animais, objetos, pessoas e assim por diante, porque sua finalidade é informar¹¹³.

Desse modo, os livros informativos e as narrativas ficcionais apresentam distintas organizações globais e textualidades. A autora preocupa-se em apresentar as distinções do último elemento, desse modo apresenta os três principais padrões de textualidade, que são *correferencialidade e co-classificação; tempo verbal no passado e tempo verbal no presente; e os graus de processo relacional*¹¹⁴. Os livros informativos apresentariam a co-classificação (corrente de co-classificação), isto é, informam sobre determinado assunto do concreto ao abstrato, ou do geral para o específico. Já as narrativas ficcionais possuem *correferencialidade* (corrente de identificação), pois sempre haverá uma referência do personagem principal, lugar e objeto na história.

O segundo padrão de textualidade encontrado nos livros informativos são os tempos do verbo no presente e, nas narrativas ficcionais, o tempo do passado para o desenrolar da história. Já o terceiro refere-se aos graus de processo relacional: os livros informativos apresentam inúmeras construções descritivas, enquanto as narrativas ficcionais possuem um número limitado (PAPPAS, 1991).

A pesquisadora também expõe sobre as diferenças na estrutura global, assim como apresentado em seu artigo intitulado *Exploring the Global Structure of "Information Books"*. Pappas (1986) apenas nomeia os elementos obrigatórios e opcionais dos livros informativos, enquanto, no presente artigo, indica os cinco elementos obrigatórios e um opcional das narrativas ficcionais. São eles: lugar; evento inicial; evento sequencial; evento final e final, e o único opcional, a moral (PAPPAS, 1991).

Diante desse arcabouço teórico, a autora analisa a leitura da criança de cinco anos de dois livros, um livro informativo e uma narrativa ficcional. Nas três atividades denominadas pela

¹¹³ Story involve Interpersonal understandings - how characters' goals interrelate, how their plans to achieve these goals mesh or clash [...] In contrast, the information book genre does not deal with specific characters and their goals, personal motives for action, and the like. Instead, information books make general statements about animals, objects, people, and so forth, because their purpose is to inform

¹¹⁴ relational process

pesquisadora de "reencenações", é possível identificar que a criança consegue distinguir e se apropriar dos elementos linguísticos, tanto os padrões de *texture*, quanto os elementos opcionais e obrigatórios das narrativas ficcionais e dos livros informativos. A percepção de que a criança assimila e reproduz elementos linguísticos - padrões de textualidade e a estrutura global - reafirma a tese inicial de Pappas (1991), na qual crianças conseguem se apropriar de inúmeros gêneros textuais, incluindo o livro informativo. A pesquisadora, então, menciona que muitos professores não indicam textos de informação por considerarem-nos um material grosseiro e também por pensarem que meninos e meninas têm predileções distintas por livros informativos e narrativas ficcionais.

O artigo finaliza indicando a necessidade de incluir livros informativos para o desenvolvimento do letramento. Segundo Pappas (1991, p. 461), “as crianças precisam de oportunidades para usar livros de uma variedade de gêneros, para que possam adquirir o *book language*, que a língua escrita em nossa cultura permite”¹¹⁵. Dessa forma, os livros não ficcionais representam para as crianças uma maneira diferente de dizer e conhecer.

Na Inglaterra, em 1991, uma conferência sobre literatura infantil em Homerton College gerou o livro organizado por Morag Styles, Eve Bearne e Victor Watson intitulado *After Alice: exploring children's literature* publicado em 1992. Na obra há um capítulo dedicado ao livro informativo de autoria de Helen Arnold, educadora e escritora de livros teóricos sobre ensino de leitura na infância, nomeado “*Do the blackbirds sing all day?: Literature and Information Texts*”.

O artigo inicia com uma crítica à divisão entre ficção e não ficção. Para Arnold (1992), as bibliotecas já realizam essa separação entre os dois campos, e isso se reflete no currículo e na sala de aula. Livros de ficção permanecem na sala de aula, enquanto os livros de não ficção localizam-se na biblioteca. Segundo a estudiosa, a segmentação acontece por conta de uma perspectiva que separa a escrita criativa, que encoraja a imaginação, dos textos informativos, que envolvem cognição e habilidades de raciocínio. De acordo com Arnold (1992), as crianças precisam de habilidades distintas para se apropriar de diferentes textos. Entretanto, é preciso observar que “Há muito pouco conhecimento objetivo. Pode ser útil examinar as consequências

¹¹⁵ Children need opportunities to use books from a range of genres so they can acquire the book language that written language in our culture afford

da divisão tão acentuada entre ficção e fato, e o efeito sobre as atitudes das crianças em relação à leitura e o uso funcional de textos em particular”¹¹⁶ (ARNOLD, 1992, p. 127).

Nesse sentido, a autora tenta identificar como essa segmentação entre ficção e não ficção se desenvolve na formação do leitor infantil. Para aprofundar na compreensão da distinção entre as duas tipologias, Arnold (1992) destaca a abordagem teórica que coloca a narrativa como primeira forma com a qual as crianças têm contato. Segundo a pesquisadora, há inúmeros estudos que mostram a vantagem de ler histórias para crianças, além de possuírem incontáveis exemplos de narrativas visuais e verbais que objetivam encantá-las. Nesse sentido,

as crianças começam a ler histórias, e isso afeta fortemente suas atitudes em relação ao processo de leitura [...] eles leem corretamente uma história do começo ao fim e respondem afetivamente à experiência completa do texto. Eles leem, nós esperamos, por prazer, pela imersão no mundo secundário da imaginação”¹¹⁷. (ARNOLD, 1992, p. 127).

Nessa passagem, percebe-se que Arnold (1992) apresenta a concepção da “narrativa como precedente” tão criticada por Pappas (1989, 1991). Entretanto, a estudiosa desenvolve uma crítica à forma do trabalho metodológico e pedagógico em torno do ensino da leitura. Para Arnold (1992), são dois grandes problemas que envolvem o ensino da leitura: o primeiro é o fato da relação quantitativa de leitura, quanto mais as crianças lerem, melhores elas serão. Consequentemente, o objetivo é passar de um livro rapidamente para outro; o segundo é o ensino de leitura centrado na leitura em voz alta, individualmente para o professor. Assim, para muitas crianças, a única forma real de ler é em voz alta, e a leitura verdadeira é aquela realizada com “reading book”, presumidamente, os outros livros como os textos informativos não são lidos.

Nesse ponto, Arnold (1992), consoante com Pappas (1986, 1991), critica a formação do leitor infantil centrada na narrativa. Assim como a pesquisadora estadunidense, Arnold (1992) mostra como a criança participa da linguagem escrita, não exclusivamente com forma narrativa. A

¹¹⁶ But all fiction is somebody's truth, albeit their mind-truth, and all non-fiction is somebody's interpretation of what has happened or is happening in the world. There is very little objective knowledge. It may be useful to examine the consequences of dividing fiction so sharply from fact, and its effect on children's attitudes towards reading in general and the functional use of texts in particular

¹¹⁷and this strongly affects their attitudes to the reading process. For instance, they rightly read a story from beginning to end; they respond affectively to the total experience of the text. They read, we hope, for pleasure, for immersion in the secondary world of the imagination (checar o início da nota)

educadora inglesa apresenta casos de crianças de três anos que conseguem apropriar-se de formas textuais distintas no cotidiano.

Além de mencionar a falta de livros informativos na formação do leitor infantil, a pesquisadora aborda a estrutura textual dos textos de informação. Em seu entendimento, “os adultos tendem a igualar a leitura para informação com referência, embora tais textos não sejam os únicos que oferecem informação”¹¹⁸ (ARNOLD, 1992, p. 129). Os livros informativos apresentados às crianças são diferentes daqueles concebidos para adultos, de modo que os textos são mais atraentes, com excelentes ilustrações e fotografias. No entanto, com um olhar mais cuidadoso, tornam-se artificiais, sem relação com nada encontrado na escola, e muitas vezes há pouca tentativa de relacionar a informação com a experiência infantil.

Neste sentido, a dificuldade de encontrar bons livros informativos para crianças perpassa a composição dessas obras, que muitas vezes não possuem páginas de conteúdo, cabeçalhos ou índices e glossários. Em outros livros, o texto verbal não se relaciona com as ilustrações, o que impede a compreensão do conteúdo. Conforme afirma Arnold (1992, p. 130), “é quando lemos cuidadosamente os textos, que percebemos como deve ser difícil para as crianças lê-los, quanto mais usar suas próprias palavras para mostrar como internalizaram o conteúdo da obra”¹¹⁹.

A complexidade da escolha e produção da obra atrelam-se à ideia de literatura infantil como sinônimo de ficção, e, principalmente pela riqueza de estudos em torno da ficção, conforme relata Arnold (1992), os mediadores sabem e recomendam uma variedade de textos narrativos, dessa maneira dedicando menos atenção aos materiais não ficcionais, pois eles não são utilizados em sala de aula.

A tipologia textual dos livros informativos também é mencionada no artigo, os textos podem apresentar a forma narrativa, se a informação é dada dentro de uma sequência de eventos e personagens, e a forma pode ser expositiva para descrever ou explicar algum processo. Além disso, pode ser referencial se a informação for exibida de forma concisa como enciclopédia ou

¹¹⁸ As adults, we tend to equate reading for information with referencing, although such texts are by no means the only ones which give information

¹¹⁹ it is when we read the texts carefully that we realize how difficult it must be for children to read them, let alone 'use their own words' to show how they have internalized them.

dicionário. Esse ponto contraria a tese apresentada por Pappas (1986, 1991) sobre a exclusividade da forma expositiva para os livros informativos.

No entanto, a ideia de mesclar tipologias textuais não é aconselhável, em razão de uma poder sobrepor-se a outra, e, na concepção da pesquisadora, a combinação pode ser inadequada e causar confusão para o leitor. Ela enfatiza que

Talvez o gênero mais frequentemente encontrado seja o texto "enciclopédico", que não é uma verdadeira enciclopédia. Os fatos são densamente compactados, com poucos exemplos ou expansão de conceitos. Termos técnicos, referências a países longínquos ou períodos históricos são feitos sem esclarecimentos. Os fatos podem ser úteis se forem realmente acessíveis, mas os tópicos não estão em ordem alfabética. Esse é um gênero híbrido, misturando expositivo com referencial e, conseqüentemente, difícil, se não impossível, de assimilar. Outros textos parecem atraentes e diretos, mas misturam descrição com instruções que nem a criança nem o professor poderiam realizar e que, é óbvio, nunca foram realizadas pelo autor¹²⁰ (ARNOLD, 1992, p. 130).

Além de mencionar a estrutura textual dos livros informativos, a pesquisadora discorre também sobre a autoria das obras. Segundo Arnold (1992), é difícil escrever não ficção para crianças, uma vez que muitos autores se encaixam em duas situações: a primeira é que eles não são especialistas no assunto abordado pelo livro e, por isso, ao traduzir para a linguagem adequada às crianças, geralmente são simples, interpretados incorretamente e superficiais, e por outro lado, muitos autores considerados "experts" não conseguem traduzir o conhecimento para a linguagem adequada às crianças e, com isso, não desenvolvem os conceitos apresentados. Diz ela,

Autores de textos de informação usam vozes diferentes, uma é a voz autoritária que dita o que é verdade ou não. Há a voz do 'Instrutor' que exorta 'Você' a 'fazer' algo (com materiais inatingíveis). E a voz do autor, que continuamente interrompe e questiona, quebrando o fio da compreensão. Existe o autor que parece deliberadamente escrever em um estilo tão obscuro quanto possível, lembrando uma das questões do exame que são formuladas de maneira complexa para criar um obstáculo para negociar, antes que alguém possa responder à pergunta. Em muitos textos, porém, o autor dificilmente está presente, e a linguagem é tão branda e impessoal que um computador pode ter escrito (ARNOLD, 1992, p. 131).

¹²⁰ Perhaps the most frequently found genre is the 'encyclopaedic' text that is not a true encyclopaedia. Facts are densely packed, with few examples or expansion of concepts. Technical terms, references far-flung countries or historical periods are made without clarification. The facts might be useful if they were readily accessible, but the topics are not in alphabetical order. This is a hybrid genre, mixing exposition with referencing, and consequently difficult, if not impossible, to assimilate. Other texts look attractive and straightforward, but mix description with instructions that neither child nor teacher could possibly carry out and which it is obvious have never been carried out by the author

A autora salienta ainda que a necessidade de avaliar e analisar o livro informativo deve ser a mesma realizada com livro ficcional. Destaca que as "crianças podem ser encorajadas a avaliar os textos criticamente e, acima de tudo, tomar consciência de que nem tudo em um livro sobre fatos é, necessariamente, um fato, ou mesmo correto. Elas podem aprender que os textos informativos variam em seus propósitos"¹²¹ (ARNOLD, 1992, p. 132). Desse modo, são elas que decidirão as maneiras de ler os livros informativos e perceber, também, se estão aprendendo um conteúdo novo que realmente as interessavam.

Ademais, a pesquisadora toca em um ponto nevrálgico dos livros informativos, a forma textual para apresentar um assunto. Como percebido em Pappas (1989, 1991), esse tópico gera discussões sobre a concepção do livro informativo. No entanto, Arnold (1992) argumenta que os puristas acreditam na confusão do texto informativo, quando ele incorpora a narrativa e elementos imaginativos. Na sua percepção, é preciso saber como as crianças e adultos aprenderam o gênero, de modo que a autora cita a obra de Kieran Egan (1988), que ressalta o uso de elementos da narrativa e o poder da imaginação no ensino, principalmente com crianças pequenas.

Destaca-se que a mesma obra de Egan (1988) foi duramente criticada por Pappas (1986, 1991) por ser um dos autores primordiais a conceber a hipótese da "*narrative as primary*". No entanto, Arnold (1992) afirma que muitos livros informativos incorporam narrativa, autobiografia, metáforas e humor: "Em outras palavras, eles têm sido exemplos de literatura satisfatória"¹²² (ARNOLD, 1992, p. 133).

Em 1993, nos Estados Unidos, Christine Pappas publica um artigo na revista *Journal of Reading Behavior* intitulado *Is narrative "primary"? Some insights from kindergarteners 'pretend' readings of stories and information books*. O texto dá sequência à tese defendida por Pappas (1986, 1991) sobre a validade da hipótese de que a narrativa precede a capacidade de crianças no entendimento da não narrativa e a escrita informativa. Assim como nos artigos anteriores são revistos, os estudos teóricos sobre o pressuposto da "narrative as primary", além de aprofundar a apropriação linguística de crianças da Educação Infantil em algumas propriedades textuais, como a *co-referentiality* da narrativa e *co-classification* dos livros

¹²¹Children may be encouraged, too, to evaluate texts critically, and above all to become aware that not everything in a factual book is necessarily fact, or even correct. They may learn that information texts vary in purpose.

¹²²In other words, they have been examples of satisfying literature

informativos, aquisição de *lexical items* dos dois gêneros e os tempos verbais distintos para os gêneros. Percebe-se que muitas informações já foram abordadas nos seus artigos anteriores. No entanto, novos tópicos são acrescentados à discussão, como a questão da imagem. A autora afirma que

[...] neste tipo de literatura infantil, as ilustrações podem enriquecer as interpretações do texto principal de um livro, mas não são necessárias para o seu entendimento. Cada texto, então, permanece si mesmo; isto é, o ambiente pragmático para o texto em cada história e no livro de informações torna o texto constitutivo (Hasan, 1984c). Em outras palavras, embora um livro forneça conteúdo pictórico, a estrutura genérica característica de cada texto em si tem um papel importante no fornecimento de pistas para acessar significados a esse texto. Isso não significa que as crianças pequenas não usem o conteúdo pictórico para construir a mensagem linguística [...], mas o que é mais relevante aqui é como elas dependem cada vez mais da estrutura da mensagem linguística também. Ou seja, embora as imagens possam desempenhar um papel maior nesse processo, sua função tende a ser integrada ou definida em termos das particularidades da mensagem linguística de um livro específico. Consequentemente, esses livros de histórias ilustradas e de informação, como bons exemplos da linguagem escrita típica, são veículos adequados para examinar as estratégias desenvolvidas pelas crianças para lidar com os dois registros genéricos distintos¹²³ (PAPPAS, 1993, p.100).

Não há um aprofundamento em questões relacionadas à ilustração, uma vez que o objetivo é demonstrar a apropriação linguística das crianças frente ao livro informativo e às histórias ficcionais. Salienta-se que, ao contrário dos artigos produzidos por Pappas (1986, 1991), este apresenta uma profundidade de análise das leituras realizadas pelas crianças, o que pode ser explicado por duas questões. A primeira é a amostragem maior, no total são 20 crianças e a segunda é uma ampla sustentação teórica de autores que comungam do mesmo pensamento da autora. Neste artigo, reafirma a necessidade da presença de livros informativos para crianças menores, para que elas entendam diferentes ritmos e estruturas expressos em distintos gêneros textuais.

Também no ano de 1993, Betty Carter, professora associada da School of Library and Information Studies da Texas Woman's University, publica um capítulo de livro intitulado

¹²³ [...] in this type of children's literature illustrations may enrich the interpretations of the main text of a book, but they are not necessary for its understanding. Each text, then, stands on its own; that is, the pragmatic environment for the text in each picture story and information book makes the text constitutive (Hasan, 1984c). In other words, although a book provides pictorial content, the characteristic generic structure of each text itself has a major role in supplying the clues to access meanings to that text. This does not mean that young children do not use the pictorial content to construct the linguistic message [...], but what is more relevant here is how they rely more and more on the structure of the linguistic message as well. That is, although pictures may play an important role in this process, their function tends to be integrated or defined in terms of the particulars of the linguistic message of a specific book. Consequently, these picture story and information books, as good examples of typical written language, are suitable vehicles to examine children's developing strategies to deal with the two distinctive generic registers.

Reviewing Nonfiction Books for Children and Young Adults: Stance, Scholarship, and Structure. Trata-se de uma análise crítica sobre a escrita, produção e recepção dos livros de não ficção. Inicialmente, a pesquisadora afirma que essas obras prometem horas de prazer, alegria e contemplação para os seus leitores, “elas transmitem tanto maravilha como paixão sobre um determinado tópico e, parafraseando Robert Probst (1986), elas alimentam o pensamento de uma criança em vez de controlá-lo” (CARTER, 1993, p. 59)¹²⁴.

Alguns tópicos são concordantes com o que dizem as outras estudiosas já descritas. Um primeiro ponto é a similaridade de pensamento com Von Schweinitz (1989) e Arnold (1992) uma vez que os livros de não ficção são simplificados e, muitas vezes, excluídos da seleção de bibliotecas e instituições escolares. O segundo ponto de concordância é com Pappas (1986, 1991, 1993) em relação à prioridade de narrativas ficcionais em leituras mediadas entre adultos e crianças. Para Carter (1993, p. 60), "Livros com padrões não narrativos como causa / efeito, tópicos e questões / respostas merecem respeito. O que a profissão precisa se perguntar é: "Esses livros recebem a mesma consideração que as narrativas?"¹²⁵ Desse modo, a pesquisadora afirma que os livros informativos são diferentes, mas não inferiores, e reitera que

Há quinze anos, Milton Meltzer, citando Aidan Chambers sobre o status da não ficção, escreveu: Embora não tenha sido completamente ignorada ... a não ficção é removida e empurrada para trás...como se os livros de informação fossem socialmente inferiores às coisas de casta superior que chamamos de literatura... Fariamos melhor pelas crianças e por nós mesmos se revisássemos sua definição aceita para incluir tudo o que é publicado...Todo livro, não importa qual seja seu conteúdo e propósito, merece e exige o respeito e tratamento da habilidade e cuidado da arte "MELTZER, 1976, p. 19 apud CARTER, 1993, p. 61)¹²⁶

Há ainda destaque para a noção precipitada de muitos profissionais de que os livros informativos apenas existem para satisfazer as necessidades escolares, “muitos livros são escritos para atender a esses requisitos; a pesquisa é projetada para responder aos materiais

¹²⁴ they convey both wonder and passion about a particular topic or theme; and, to paraphrase Robert Probst (1986), they feed a child's thinking rather than control it.

¹²⁵ Books featuring such non-narrative patterns as cause/effect, topical outline, and question/answer deserve respect. What the profession needs to ask itself is, "Do such books get the same consideration as do narrative accounts?"

¹²⁶ Fifteen years ago, Milton Meltzer, quoting Aidan Chambers on the status of nonfiction, wrote: "While it has not been completely ignored . . . nonfiction does get brushed off and pushed to the back . . . as though information books were socially inferior to the upper-crust stuff we call literature. . . . We'd do better by children, and ourselves if we revised its accepted definition to include all that is published. . . . Every book, no matter what its content and purpose, deserves and demands the respect and treatment - the skill and care - of art"(Meltzer,1976, p. 19).

disponíveis; e as crianças, forçadas a se engajar em atividades sem sentido, acabam sendo as perdedoras”¹²⁷(CARTER, 1993, p. 62).

Desse modo, cria-se um círculo de produção e recepção para uso exclusivo escolar, no qual se combina um grande volume de livros com a frequência de relatórios recomendando esses materiais. No entendimento de Carter (1993), esse procedimento favorece a constituição de um estereótipo utilitarista e também pode prejudicar a escolha de livros que se desviem dessa norma predeterminada. A solução é atentar com a produção, organização e possibilidades dos livros informativos, de modo que se fuja de modelos de livros e se amplie uma concepção diferente de obra de informação (CARTER, 1993).

Outro ponto analisado é a relação entre os livros informativos e os leitores infantis. Na sua concepção, é possível que as crianças encontrem prazer no livro de não ficção, pois, "às vezes, esse prazer vem de a criança se encontrar nas páginas de volumes específicos e, por vezes, esse prazer vem dos fatos e informações que ela retira dos livros”¹²⁸ (CARTER, 1993, p.63).

Assim, a interação das crianças com as obras, sejam ficcionais ou não se apresenta de duas maneiras: elas podem procurar o que experimentam através do texto, ou concentram-se no que elas podem retirar do texto. Segundo Carter (1993), muitos bibliotecários, professores e parentes, desejosos em ajudar as crianças a lerem, escolhem livros que desencadeiem respostas afetivas. No entanto, observa-se que

Muitos adultos, vindos da leitura de origens dominadas pela ficção, assumem que a não ficção, com suas informações e fatos, fornece o fórum para se retirarem informações do texto, enquanto a ficção, com seus personagens e enredo, fornece o veículo para encontrar experiências através do texto. Essa suposição define o leitor como um indivíduo passivo que simplesmente segue os ditames de um autor e implica que o texto, em última instância, determina a postura de um leitor. Na prática, os leitores definem suas próprias posturas individuais e, como os roteiristas literários, frequentemente mudam de uma para outra dentro de um único texto.¹²⁹(CARTER, 1993, p. 63-64).

¹²⁷ More books are written to meet these requirements; research is designed to respond to available materials; and children, forced to engage in such meaningless activities, ultimately become the losers.

¹²⁸ Sometimes that pleasure comes from finding themselves within the pages of particular volumes, and sometimes that pleasure comes from the facts and information they take away from the books.

¹²⁹ Many adults, coming from reading backgrounds dominated by fiction, assume that nonfiction, with its information and facts, provides the forum for taking information away from text, while fiction, with its characters and story line, supplies the vehicle for encountering experiences through text. This assumption defines the reader as a passive individual who simply follows the dictates of an author and implies that text ultimately determines a reader's stance. In practice, readers define their own individual stances, and, like literary switch-hitters, frequently shift from one to another within a single text.

Cada leitor responde, afetivamente, à sua maneira, ao texto, portanto os adultos devem reconhecer as escolhas individuais das crianças. No entanto, assim como Pappas (1986, 1991, 1993) percebe a falta de interesse dos adultos pela não narrativa como um fator prejudicial na escolha dos pequenos, Carter (1993) corrobora a afirmação e reitera que muitas crianças e jovens distinguem os livros de ficção para ler e os não ficção para não ler.

A pesquisadora chama a atenção para o conteúdo das obras informativas, isto é, a documentação utilizada para estruturar o conteúdo, desse modo a não-ficção atua como um agente que aproxima a criança a um assunto (CARTER, 1993). Neste sentido, evidencia-se a importância da análise da documentação por parte dos leitores e mediadores, pois a falta de observação, identificação e averiguação do conteúdo da obra pode constituir um círculo entre produtores e receptores de conteúdo duvidoso, de modo que “os livros são publicados sem documentação, as crianças lêem, então mais livros são publicados sem evidência de conhecimento”¹³⁰ (CARTER, 1993, p. 67).

Em outro momento do texto, o estilo e a estrutura dos livros informativos são analisados. Em sua percepção, poucos críticos ou revisores comentam sobre a estrutura das obras, “fatos e opiniões específicas representam o que o autor quer oferecer ao leitor; a estrutura determina como o autor quer que o leitor pense sobre aquele assunto”¹³¹(CARTER, 1993, p. 68). E cita Jean Fritz, biógrafa, que comenta: "a arte da ficção está inventando fatos; a arte da não ficção está usando fatos para criar uma forma"¹³² (FRITZ, 1988, p. 759, apud CARTER, 1993, p. 68).

Carter (1993) reitera que o estilo combina com o assunto e a estrutura controla o tema. Em sua concepção, os livros utilizam distintos padrões para organizar a estrutura da obra, de modo que os leitores procuram por essa organização ao ler e pensam sobre ela. No caso dos livros informativos, estes apresentam dois padrões: o primeiro é *enumeração ou estrutura de tópico* - de acordo com a estudiosa, os escritores descrevem os assuntos examinando o que eles acreditam ser as partes relevantes desse todo; o segundo padrão é o tempo e a ordem cronológica. Desse modo, ela comenta que

¹³⁰ Books are published without documentation, children read those books, so more books are published without evidence of scholarship.

¹³¹ Specific facts and opinions represent what the author wants to offer the reader; structure determines how the author wants the reader to think about that subject.

¹³² "The art of fiction is making up facts; the art of nonfiction is using facts to make up a form" (Fritz, 1988, p. 759)

Padrões como enumeração, sequência, causa / efeito e comparação / contraste não apenas controlam o assunto em um livro, mas também fornecem aos jovens modelos de organização da informação. Esta é a linguagem dos adultos. A paixão da profissão pela narrativa, mesmo a narrativa em não ficção, pode resultar em muitas obras notáveis, mas pode não ser um bem absoluto¹³³ (CARTER, 1993, p. 68).

A autora corrobora o pensamento de Levistik (1992, p. 13 apud Carter, 1993, p.68), que afirma: "A história é mais do que narrativa. É também aprender a filtrar as evidências antes que elas tenham sido moldadas e interpretadas"¹³⁴. Neste sentido, cabe aos mediadores oferecer às crianças possibilidades de filtrar evidências e permitir o acesso amplo a variedades de tópicos e estruturas.

No mesmo ano de 1993, na Inglaterra, Margaret Mallet publica o livro *Making Facts Matter: Reading Non-Fiction 5-11*¹³⁵. Pelo sumário identificam-se alguns temas como livros de não ficção narrativo, livros de não ficção não narrativos, obras de referência, e ainda há sugestões de como utilizar esses materiais na sala de aula. Também no mesmo país, já no ano de 1995, o periódico *Literacy* publica um dossiê sobre a leitura de crianças com livros de não ficção. No editorial são comentados dois pontos: o primeiro é que a não ficção é menos desenvolvida e lida dos que os textos narrativos, e o segundo é a preocupação por parte dos professores na interação das crianças com a não ficção, que consiste apenas na cópia de seções de texto. Os artigos presentes no Dossiê abordam temas relacionados à leitura de crianças menores com livros de não ficção, à recepção das crianças frente a essas obras, a crianças como autoras de textos informativos, ao prazer da não ficção e à leitura de informação em jornais.

Nos Estados Unidos, no ano de 1998, Nell K. Duke, professora da Michigan State University, e Jane Kays, professora da Boston Public School, publicam um artigo no periódico *Early Childhood Research Quarterly* intitulado "Can I say 'once upon a time?' Kindergarten Children Developing Knowledge Information Book Language". Trata-se de uma abordagem para letramento de crianças da educação infantil, a partir de textos de informação. Para isso as autoras utilizam a análise de leituras realizadas por crianças com livros informativos no formato expositivo. Inicialmente, há comentários sobre a dificuldade das crianças menores com os textos expositivos, tanto no nível da leitura - uma vez que elas leem narrativas com facilidade

¹³³ Patterns such as enumeration, sequence, cause/effect, and compare/ contrast not only control subject in a book, but they also provide youngsters with models for organizing information. This is the language of grown-ups. The profession's infatuation with narrative, even narrative in nonfiction, may result in many outstanding works, but it may not be an unmitigated good.

¹³⁴"History is more than narrative. It is also learning to sift evidence before it has been shaped and interpreted" (Levistik, 1992, p. 13).

¹³⁵ Não tivemos acesso ao livro

e apresentam dificuldades quando confrontadas com textos expositivos como livros informativos - quanto no nível da escrita, pois os pequenos praticam a organização da linguagem escrita dentro de um amplo repertório narrativo; porém, no contato com formas expositivas, sentem-se frustrados em razão de não manipularem esse tipo de texto.

Para realizar a pesquisa, Duke e Kays (1998) empregam o caminho metodológico de Pappas (1991, 1993), isto é, a análise de leituras realizadas por 20 crianças de um gênero particular de texto expositivo - livro informativo. Para Duke e Kays (1998, p. 296) o livro de informação é “uma forma de texto de não ficção, os livros informativos típicos relatam e explicam fatos sobre o mundo - natureza, transporte, grupos culturais e outros mais”¹³⁶. Apresentam três bases de estudos teóricos para fundamentar a pesquisa. No primeiro momento, é ressaltada a importância do contato de crianças menores com textos expositivos, divulgando uma pesquisa realizada por Duke e Caswell (1998), na qual afirmam que essa tipologia não apenas prepara para o futuro, mas capitaliza o seu interesse momentâneo, o conhecimento prévio e as experiências de *Home literacy*. Este estudo também identificou a atenção dos menores frente a temas como espaço, dinossauro, química e esporte.

Outro argumento é a contraposição à hipótese de “Narrativa como precedente”, à qual Pappas teceu duras críticas. Do mesmo modo, as duas pesquisadoras argumentam que o estudo em questão refuta a ideia da narrativa como primeira etapa de apropriação de textos escritos. Assim, afirmam:

O estudo relatado neste trabalho procura contribuir para este corpo de pesquisa, investigando se um grupo de pré-alfabetizados da pré-escola é capaz de produzir características típicas do texto expositivo, *information book language*, como declarações gerais e classificações (por exemplo, "As formigas são um tipo de inseto"), em sua leituras de um livro desconhecido desse gênero; e se a sua capacidade de fazer isso muda no contexto de uma sala de aula, em que eles estão regularmente expostos aos livros informativos¹³⁷ (DUKE; KAYS, 1998, p. 299).

O terceiro e último argumento empregado é o da leitura em voz alta de livros de informação. Pesquisas demonstram os efeitos da leitura em voz alta para crianças menores na apropriação da linguagem escrita. Na pesquisa de Purcell-Gates, McIntyre e Freppon, por exemplo, notou-

¹³⁶ A form of nonfiction text, information books typically report and explain facts about the surrounding world--about nature, transportation, particular cultural groups and so on.

¹³⁷ The study reported in this paper seeks to contribute to this body of research, investigating whether a group of preliterate kindergartners are able to produce characteristic features of expository, information book language, such as general statements and classifications (e.g., "Ants are a kind of insect"), in their pretend readings of an unfamiliar book in this genre; and whether their ability to do this changes in the context of a classroom in which they are regularly exposed to information books.

se que as crianças com leituras regulares em sala de aula desenvolveram um conhecimento dentro da pré-escola e nos primeiros anos do ensino fundamental, e isso tornou-se um ativo substancial na aprendizagem da leitura e escrita em gêneros narrativos. Neste sentido, "com tal uso generalizado e suporte para a prática de ler em voz alta para crianças, parecia apropriado usar isso como um meio de expor as crianças aos textos expositivos de livros informativos" (DUKE; KAYS, 1998, p.299) ¹³⁸.

As pesquisadoras empregam o mesmo método de Pappas (1991, 1993), com dois livros, um ficcional e narrativo e outro não ficcional e informativo durante um período de três meses. Como resultado da pesquisa, observam que as crianças apropriaram-se de características do *information book language*, dentre elas, o que as pesquisadoras denominam de *what happened to what happens*, isto é, o discurso de muitas narrativas enfatizam o acontecimento no passado (*o que aconteceu*), enquanto os textos não narrativos evidenciam o discurso no presente (*o que acontece*).

Outras características empregadas pelas crianças, típicas dos livros informativos, são as repetições do tema tópico, os usos frequentes de verbos relacionais/existenciais, o emprego do vocabulário técnico, a utilização da estrutura comparativa/contraste e o uso de estruturas classificatórias. Além dessas características, observam que as crianças escolheram os livros, espontaneamente, na biblioteca e leram muitas vezes, visto que o livro estava "desgastado". Ademais, percebem que as crianças debateram os assuntos dos livros, como, por exemplo, o caso da minhoca que uma menina observou durante o caminho de casa e uma discussão sobre dinossauros (DUKE; KAYS, 1998).

As pesquisadoras também identificam a apropriação da informação pela imagem. Em um dos exemplos, uma criança desenhou o broto de uma batata, referenciando a ilustração do livro *Potato* (Watts, 1998). Constata-se também o pedido dos alunos por leituras em voz alta de livros informativos: "incluímos livros informativos que ainda não tinham sido lidos, mas que pareciam atraentes, e obras de informação que já tínhamos lido, mas que uma criança ou mais queriam ouvir novamente" (DUKE; KAYS, 1998, p. 312)¹³⁹. São três pontos de mudança de comportamento das crianças frente ao livro informativo em sua forma expositiva. O primeiro é

¹³⁸ With such widespread use of and support for the practice of reading aloud to young children, it seemed wise to use this as a means of exposing children to expository, information book texts.

¹³⁹ These included information books we had not yet read but that apparently looked appealing and information books that we had already read but which a child or children wanted to hear again.

que as crianças conseguem apropriar-se de textos não narrativos, o que corrobora a pesquisa de Pappas (1986, 1991, 1993). Além disso, observou-se um ganho substancial de conhecimento em características linguísticas típicas dos livros informativos, mesmo em um livro desconhecido pelas crianças. A segunda mudança é que os pequenos foram capazes de interagir com textos expositivos, mas também aproveitaram essas interações. “Nossa observação da interação espontânea das crianças com livros informativos ao longo do curso, bem como seus altos níveis de envolvimento com tal texto durante a leitura em voz alta, sugerem que as crianças apreciam a inclusão de livros informativos em seus ambientes” (DUKE; KAYS, 1998, p. 314)¹⁴⁰. E o terceiro ponto é a leitura em voz alta como veículo para expor as crianças a textos expositivos e não apenas a narrativas.

Igualmente como Pappas (1986, 1991, 1993), Arnold (1992) e Carter (1993) salientam a importância de incluir livros informativos na formação do leitor infantil, Duke e Kays (1993) corroboram tal pensamento, sugerindo que o fomento à leitura de textos informativos pode oferecer uma abordagem promissora.

Em 1997, Betty Carter ministra uma palestra no Banco del Libro, Venezuela, sobre a leitura de livros informativos. A conferência gerou um livro editado pela instituição venezuelana intitulado *Los libros de informacion: del placer de saber al placer de leer*. Nele, são discutidos os livros informativos em uma perspectiva de formação do leitor infantil e da seleção do mediador para as obras. Em um primeiro momento, a pesquisadora chama os livros de *no-ficción*; entretanto, há uma nota de rodapé indicando que esse termo é utilizado pelos estadunidenses e que na Venezuela é conhecido como livro de informação.

Destaca ainda que os mediadores não selecionam livros de não ficção. No seu entendimento, quando os professores, bibliotecários e pais pensam em livros e literatura, apenas sugerem livros de ficção. Carter (1997) alega que os pesquisadores também, quando indicam livros para seleções, apenas remetem aos textos ficcionais. A autora comenta que as “crianças desfrutam da não ficção, leem não ficção e aprendem o mundo com a não ficção”¹⁴¹ (CARTER, 1997, p. 6)

¹⁴⁰ Our observations of children's spontaneous interactions with information books over the course of the study, as well as their high levels of engagement with such text during read-aloud time, suggest that children appreciate the inclusion of information books in their environments.

¹⁴¹ los niños disfrutaban la no-ficción, leen no-ficción, y aprenden el mundo con la no-ficción.

Para ampliar a discussão sobre o encantamento das crianças pela não ficção, a pesquisadora apropria-se do conceito desenvolvido por Rosenblatt (2002) de leitura estética e eferente, sendo a primeira uma resposta emocional e estética frente ao texto, e a segunda é experimentar o texto, subtraindo fatos ou informação. Em sua percepção, muitos mediadores e pesquisadores associam a leitura estética à ficção e a leitura eferente à não ficção. Dessa maneira, reitera que (1997, p. 7)

Não é bem assim. O que devemos recordar é que sempre é a criança que determina o tipo de leitura que realizará. Algumas leram um romance, como A ilha do tesouro, e se assustaram quando Jim Hawkins se esconde no barril de maçãs. Elas estão lendo esteticamente, vivem uma experiência emotiva através do livro. Porém, outras crianças leram o mesmo romance de forma distinta. Serão apenas capazes de nomear os personagens ou delimitar o argumento. Estes são leitores eferentes. Não foi o livro que determinou a sua postura, foram as crianças.¹⁴²

A autora também sugere o contrário, livros de não ficção que são lidos de forma estética, ou eferente. Desse modo, afirma que, como a ficção, os textos não ficcionais ocupam um lugar indiscutível na formação do leitor infantil. A leitura de livros informativos beneficia as crianças, pois possibilita estruturar a informação para apresentar argumentos centrados ao redor de um ponto de vista particular, e proporciona discutir a informação recebida com o conhecimento adquirido. A leitura de livros de não ficção permite às crianças argumentar sobre fatos e acontecimentos.

Além de modelar a informação e fornecer conhecimentos, a pesquisadora comenta que as obras de não ficção apresentam o conhecimento como ele se mostra no mundo real, não segmentados por disciplinas como matemáticas, ciência ou história, como ocorre nas escolas, “mas como disciplinas relacionadas que se impactam umas às outras para influenciar filosofias, sociedades e indivíduos”¹⁴³ (CARTER, 1997, p. 11).

As obras de não ficção integram as disciplinas que as crianças estudam na escola como entes separados. Em alguns livros são utilizadas estratégias para integração de temas, como fomentar a investigação e a discussão de assuntos. A pesquisadora cita, então, a escritora estadunidense

¹⁴² Pero no es así. Lo que debemos recordar es que siempre es el niño quien determina el tipo de lectura que realizará. Algunos niños leerán una novela, como La isla del tesoro, y se asustarán cuando Jim Hawkins se esconde en el barril de las manzanas. Están leyendo estéticamente, viven una experiencia emotiva a través del libro. Pero otros niños leerán la misma novela de forma distinta. Sólo serán capaces de nombrar a los personajes o delinear el argumento. Estos son los lectores eferentes. No fue el libro lo que determinó su postura, fueron los niños.

¹⁴³ Sino como disciplinas relacionadas que se “impactan” las unas a las otras para influenciar filosofías, sociedades e individuos.

de não ficção para crianças Jean Fritz: “a observação da vida e a experiência de viver estão unidas entre si por um mesmo cordão” (FRITZ, CARTER, 1997, p. 12 apud FRITZ, 19—)¹⁴⁴

Para a estudiosa, os leitores de livros de não ficção procuram por obras que os respeitem, interessem e envolvam. “Os temas são importantes. No entanto, temos que ir além do tema, transcendê-lo. É necessário considerar o grau de interesse que o leitor manifesta pelo assunto”.¹⁴⁵ Ainda salienta a importância do conteúdo, mas esse ponto não deve ser exclusivo na seleção de obras, é preciso procurar livros que cantem, “algumas vezes, a música vem do uso da linguagem”¹⁴⁶(CARTER, 1997, p. 16). Os livros devem encantar, e cita Milicent Selsam, escritora de livros científicos, que afirma:

Um bom livro sobre o microscópio deve fazer o leitor querer ter um microscópio. Um bom livro sobre árvores deve ajudar o leitor a observar não apenas a árvore, mas também suas flores particulares, seu tipo de tronco, galhos e brotos. Você deve fazer uma caminhada pela floresta dez vezes mais emocionante do que antes de ler o livro, estes são os livros que cantam (SELSAM, 19— apud CARTER, 1997, p.16)¹⁴⁷.

A pesquisadora finaliza indicando autores que abordam não ficção com encantamento. Em 2003, Nell K. Duke publica dois artigos. O primeiro, intitulado *Information Book in Early Childhood*, trata, de forma didática, como se estrutura um livro e a função dos livros informativos para crianças da Educação Infantil. A estudiosa define textos informativos como

textos escritos com o objetivo principal de transmitir informações sobre o mundo natural e social (tipicamente de alguém que se presume ser mais conhecedor do assunto, para outro que se presume ser menos) e que possui características específicas textuais para alcançar esse objetivo (DUKE, 2003, p. 1)¹⁴⁸.

Ademais, o estudo enfatiza a importância de textos informativos para os pequenos a partir de três pontos: construção da curiosidade inerente da criança, suporte ao vocabulário e aquisição de conhecimento do mundo e, por último, desenvolvimento da leitura e escrita. Tal é direcionado aos mediadores de leitura com uma linguagem acessível. O segundo artigo, *Beyond*

¹⁴⁴ La observación de la vida y la experiencia misma de vivir están unidas entre sí por un mismo cordón

¹⁴⁵ Los temas son importantes. Pero tenemos que ir más allá del tema, trascenderlo. Es necesario considerar el tema grado de interés que manifieste el lector por éste.

¹⁴⁶ Algunas veces la música viene del uso del lenguaje

¹⁴⁷ Un buen libro sobre el microscopio debe hacer que el lector quiera tener un microscopio. Un buen libro sobre árboles debe ayudar al lector no sólo a observar el árbol, sino también sus flores particulares, su tipo de tronco, ramas y retoños. Debe lograr que una caminata por el bosque sea diez veces más emocionante que antes de haber leído el libro. Estos son libros que cantan.

¹⁴⁸ define informational text as text written with the primary purpose of conveying information about the natural and social world (typically from someone presumed to be more knowledgeable on the subject to someone presumed to be less so) and having particular text features to accomplish this purpose.

once upon a time, discute, com uma linguagem acessível a pertinência da interação de crianças com livros informativos. Assim como no primeiro texto, Duke (2003b) elabora motivos para tal contato, além de mostrar estratégias de leitura em voz alta com as obras. Um ponto diferente do primeiro texto é a classificação de livros em informativos e não ficcionais. No seu entendimento não são a mesma obra, pois as obras de informação são uma subcategoria da não ficção, que abrangem as biografias, textos injuntivos e as narrativas não ficcionais.

Em 1996, na Inglaterra, Peter Hunt, professor emérito em Literatura Infantil em *Cardiff University*, edita a primeira edição do *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. Entre os capítulos, existe um dedicado aos livros informativos intitulado *Information Books*, de Peggy Heeks, professora da *Loughborough University*¹⁴⁹. Em 2004, Hunt publica uma segunda edição do Compêndio sobre Literatura Infantil, dessa vez o capítulo sobre livros informativos é de responsabilidade de Margaret Mallet, professora da *University of London Institute of Education*. O texto nomeado *Children's Information Texts* disserta a concepção, classificação e a produção editorial britânica dos livros informativos. Com um repertório teórico que perpassa as obras de Pappas (1986), Von Schweinitz (1989) e Arnold (1992), a pesquisadora amplia as discussões em torno dos livros informativos.

Nesse sentido, cabe levantar alguns pontos sobre o entendimento da pesquisadora em relação às obras de informação. No primeiro momento, Mallet (2004) cita a autora Margery Fisher (1972) em sua obra *Matters of Fact*, na qual afirmava que a distinção entre ficção e não ficção estava em constante mudança, mas que era necessária e útil. Para Mallet (2004) houve modificações em relação a essa perspectiva, uma vez que muitas livrarias e bibliotecas separam os livros entre ficcionais ou não. No momento da produção livresca atual para crianças, tal ação se constitui mais complexa.

A autora comenta que, em alguns livros de não ficção como autobiografia, biografia e os livros de viagem, há uma forte tendência literária, enquanto nos romances históricos e “*information stories*”, os fatos e a ficção são indissociáveis. Além disso, o julgamento baseado no argumento do prazer pela ficção e o propósito utilitarista da não ficção não se sustenta, já que se pode aprender e desfrutar em ambas as categorias. Segundo Mallet (2004, p. 622),

¹⁴⁹ Não tivemos acesso a esse capítulo.

nós estamos em um campo seguro, se pensarmos o texto informativo como aquele cuja intenção *principal* é transmitir conhecimento e ideias. Para ter sucesso, ele deve-se vincular com segurança ao conhecimento existente do leitor, antes de compartilhar mais observações, fatos e ideias¹⁵⁰.

Evidencia-se o emprego dos termos *Information texts e non-fiction* para se referir às obras de informação, pois, para a autora, os dois termos são intercambiáveis. Em outro tópico, a pesquisadora discute sobre tipos e propósitos dos textos informativos. Em referência ao primeiro ponto, Mallet (2004) informa que há três tipos textuais, *children's information books, text books, course books*. Dessa maneira, diz:

Informação para crianças aprenderem na escola, ou em casa por interesse e prazer. Text books dão apoio ao estudo oferecendo uma introdução básica sobre um tópico leva os alunos mais velhos através de unidades de trabalho em temas particulares com texto, diagramas e, por vezes, perguntas. Este relato concentra-se em textos informativos para crianças, embora algumas das análises sejam pertinentes para textos e course books (livros didáticos)¹⁵¹(MALLET, 2004, p. 623).

Nesse sentido, a pesquisadora enfatiza que a escolha dos livros depende da utilidade e sua audiência. Consequentemente, o propósito e os leitores impactam na organização e no estilo da escrita, de modo que os autores de textos informativos devem ter consciência do grupo etário, isto é, do leitor implícito, além de serem precisos e convidativos em suas produções. Mallet (2004, p. 623) ressalta: “Nós queremos mais do que listas de fatos [...] tanto autores como leitores têm sentimentos sobre fatos e ideias. Assim, os textos interativos, aqueles que incentivam o questionamento e o debate, têm maiores probabilidade de envolver o jovem leitor em um diálogo que garanta o aprendizado vivo e genuíno”¹⁵².

Ainda na classificação dos livros informativos, a autora agrupa os textos de forma familiar para crianças, professores e pais em *early non-fiction; textos de referência; livros de tópico narrativo e não narrativo; non-book print e textos eletrônicos e tecnologia de informação e comunicação*. Referente à primeira classificação, Mallet (2004) disserta que são os primeiros

¹⁵⁰ We are on safer ground if we think of an Information text as one whose *main* intention is to impart knowledge and ideas. To succeed it has to link securely with the reader's existing knowledge before sharing further observations, facts and ideas.

¹⁵¹ Children's information learning in school or be home for interest and pleasure. Text books support study by offering a basic introduction to a topic. Course take older pupils through units of work in particular subjects with text, diagrams and, sometimes, questions to work through. This account concentrates on children's information texts, although some of the analysis will be pertinent to text and course books.

¹⁵² We want more than lists of facts [...] both authors and readers have feelings about facts and ideas. So, interactive texts, those that encourage questioning and debate, are most likely to involve a young reader in a dialogue that ensures learning is alive and genuine.

textos para crianças com função informacional como ABC, números, livros de conceitos “oposição, “em cima e embaixo”, “cores”, muitas vezes apresentam texturas e pop-ups, de modo a encorajar a interação dos pequenos com a obra.

A autora ainda esclarece que, por volta dos três anos, a criança já consegue ler livros informativos com ilustrações sobre viagens, escola, ciclo da vida e árvores genealógicas. A linguagem dos *early information books* deve ser informal, convidativa e pode combinar fatos com ficção sobre esse assunto. A pesquisadora comenta que os puristas podem desgostar da “confusão de gêneros”, no entanto ressalta que “perdi a conta das vezes em que crianças e adultos elogiaram livros como os da série UK MacDonald Bees: por exemplo, *Seed in need*, que explica o ciclo da vida de uma planta com ajuda de insetos *'falantes'*¹⁵³ (MALLET, 2004, p. 624).

Já os textos de referência são dicionários, tesouros, enciclopédias e atlas, que permitem às crianças uma busca de informação mais independente. Em relação aos dicionários, as crianças precisam ter contato com vocabulário para falar sobre novos conceitos e as mudanças culturais. No tocante aos tesouros, há dois propósitos: enriquecer o vocabulário sugerindo antônimos e sinônimos e encorajar um interesse genuíno nas palavras. Quanto às enciclopédias, é necessária uma equipe de trabalho para confeccioná-las, como escritores, *designers*, fotógrafos, artistas, professores, curadores de museus e especialistas de áreas que sabem como é o aprendizado das crianças. Em relação aos atlas, essas obras precisam explicar cuidadosamente os símbolos, sistemas de coordenadas entre outros elementos para as crianças. Todos os *reference books* precisam da mediação de um adulto (MALLET, 2004).

Os livros de tópicos são definidos por Mallet (2004) como livros sobre um determinado tópico, por exemplo, vulcões ou eletricidade, e auxiliam os professores a explicar uma lição ou aplicar um projeto em sala de aula. De acordo com a pesquisadora, o *topic books* é um gênero que possui elementos obrigatórios e opcionais. Neste ponto, a autora cita o artigo de Pappas (1986) sobre a estrutura global dos livros informativos e também menciona os artigos de Arnold (1992) e Fisher (1972) indicando que essas muitas obras são previsíveis, principalmente aquelas produzidas em séries. Ainda sobre os *topic books*, a autora lembra que muitos professores procuram por textos que deem suporte a assuntos, e os editores respondem ao chamado,

¹⁵³ I have lost count of the times children and teachers have praised books like those in the UK MacDonald Bees series: for example, *Seed in need* which explains the life cycle of a plant with help of “talking” insects.

Os livros de ciências visam reforçar e vincular o conhecimento existente das crianças e ampliar de uma maneira interessante. Eles dão às crianças a oportunidade de encontrar diferentes tipos de escrita informativa ou “gêneros”: escrita procedimental - explica como experimentar ou fazer um modelo; reconto - como compartilhar o que aconteceu em uma explicação de uma visita à natureza, como as máquinas e os sistemas funcionam; e relato - descreve tópicos que vão desde eletricidade e magnetismo, até estrutura e processos do corpo humano. Precisamos de livros de ciência que inspirem e estimulem a curiosidade e o desejo de entender. (MALLETT, 2004, p. 625) ¹⁵⁴

A autora tece comentários a respeito de livros sobre geografia, história e problemas modernos, como drogas, guerra e crime. No tocante aos últimos assuntos, Mallet (2004) destaca que ficção pode ser um poderoso mediador, “não menos por causa de sua capacidade de nos distanciar de coisas que podem ser muito sensíveis de enfrentar”¹⁵⁵.

Seus comentários alcançam também os *non-print books and popular culture* e também sobre as tecnologias de informação e comunicação. Quanto a este último assunto, realça o papel das mídias digitais na produção de livros informativos e principalmente na leitura de imagens; cita o livro de Kress e Van Leeuwen, *Reading images: the grammar of visual design* e também *Image Matter*, de Callow como importantes obras para entender as implicações da leitura de imagens nos sistemas multimodais.

Um dos pontos levantados por Mallet (2004) são os aspectos pedagógicos dos livros informativos, no qual a autora discute sobre aquisição da informação por parte da relação professor-textos-aluno. Além disso, discorre sobre a associação dos textos informativos com experiências, como visitar um museu, uma fábrica ou uma fazenda. Aponta a necessidade de leitura em voz alta de textos informativos:

ouvindo o professor ler, eles podem ouvir a ‘melodia’ da escrita não ficcional (Barrs, 1996). Por meio das discussões, eles podem ser ajudados a relacionar o que aprenderam de diferentes fontes. O professor pode mostrar como uma informação específica se encaixa em estrutura, hierarquia e insights mais amplos¹⁵⁶(MALLETT, 2004, p. 628).

¹⁵⁴Science books aim to reinforce and link with children's existing knowledge and to extend in an interesting way. They give children the opportunity to encounter several different kinds of informational writing or 'genres': procedural writing explains how to experiment, or make a model; recount, how to share what happened on a nature visit explanation, how machines and systems work; and report, describing topics ranging from electricity and magnetism and the structure and processes of the human body. We need science books that inspire and excite curiosity and the desire to understand.

¹⁵⁵ not least because of its capacity to distance us from things that may be too sensitive to face head on

¹⁵⁶ Hearing the teacher read out they can hear the 'tune' of non-fiction writing (Barrs 1996/7: ii). Through discussion they can be helped to link what they have learnt from different sources. The teacher can show how a specific bit of information fits with broader frameworks, hierarchies and insights.

Ainda na questão pedagógica, as pesquisadoras destacam-se a presença de textos informativos como suporte para a escrita não ficcional. Mallet (2004) corrobora com Pappas (1986; 1991; 1993), Duke e Kays (1998) sobre a pertinência de contato de crianças com estruturas globais de diferentes textos. Reforça que o debate ainda está em construção em diversas instâncias.

A autora também trata da perspectiva dos editores, afirmando que "textos informativos para crianças são há muito tempo uma vertente importante na publicação em países de língua inglesa"¹⁵⁷ (MALLET, 2004, p. 628); enfatiza que os Estados Unidos possuem uma tradição na categoria não ficcional, com autores renomados como Jean Fritz, Seymour Simon e Russel Freedman, além de países como Austrália e Nova Zelândia, que também possuem tradição com textos informativos,

Tradições bem estabelecidas também podem levar a textos sem individualidade. Primeiro, os editores produzem, há muitos anos, livros em série com uma consistência de formato, estilo e abordagem, que podem restringir a originalidade do escritor e oferecer mais "fatos" do que idéias e informações para debate. Também é verdade que os praticantes, ocupados, podem ser tentados a encomendar uma série inteira, talvez a partir de um catálogo, sem considerar os méritos de cada texto. Em segundo lugar, algumas editoras são viciadas em página dupla. O problema é que, às vezes, o texto precisa ser esticado para preencher o espaço, enquanto em outras ocasiões precisa ser espremido para que a coerência não seja comprometida. Em terceiro lugar, os autores são muitas vezes apoiados por comerciantes, *designers*, fotógrafos, artistas, especialistas em informática e uma série de consultores. Isso pode tornar muito mais difícil o surgimento de uma `voz` verdadeiramente individual, o que pode despertar e sustentar nosso interesse sobre o assunto. Alguns editores responderam a essa crítica e mostram que é possível produzir séries e ainda assim evitar a disciplina *procrustea* que torna os livros uniformes (por exemplo, Walkers Books' Read and Wonder)¹⁵⁸ (MALLET, 2004, p. 629).

Por outro lado, países como Coreia do Sul, Taiwan, Japão, China, Malásia e Tailândia têm demandado livros, no intuito de que crianças aprendam a língua inglesa. De acordo com Mallet (2004), essa movimentação gera um deslocamento das temáticas dos livros informativos, por exemplo, em livros sobre a flora e fauna, além das mídias digitais e dos novos tipos de

¹⁵⁷Children's information texts have long been an important strand in publishing in English-speaking countries

¹⁵⁸ well-established traditions can also lead to texts lacking individuality. First, publishers have long produced books in series with a consistency of format, style and approach which can constrain the writer's originality and offer 'the facts' rather than ideas and information for debate. It is also true that busy practitioners may be tempted to order a whole series, from a catalogue perhaps, without considering the merits of each text. Second, some publishers are addicted to the double-spread format. The trouble with this is that sometimes the text has to be stretched out to fill the spread while on other occasions so much has to be crammed in that coherence is compromised. Third, authors these days are very often supported by marketers, designers, photographers, artists, computer experts and an array of consultants. This can make it much harder for a truly individual 'voice' to emerge, which might tempt us into the subject and sustain our interest. Some publishers have responded to this criticism and show that it is possible to produce series and yet avoid the procrustean discipline which makes books uniform (for example, Walkers Books' Read and Wonder

letramento visual, que possibilitam novas atitudes e maneiras de apresentar a informação, atingindo, assim o interesse das crianças.

Para finalizar, Mallet (2004) ressalta a mudança de comportamento de autores, ilustradores, editores e críticos, que despertam o interesse genuíno de jovens leitores articulando-se com seus interesses e suas experiências. A pesquisadora cita Fisher (1972), que indica a avaliação de livros de não ficção sob os critérios de precisão, legibilidade, *design* e ilustração, parâmetros que partiram de sua obra *Matter of facts* (1972).

A pesquisadora também ressalta o papel articular de Von Schweinitz (1989) como crítica do *books for keeps*, que destacava a relação entre imagem e palavra. Ainda no tocante à avaliação, Mallet (2004, p. 630), pergunta-se: "o autor faz suposições perspicazes sobre o conhecimento e a experiência dos leitores em potencial? É oferecida ao jovem leitor uma rota útil dentro do livro? A informação é oferecida de maneira imaginativa e apropriada?"¹⁵⁹. Do mesmo modo, a avaliação sobre autoria deve considerar a audiência multicultural e procurar o interesse de meninos e meninas.

O texto de Mallet (2004) dialoga com inúmeros artigos apresentados, como Pappas (1986; 1991;1993), Von Schweinitz (1989) e Arnold (1992), corroborando o pensamento das autoras, ou contrapondo-se a ele com algumas análises mais direcionadas, como é o caso das questões pedagógicas e editoriais. Em alguns momentos do texto, percebe-se uma ampliação do diálogo com outros participantes do circuito do livro, como críticos, bibliotecários e editores, e destaca o papel desses atores na produção e recepção dos livros informativos ou não ficção.

Em 2006, Christine Pappas publica um artigo intitulado *The Information Book genre: its role in integrated science literacy research and practice* no periódico *Reading Research Quarterly*. Trata-se de uma descrição da natureza, do gênero livro informativo para alunos do ensino fundamental, e do papel das obras nas aulas de ciências. A autora constrói um percurso similar aos artigos publicados em 1986, 1991e 1993; no entanto, há algumas variações por conta da influência do arcabouço teórico da Multimodalidade.

¹⁵⁹ Does the author make insightful assumptions about potential readers' existing knowledge and experience? Is the young reader offered a helpful route into the book? Is the information offered in an imaginative and appropriate way?

Inicialmente, cita as suas pesquisas produzidas em 1986, 1991, 1993, e também os estudos de Duke e Kays (1998) para discutir a falta de textos expositivos, principalmente de livros informativos nas aulas de ciência, demonstrando que professores não potencializam o uso dessa tipologia em suas salas de aula. A autora sustenta que os livros informativos promovem a exploração científica, de modo que a inclusão de fotografias e ilustrações possibilita um suporte no entendimento de conceitos científicos. As obras de informação apresentam um tipo de linguagem utilizada pelos cientistas em sua escrita, leitura e fala.

Para sustentar a entrada de livros informativos na educação em ciências, Pappas (2006) desenvolve três pontos de entendimento: o primeiro é que o letramento em ciências necessita empregar diferentes registros e gêneros linguísticos; o segundo é que o uso dos livros de informação permite às crianças ir e voltar em suas explorações entre instâncias do aqui-e-agora, na abstração de conceitos e processos gerais, de modo que "os livros fornecem fontes contínuas para teorias científicas e conceitos, e maneiras de expressá-los"¹⁶⁰(PAPPAS, 2006, p. 229); por último, a autora cita que os livros utilizados na educação em ciências são importantes, em razão de a linguagem utilizada ser oportuna para assimilação de conceitos e processos científicos, pois apresenta a linguagem social da ciência.

Seu artigo apresenta duas causas pela falta de promoção das obras informativas e infere dois motivos: a crença de que as crianças preferem histórias ao invés de livros informativos, como relatado na pesquisa de 1993; e a utilização pelos professores de textos híbridos, isto é, narrativas para o ensino de ciências. A partir disso, a pesquisadora indaga:

Então, quais são os textos apropriados a serem usados para apoiar a compreensão do estudante sobre a linguagem científica? Quais livros de informação sobre literatura infantil, híbridos típicos e atípicos escritos para crianças de primeira série, são os melhores para se selecionar na prática e na pesquisa? (PAPPAS, 2006, p. 229)¹⁶¹

Pappas (2006), então, organiza um percurso metodológico similar de análise em Pappas (1986, 1991, 1993). Todavia, ao contrário de suas últimas pesquisas, a estudiosa define que "gêneros são atos sociais, eles ocorrem porque esses atos, como textos, são atividades recorrentes na cultura. Ou seja, os gêneros são classes de eventos comunicativos, cujas regularidades

¹⁶⁰ That is, the books provide ongoing sources for scientific theories and concepts and ways for expressing them.

¹⁶¹ So what are the appropriate texts to be used to support student understanding of scientific language? What typical and atypical hybrid children's literature information books written for young primary-grade children are the best to select in practice and research?

contextuais dão origem a regularidades em textos”¹⁶² (PAPPAS, 2006, p. 229). Para construir essa definição, baseia-se em autores como Bakhtin (1986), Bazerman (2004) e Kress (1993) e aqueles autores utilizados anteriormente, como Hasan (1984a; 1984b; 1984c). A autora emprega a semiótica social com influência da linguística sistêmica funcional.

Tendo como base esse repertório teórico, o texto concentra-se no "exame de um conjunto de livros informativos ilustrados, escritos por autores de literatura infantil para crianças de nível primário, para identificar e explicar a natureza prototípica do gênero do livro informativo”¹⁶³ (PAPPAS, 2006, p. 229). Portanto, a autora objetiva identificar *Generic Structure Potential (GSP)* assim como em Pappas (1986), ou seja, descrever uma amplitude de elementos opcionais e obrigatórios dentro de uma estrutura global de gêneros.

Ao contrário dos últimos trabalhos, que investigam dois ou três livros informativos, analisa, aproximadamente 400 obras. O *corpus* é composto por obras encontradas em livrarias, indicações de professores, colegas e livreiros. A autora pontua dois critérios para a composição do acervo de pesquisa. O primeiro consiste na inclusão de livros com temas: animais (esquilos, baleias, cobras etc.); objetos (túneis, robôs, máquinas, tempo, estados da matéria) e lugares (biblioteca, zoológico, porto, entre outros). Além disso, houve uma tentativa de ampliar os tópicos e incluir múltiplos livros sobre o mesmo tópico, de modo a identificar os padrões linguísticos, e de abranger obras de autores conhecidos.

O outro critério para a composição do *corpus* é a exclusão de alguns temas, por exemplo, biografias, autobiografias, obras com temas históricos ou sociais. O motivo para isso é que os livros são, muitas vezes, em forma narrativa. Foram restritos também livros com seções bem definidas, ou capítulos com cabeçalhos, pois há cortes de leitura, de forma que as obras deveriam ser lidas do início ao fim sem interrupções. Houve ainda a exclusão de livros informativos denominados *leveled books*.

A análise da estrutura potencial de gênero seguiu o mesmo percurso metodológico de Pappas (1986), ou seja, identificar os seis elementos obrigatórios e opcionais do gênero típico “livro

¹⁶² Genres are social acts. They occur because these acts, as texts, are recurring activities in the culture. That is, genres are classes of communicative events, whose contextual regularities give rise to regularities in texts

¹⁶³the examination of a corpus of picture information books written by children’s literature authors for primary-grade children to identify and explicate the prototypical nature of the information book genre.

informativo”. São eles: *Topic Presentation (TP)*; *Description of Attributes (DA)*; *Characteristic Events (CE)*; *Category Comparison (CC)*; *Final Summary (FS)*; e *Afterword (A)*. No entanto, a pesquisadora observou que apenas esses elementos não conseguem abarcar a estrutura de alguns livros. Assim, ela apresenta outros elementos opcionais, tais como *Prelude (PRE)*; *Historical Vignette (HV)*; *Experimental Idea (EI)*; *Addendum (AD)* e *Recapitulation (RC)*. O último elemento advém das discussões em torno da ilustração. Segundo Pappas (2006), as palavras na ilustração são elementos a serem analisados em livros informativos, principalmente pelas novas discussões em torno da imagem. A pesquisadora salienta que

a recente ênfase nos multiletramentos e na multimodalidade da comunicação em geral (Cope e Kalantzis, 2000; Kress, 2000a, 2000b, 2003; Kress e van Leeuwen, 1996; Unsworth, 2001), e a natureza multimodal dos textos científicos em particular (Kress, Jewitt, Ogborn e Tsatsarelis, 2001; Lemke, 1998, 2004), em que vários *designs* visuais - como gráficos, tabelas, e assim por diante, com seus respectivos rótulos e legendas - são proeminentes, levaram-me a concentrar neste “*texto menor*” dos livros (Unsworth). Assim, como parte da minha presente análise dos livros do meu *corpus*, explorei as formulações escritas em ilustrações e criei uma tipologia do elemento opcional, mas muito frequente, *Illustration Extension (ILLEXT)*(PAPPAS, 2006, p. 232) ¹⁶⁴.

Cabe explorar os novos seis elementos opcionais para elucidar a concepção de Pappas (2006) sobre o gênero livro informativo. *Prelude (PRE)* antecede o *Topic Presentation (TP)* e é encontrado em livros informativos, mas não em narrativa, exceto em diálogos. O *Historical Vignette (HV)* consiste em um breve relato histórico, e *Experimental Idea (EI)* trata dos possíveis experimentos e explorações que podem ser realizados para examinar ou explicar um conceito importante sobre o tema. *Addendum (AD)* e *Recapitulation (RC)* são encontrados nos finais dos livros informativos e são diferentes entre si, pois o primeiro inclui informação extra, e o *Recapitulation (RC)* reitera o conteúdo da obra.

O último elemento, *Illustration Extension (ILLEXT)*, inclui oito categorias de palavras relacionadas a imagens. São elas: *Etiquetas*; *Serie de etiqueta*; *legenda*; *Serie de legenda*; *Chaves*; *balões de diálogo narrativo*; *balões de diálogo não narrativo*; *complemento de exposição*. A pesquisadora indica a definição e exemplificação de cada categoria.

¹⁶⁴ the recent emphasis on multiliteracies and the multimodality of communication in general (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000a, 2000b, 2003; Kress & van Leeuwen, 1996; thth, 2001), and the multimodal nature of science texts in particular (Kress, Jewitt, Ogborn, & Tsatsarelis, 2001; Lemke, 1998, 2004), in which various visual designs—such as graphs, charts, tables, and so forth, with their respective labels and captions—are prominent, led me to focus on this “minor text” of the books (Unsworth). Thus, as part of my present analysis of the books in my corpus, I explored the wordings in illustrations and created a typology of the optional, but very frequent element, *Illustration Extension (ILLEXT)*.

Em outro momento do texto, Pappas (2006) afirma que leva em consideração uma certa estabilidade para constituir uma estrutura potencial de gênero; entretanto, como atos sociais, os gêneros são dinâmicos, o que acarreta a constituição de intercâmbio entre formas diferentes de textos. Esses livros informativos Atípicos e Híbridos, "frequentemente refletem uma novidade, um 'lançamento de ponta', uma 'quebra de consenso'"¹⁶⁵. Neste sentido, essas obras enaltecem alguns aspectos como, por exemplo, a intertextualidade, para criar outros textos.

A razão para a combinação de gêneros, segundo Pappas (2006) principalmente com a incorporação do texto narrativo, é desconhecida. E talvez, o propósito dos autores de criar obras artísticas com uma certa hibridização pode estar relacionado com a hipótese da “*narrativa como precedente*” (DUKE, 2000; PAPPAS, 1991, 1993). Ou seja, a crença de que as crianças necessitam de narrativas para entender conceitos científicos e de que elas não estão aptas ou não se interessam por livros informativos típicos geraria essa preferência de editores e autores para a constituição de obras informativas atípicas ou híbridas. Independentemente desse processo editorial, Pappas (2006) tenta apresentar sete tipologias de textos híbridos e atípicos. Cabe mostrá-las brevemente.

A primeira categoria é denominada *Parallel: Parallel informational-particularized e information hybrid* consiste em um livro híbrido, que apresenta linhas com texto informativo atípico e típico, e as ilustrações são as mesmas em ambos os textos. O tema, geralmente, é sobre animais. A segunda é a *Particularized: Informational-particularized hybrid*, similar à primeira categoria, entretanto não há texto informativo típico, apenas registros de informação típica.

A terceira, *Personal narrative: Informational-personal narrative hybrid*, são seres animados que narram suas vidas em primeira pessoa. Assim como nas duas categorias anteriores, há registros de informação típica. A quarta categoria, *Interpositional: Interpositional narrative-informational hybrid*, interpõe texto narrativo e recursos do típico texto informativo ao longo da obra. De acordo com Pappas (2006, p. 242), "frequentemente, esses livros cobrem um processo ou sequência temporal, por exemplo, o crescimento de plantas em um jardim, a criação de uma montanha, uma visita a um zoológico ou museu natural, e assim por diante"¹⁶⁶

¹⁶⁵ frequently reflect novelty, a “cutting edge,” a “breaking of consensus”

¹⁶⁶ Frequently, these books cover some time process or sequence, for example, the growth of plants in a garden, the creation of a mountain, a visit to a zoo or a natural museum, and so forth.

A quinta categoria, *Episodic: Episodic Informational-Particularized hybrid*, consiste em obras que têm episódios de pessoas específicas à medida que se envolvem ou interagem com determinados animais. Conforme indica Pappas (2006), esses textos são narrativos em primeira pessoa com objetivo de apresentar os animais. A sexta, *Annotated: Informational-annotated story hybrid*, são histórias narradas com alguns pontos de texto informativo, de forma que a principal mensagem do livro é veiculada por uma narrativa, mas há anotações com texto informativo típico. A última categoria, *Poetic: Poetic informational coda hybrid*, consiste em poemas, "entretanto no final do livro, como uma coda, a linguagem informacional típica é utilizada"¹⁶⁷ (PAPPAS, 2006, p. 243).

A autora finaliza indicando a oportunidade de mais estudos sobre os livros informativos típicos, atípicos e híbridos. Pappas (1986, 1991, 1993) sinaliza também que essas obras sejam lidas para crianças da pré-escola e anos iniciais. Reiterando muitos dos seus argumentos utilizados.

Há outros artigos publicados na década de 2010, muitos em torno do uso do livro informativo em sala de aula e da recepção das crianças frente a essas obras. Alguns estudos objetivam perceber como as crianças se apropriam da linguagem dos livros informativos para a escrita, como os trabalhos de Carol A. Donovan, professora da *University of Alabama*, e Linda Golson Bradley, professora do *George College e State University*, que discutem a escrita de textos informativos utilizando, como base, os modelos de análise de livros informativos propostos por Pappas (1986, 1991, 1996), Duke e Kays (1998).

Os trabalhos intitulados *Information Book read-aloud as models for Second-grade authors*, de Linda Golson Bradley e Carol A. Donovan (2010), e *Visual representations in Second grades' information books compositions*, de Julianne M. Coleman, Linda Golson Bradley e Carol A. Donovan (2012), analisam a escrita informativa de alunos. No primeiro, as pesquisadoras observam o uso dos elementos linguísticos do gênero "livro informativo" de Pappas (1986, 1991, 1993) na escrita nos alunos. O segundo identifica os elementos visuais e verbais de um texto informativo a partir da leitura em voz alta realizada com os alunos. Ambos os trabalhos objetivam o uso do livro informativo em aula de ciências e como base para sequências didáticas.

¹⁶⁷ However, at the end of the book, as a "coda," typical informational language is used.

Em outros trabalhos, identifica-se o uso dos livros informativos para ampliar o contato de crianças com os outros gêneros, especialmente em práticas de leitura em sala de aula. Os artigos *A comparison of preschool teachers' talk during storybook and information book read-alouds*, de Lisa Hammett Price, Barbara A. Bradley e Jana Michele Smith, publicado em 2012, e *Sharing Information books with Kindergartners: the role of parents extra-textual talk and socioeconomic status*, de Suzanne E. Mol, professora da *School of Education* da *University of Michigan*, e Susan B. Neuman, professora da *New York University*, publicado em 2014, abordam a recepção de crianças da educação infantil frente à leitura de livros informativos. O primeiro estudo assemelha-se aos trabalhos realizados por Pappas (1991, 1993) e Duke e Kays (1998); todavia, observa a recepção da leitura em torno de enunciados extratextuais, ou seja, as pausas protocoladas, as construções de hipótese e inferências, as descrições de personagens, objetos e cenas, as comparações entre o cotidiano da criança e do livro, entre outros. As pesquisadoras analisam, a partir de uma perspectiva quantitativa, as respostas em livros de história e também em livros informativos.

O segundo trabalho, de Mol e Neuman (2014,), também estuda a recepção da leitura em voz alta de livros informativos destacando os elementos extratextuais. Ao contrário do primeiro trabalho, que se dirige a professores, as pesquisadoras realçam a interação pais-filhos em contextos socioeconômicos distintos. Ressalta-se que os dois artigos foram publicados na *Early Childhood Research Quarterly*, um importante periódico estadunidense da área da Educação Infantil.

Além desses estudos, há outros que enfatizam a estrutura dos livros informativos, como é o caso de *Examining Language of Information Books for Children*, de Hatice Zeynep Inan, que realiza uma compilação do estudo de Duke e Kays (1998) sobre as características linguísticas. O pesquisador não identifica outros elementos e não inaugura uma abordagem distinta da realizada pelas estudiosas estadunidenses.

Em 2011, *Handbook of Research on Children's and Young Literature* editado por Shelby A. Wolf, Karen Coats, Patrica Enciso e Christine A. Jenkins apresenta um capítulo dedicado as obras de não ficção. *Nonfiction Literature for Children: Old Assumptions and New Directions* de autoria de Barbara Kiefer, professora de Literatura Infantil da Ohio State University e Melissa Wilson, doutora pela Ohio State University, aborda a definição, história, escrita e os estudos acadêmicos sobre o tema. Cabe apresentar a concepção das autoras frente a essas obras.

Em um primeiro momento, relatam um certo desconforto com antigo título, *Nonfiction: going after the facts*, pois as obras de não ficção não se limitam a relatar fatos. Com experiência em livros ilustrados, afirmam que foram dois motivos para entrar no campo da não ficção: o primeiro foram as interações com os colegas e; segundo "a ênfase atual nos padrões educacionais para não-ficção nas salas de aula nos convenceu de que a *literatura* de não-ficção merecia ser explorada"¹⁶⁸.

Desse modo, Kiefer e Wilson (2011) as autoras comparam o estudo dos livros de não ficção como uma boneca russa, no qual uma questão leva a outra pergunta, e não a respostas. Para as autoras,

Ao abordar este tópico a partir de nossos estudos acadêmicos sobre literatura infantil, nossa primeira pergunta foi "O que queremos dizer com literatura e o que queremos dizer com não-ficção?" Essa pergunta levou a outras, incluindo "Qual é a história da literatura não-ficcional para crianças? "; "Como relato e escrita sobre não-ficção de adultos difere de reportagem e escrita sobre literatura de não-ficção infantil?"; "Qual é o estado crítico e acadêmico da não-ficção infantil?"; "Que disciplinas estão interessadas em literatura infantil de não-ficção?"; e "Que novas direções podemos propor para o estudo da literatura infantil de não-ficção? (KIEFER; WILSON, 2011, P. 291)¹⁶⁹

São essas perguntas que embasam o texto, de modo que o primeiro tópico a ser comentado é a definição de literatura de não ficção. Inicialmente as autoras identificam os conceitos presentes em dicionários, acadêmicos e escritores de literatura, por exemplo no *The Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* é descrito como "Se descrevemos algo como literatura em oposição a qualquer outra coisa, o termo traz consigo conotações qualitativas que implicam que o trabalho em questão tem qualidades superiores: que está bem acima do funcionamento normal das obras escritas"¹⁷⁰ (CUDDON, 1991, p. 505-506). As autoras, então se perguntam "e a não ficção?" Pois a descrição não contempla uma definição clara do texto não ficcional. Partindo

¹⁶⁸the current emphasis on educational standards for nonfiction in classrooms convinced us that nonfiction *literature* was well worth exploring

¹⁶⁹ Coming at this topic from our general children's literature scholarship, our first question was "What do we mean by literature and what do we mean by nonfiction?" This question led to others including "What is the history of nonfiction literature for children?"; "How does reporting and writing about adult nonfiction differ from reporting and writing about children's nonfiction literature?"; "What is the state of criticism and scholarship in children's nonfiction?"; "What disciplines are interested in children's nonfiction literature?"; and "What new directions might we propose for the study of nonfiction children's literature?"

¹⁷⁰If we describe something as literature as opposed to anything else, the term carries with it qualitative connotations which imply that the work in question has superior qualities: that it is well above the ordinary run of written works"

disso, reiteram que para abordar o tema é pertinente entendê-lo como objeto estético, literário, visual, pois o

trabalho da literatura, ficção e não-ficção, sejam escritas para adultos ou para crianças, estão acima do comum devido à qualidade da escrita. A boa não-ficção, como a ficção, é uma forma de arte concebida para proporcionar prazer e iluminação, para despertar a admiração e para revelar nossa capacidade de autoconsciência e compreensão”. (KIEFER, WILSON, 2011, p. 291)¹⁷¹

As autoras não conseguem encontrar entradas para o termo “não-ficção”, inclusive no dicionário citado, anteriormente, e também no *Webster’s New Collegiate Dictionary* que apenas define não ficção, como qualquer literatura que não é ficcional. Desse modo, as pesquisadoras buscam nas pesquisas acadêmicos definições de não ficção para crianças, cabe apresentar algumas,

em uma pesquisa com livros didáticos sobre literatura infantil, Kristo, Colman e Wilson (2008) citam definições que incluem “um gênero criado principalmente para informar” (Mitchell, 2003, p. 326); “O termo não-ficção descreve livros de informação e fatos sobre qualquer assunto” (Galda, Cullinan, & Sipe, 2010, p. 304); “Textos informativos não-ficcionais [são] sobre o modo como as coisas são” (Nodelman & Reimer, 2003, p. 128)” (KIEFER, WILSON, 2011, p. 291)¹⁷²

Além disso, as autoras destacam alguns pontos que dificultam a circulação da não ficção, como o mercado editorial estadunidense que apenas publica temas históricos e/ou ciências em formato de história, como se essa maneira fosse a mais palatável para as crianças. E a classificação nas bibliotecas das obras cujos sistemas de classificação de não ficção são confusos, uma vez que muitos livros ficcionais, como folclore e contos de fadas, estão localizados em ciências sociais e o restante em literatura ou poesia. (KIEFER, WILSON, 2011). E os livros de não ficção se encontram em nenhuma categoria dentro do sistema de classificação exclusiva para eles. As autoras citam o caso da *Library of Congress* que possui duas categorias para classificar obras infantis, como é o caso da literatura juvenil e ficção juvenil. Dentro da primeira categoria estão todas obras, que assumem ser informativa ou factual, como por exemplo, hidrologia, sistema hidráulico. Até mesmo, o *Magic School Bus*¹⁷³, de Joanna Cole (1986) que é uma obra informativa com elementos de pura fantasia.

¹⁷¹ Works of literature, fiction and nonfiction, whether written for adults or for children, stand above the ordinary due to the quality of writing. Good nonfiction, like fiction, is an art form, designed to give pleasure, and enlightenment, to arouse wonder, and to reveal our capacity for self awareness and understanding

¹⁷² In a survey of children’s literature textbooks Kristo, Colman, and Wilson (2008) quote definitions that include, “a genre created mainly to inform,” (Mitchell, 2003, p. 326); “The term nonfiction describes books of information and fact about any topic” (Galda, Cullinan, & Sipe, 2010, p. 304); “Nonfiction-informational texts [are] about the way things are” (Nodelman & Reimer, 2003, p. 128)” KIEFER, WILSON, 2011, p. 291)

¹⁷³ Traduzido para ônibus escolar mágico

Para as autoras, esses livros que empregam informação com elementos de fantasia são denominados "estruturas híbridas de não ficção" (Anderson, 1989)¹⁷⁴. De acordo com Druker (s/p apud Kiefer e Wilson, 2011, p. 291)

na não ficção para adultos, o termo híbrido é sinônimo para "não ficção criativa" e "novo jornalismo"¹⁷⁵, em que os autores incorporam formas tradicionais de não ficção (ensaios, explanação/exposição) com elementos ficcionais tais como a narrativa, atenção ao lugar, cenário, tema e caracterização.¹⁷⁶

As obras de não ficção para adultos se distinguem daquelas direcionadas às crianças, principalmente, porque as obras não inventam ou mudam os fatos, enquanto que a não ficção para os pequenos é "aceitável ônibus escolares voar, animais falarem ou pedras contarem suas vidas"¹⁷⁷ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 291).

Além das dificuldades apresentadas, as autoras citam as trocas de nomes das obras de não ficção para livros informativos, o que segundo as pesquisadoras quebram uma tradição da não ficção para adultos. Reiteram que,

Colman (1999) argumenta que o uso generalizado desses termos começou na década de 1970 com os escritos de Zenna Sutherland e Margery Fisher. Ainda é comum encontrar livros didáticos em literatura infantil relegando a discussão de não-ficção a um único capítulo intitulado "Livros de informação". Além disso, livros e artigos profissionais frequentemente usam o termo. (KIEFER; WILSON, 2011, p. 291)¹⁷⁸

Muitos rótulos e definições tornam a pesquisa em livros informativos mais complexa, e impede uma construção de uma estrutura para a literatura de não ficção para crianças; no entanto, as autoras citam a definição de Russel Freedman's (1992, p. 3)

Certamente o objetivo básico da não-ficção é informar, instruir, esclarecer. Mas isso não é suficiente. Um livro eficaz de não-ficção deve animar seu assunto, infundindo-lhe vida. Deve criar um mundo vívido e crível de que o leitor entrará de bom grado e saia apenas com relutância. Um bom livro de não-ficção deve ser um prazer ler (p. 3)¹⁷⁹. (apud KIEFER; WILSON, 2011, p. 291)

¹⁷⁴ hybrid structures in nonfiction

¹⁷⁵ creative nonfiction" and "new journalism,

¹⁷⁶ In adult nonfiction the term hybrid is synonymous with "creative nonfiction" and "new journalism," where authors incorporate traditional nonfiction forms (essay, explanation/exposition) with fictional elements such as narration, attention to place, setting, theme, and characterization (Druker, n.d.).

¹⁷⁷ in nonfiction for children it is acceptable for school buses to fly, animals to speak, and rocks to tell their life stories.

¹⁷⁸ Colman (1999) argues that the widespread use of these terms began in the 1970s with the writings of Zenna Sutherland and Margery Fisher. It is still common to find that textbooks in children's literature relegate discussion of nonfiction to a single chapter titled "Information books." In addition, professional books and articles often use the term.

¹⁷⁹ Certainly the basic purpose of nonfiction is to inform, to instruct, hopefully to enlighten. But that's not enough. An effective nonfiction book must animate its subject, infuse it with life. It must create a vivid and believable world that the reader will enter willingly and leave only with reluctance. A good nonfiction book should be a pleasure to read" (p. 3).

As estudiosas indagam-se como podemos expandir e aprofundar a compreensão de arte da literatura de não-ficção para crianças? Sinalizam que disciplinas como retórica e exposição, à qual se dedicam com os estudos de não ficção para adultos, podem auxiliar na resposta. Assim, utilizam um texto de Barbara Lounsberry, que categoriza as obras de não ficção para adultos da seguinte maneira: "Vidas (diários, memórias, autobiografias, biografias); Eventos (histórias, jornalismo); Lugares (escrita de viagens, redação da natureza, redação científica); Ideias (ensaios, incluindo obras religiosas e filosóficas)"¹⁸⁰ (LOUNSBERRY, 1996, p. 29 apud KIEFER; WILSON, 2011, p 292)

Na categorização de Lounsberry (1996) observa-se que os literários e não literários podem se encontrar. As autoras concordam com o emprego da classificação, entretanto há uma característica peculiar das obras destinadas a infância, que é a intenção do autor. E acrescentam que "enquanto muitos livros para crianças podem misturar fantasia e narrativa com informações e fatos, isso pode ser confuso para as crianças que estão apenas começando a resolver o que é real"¹⁸¹ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 292).

Após a discussão sobre a definição, as autoras analisam o histórico dos livros não-ficcionais para crianças, no entanto destacam que a construção histórica dessa categoria é complexa, pois as pesquisas em literatura infantil tenderam para a trajetória das formas ficcionais, mesmo que na Antiguidade Clássica e Idade Média se lia ficção e não ficção (KIEFER; WILSON, 2011). As autoras corroboram com o entendimento de outros estudiosos de literatura infantil, que o primeiro livro ilustrado e publicado para crianças foi o *Orbis Sensualium Pictus* de Johannes Amos Comenius, o qual destacou-se por sua harmoniosa descrição dos objetos e cenários.

As pesquisadoras retomam alguns livros que se sobressaíram na não ficção, como *Círculo das Ciências* de Orr publicado em 1850 por William Somerville Orr.; *The First Picture Book: Everyday Things for Babies* de Edward Steichen; as biografias ilustradas de George Washington (1936) e Abraham Lincoln (1939) de Edgar Parin d'Aulaire entre muitos outros livros de origem estadunidense.

¹⁸⁰ Lives (diaries, memoirs, autobiographies, biographies); Events (histories, journalism) Places (travel writing, nature writing, science writing); Ideas (essays, including religious and philosophical works) (p. 29)

¹⁸¹ While many books for children may blend fantasy and narrative with information and facts, this may be confusing to children who are only just beginning to sort out what is real.

São apresentados também *reviews* e prêmios dedicados a literatura não ficcional adulta e infantil; neste ponto, as pesquisadoras criticam o pouco espaço que a literatura não ficcional para crianças tem em *reviews* de jornais famosos como New York Times, e também nos prêmios dedicados à literatura. Ademais, as pesquisadoras comentam a abordagem de estudiosos e críticos da literatura infantil,

A não-ficção de adultos ocupa um lugar de destaque junto com a ficção nos Colleges of English (ver Anderson, 1987, 1989). No entanto, a literatura de não-ficção infantil é frequentemente negligenciada como assunto de estudos acadêmicos. De fato, obras como *The Aesthetics of Children's Literature* (Nikolajeva, 2005) e *Crítica, Teoria e Literatura Infantil* (Hunt, 1991), cujos títulos nos levam a esperar por análises críticas aprofundadas de não-ficção, não cobrem o gênero (KIEFER, WILSON, 2011, p. 294)¹⁸².

Ainda acrescentam que os textos acadêmicos de literatura infantil geralmente dedicam um capítulo para a não ficção infantil, “colocados no final do livro, quase como reflexão tardia”¹⁸³ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 294).

Soma-se a essas críticas, o fato dos profissionais sugerirem que a avaliação das obras não ficcionais restringem-se a precisão e autenticidade, conteúdo e perspectiva, estilo, organização, ilustração e formato, ao invés da qualidade literária dos livros. No que toca o campo dos leitores, as pesquisadoras afirmam que eles são “Os leitores são convidados a determinar se o autor é suficientemente qualificado para escrever sobre o tema e se o livro promove o “espírito de investigação” [...] em vez de como o livro funciona como literatura ou objetos estéticos.”¹⁸⁴ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 294). As discussões que envolvem a não ficção infantil, muitas vezes, se restringem a perguntas superficiais, como: a terminologia é apropriada? A informação é apresentada de forma clara e direta?

Outra crítica dirige-se as publicações de artigos acadêmicos de literatura infantil, no entendimento de Kiefer e Wilson (2011) os estudos publicados nos periódicos *Children's Literature Quarterly*; *Children's Literature in Education*; *School Library Media Quarterly*; *Language Arts*, *Research in the Teaching of English* e *Reading Research Quarterly* dedicam-

¹⁸² Adult nonfiction holds a place of prominence alongside fiction in Colleges of English (see Anderson, 1987, 1989). However, children's nonfiction literature is often neglected as a subject of scholarship at all. Indeed, works such as *The Aesthetics of Children's Literature* (Nikolajeva, 2005) and *Criticism, Theory and Children's Literature* (Hunt, 1991) whose titles lead us to hope for in-depth critical analyses of nonfiction, do not cover the genre.

¹⁸³ placed toward the end of the book, almost as an afterthought

¹⁸⁴ Readers are asked to determine if the author is sufficiently qualified to write about the topic and whether the book fosters “the spirit of inquiry” (Kiefer, 2010, p. 497) rather than how the book function as literature or aesthetic objects.

se, exclusivamente, a estudos de obras ficcionais ou, quando abordam tendem, a restringir na recepção da crianças frente as obras, como é caso de Pappas (2006); Smolkin e Donovan (2001); Duke e Kays (1998). "Em outros títulos, os educadores fornecem visões gerais úteis do gênero e critérios de avaliação, mas seu foco principal ainda é a presença e uso de não-ficção em salas de aula, em vez de análises críticas" ¹⁸⁵(KIEFER; WILSON, 2011, p. 294)

Para propor novos direcionamentos acadêmicos para a não ficção infantil, as autoras embasam-se em quatro linhas de pesquisas, a primeira são os estudos de Pappas (2006), Kiefer and Levstik (2006) sobre a estrutura dos textos de ciências não ficcionais; a segunda são os estudos de Kerper (2003) "Examining Aspects of Visual Displays," e "Examining Aspects of Design" (2003b). A terceira são as pesquisas de McClure (2003) "Examining Aspects of Writing Style," e por último, os ensaios sobre não ficção de Penny Colman (1999, 2007).

Nesse sentido, cabe apresentar as linhas de pensamento para elucidar o entendimento das autoras sobre o campo da não ficção infantil. A primeira linha são os estudos sobre a estrutura textual, para Kiefer e Wilson (2011, p. 294) "se aceitarmos que a não-ficção é literatura, e se quisermos apreciar melhor como o gênero funciona como um objeto estético, uma análise de diferentes estruturas típicas e tipos de não-ficção pode informar e expandir nosso entendimento". As autoras afirmam que os estudos do ocidente sempre se preocuparam com a estrutura das narrativas ficcionais, que apresentam um início, um problema, uma ação para resolver o problema, a solução e o final. Já as obras não ficcionais apresentam uma variedade de formas, uma vez que empregam inúmeros padrões como comparação/contraste; causa/efeito/; sequência de eventos e descrição e definição de conceitos. (KIEFER; WILSON, 2011).

As estudiosas citam os trabalhos de Pappas (1986; 2006) que objetivam analisar as estruturas geral da não ficção baseada no reconto e escrita das crianças. "Pappas contribuiu para nossa compreensão da estrutura típica dos livros de não-ficção científica (aos quais ela se refere como livros informativos) para crianças, uma estrutura que muitos descreveriam como escrita expositiva" (KIEFER, WILSON, 2011, p. 295)¹⁸⁶. Apresentam suas análises sobre a estrutura global de gêneros baseados na linguística sistêmica funcional.

¹⁸⁵Other titles by educators do provide useful overviews of the genre and criteria for evaluation but their main focus is still on the presence and use of nonfiction in classrooms rather than on critical analysis

¹⁸⁶ Pappas has contributed to our understanding of the typical structure of science nonfiction books (which she refers to as information books) for young children, a structure that many would describe as expository writing

Além disso, destacam a pertinência dos elementos visuais na análise da não ficção infantil, uma vez que, no século XXI, o interesse pela multimodalidade levou os pesquisadores a reconsiderar a ilustração nas obras de não ficção, e também a desenvolver estruturas descritivas ou gramáticas de ilustração. As pesquisadoras retomam aos estudos acadêmicos, que ampliaram o entendimento da não ficção infantil no campo da visualidade. (KIEFER; WILSON, 2011)

Desse modo, as autoras abordam a produção de sentidos através da imagem e apresentam os estudos de Pappas e Unsworth que embasaram a categorização do texto visual em três estruturas: a primeira é ideacional e representacionais, no qual "constroem verbal e visualmente a natureza dos eventos, os objetos e participantes envolvidos e as circunstâncias em que ocorrem"¹⁸⁷ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 295). Neste sentido, seriam classificadas em "imagens que mostram eventos"; "imagem que classificam"; "Imagem que mostram relações inteiras" e linhas do tempo.

A segunda são as estruturas interpessoal e interativa, cujos recursos verbais e visuais constroem a natureza das relações entre falantes, ouvintes, leitores, escritores e espectadores, e o que é visualizado. São apresentados os seguintes elementos:

"Exigências visuais e ofertas aos leitores - como a direção do olhar; Distância social - close-up, médio e longo; Atitude - envolvimento, não envolvimento com o espectador; Potência - ponto de vista; [...] Realismo - cor, contextualização da imagem; Imagem objetiva - cortes, seções transversais"¹⁸⁸ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 295)

As terceiras são meios composicionais e textuais, segundo Kiefer e Wilson (2011, p. 295) "estes significados referem-se à distribuição da informação e ao valor ou ênfase relativa entre os elementos do texto ou imagem", desse modo são passíveis de análise: Valor da informação; enquadramento e a saliência.

Além da perspectiva desses autores, Kiefer e Wilson (2011) apontam para o trabalho de Kerper (2003) sobre recursos de acesso (índices, glossários e bibliografia) e as exposições visuais (fotografia, diagramas e mapas) na não ficção. O autor denomina esses recursos de "materiais iconográficos" e inclui fotografias, diagramas, fluxogramas, tabelas e mapas. Para as pesquisadoras, o trabalho de Kerper (2003) oferece um convite a outros estudiosos para que

¹⁸⁷These structures verbally and visually construct the nature of events, the objects and participants involved, and the circumstances in which they occur.

¹⁸⁸Visual demands on and offers to readers—such as direction of gaze; Social distance—close-up, medium, and long shots; Attitude—involvement, non-involvement with viewer; Power—point of view (e.g., worm’s eye view, bird’s eye perspective); Realism—color, contextualization of image; Objective image—cutaways, cross sections

considerem os livros ilustrados de não ficção como objetos de arte, da mesma forma que os livros de histórias ilustrados”¹⁸⁹ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 296).

Por outro lado, os estudos de McClure sobre estilo da não ficção, isto é, as maneiras do autor de expressar, que na opinião de Kiefer e Wilson (2011, p. 296) "é um fator primordial no engendramento da resposta estética"¹⁹⁰. E os trabalhos de Colman sobre forma e estilo, que ampliam o entendimento da escrita não ficcional adulta e infantil, uma vez que Penny Colman introduziu, no campo teórico, as técnicas da "não ficção criativa" e "literatura não ficcional" desde dos anos 60. Em um dos seus trabalhos, Colman (2007) apresentou um modelo que "permite-nos olhar para características tais como material confeccionado, estrutura organizacional, estrutura textual e dispositivos literários em tipos literários"¹⁹¹ (KIEFER; WILSON, 2011, p. 296). As autoras finalizam mostrando o quanto que o campo da não ficção é fértil para novos estudos, e indicam títulos para as futuras pesquisas voltadas ao estilo, visualidade e multimodalidade das obras não ficcionais para crianças.

Em 2014, Maria Nikolajeva, professora da *Cambridge University*, publica o livro *Reading for learning: cognitive approaches to children's literature*, que disserta, em um dos capítulos, sobre o "conhecimento de mundo" distinguindo fatos e ficção. A autora cita a pesquisa de Ted Kesler, professor estadunidense da *City University of New York*, que cunha o termo *Poetic Nonfiction Picture Books*. Nesse sentido, cabe mencionar as pesquisas de Ted Kesler, que ampliam a perspectiva em torno da concepção dos livros não ficcionais.

A primeira pesquisa de Kesler, intitulada *Evoking the world of Poetic Nonfiction Picture Books*, publicada em 2012 na *Children's Literature in Education*, apresenta a intenção do autor de analisar obras híbridas, isto é, aquelas que associam informação factual com dispositivos poéticos¹⁹², ou poesias para constituir uma *literary nonfiction*. Para isso, embasa-se em três questionamentos: "como podemos categorizar livros com ilustração que representam este texto híbrido? Segundo, por quais critérios podemos avaliar a qualidade desses livros? Terceiro,

¹⁸⁹Kerper's work offers an invitation to other scholars to consider nonfiction picturebooks as art objects in the ways that others have attended to picture storybooks

¹⁹⁰ is a primary factor in engendering aesthetic response.

¹⁹¹allows us to look at features such as made-up material, organizational structure, textual structure and literary devices across literary types

¹⁹² tradução para poetic devices

baseado no conceito de instância leitora de Rosenblatt, como podemos ler esses livros?¹⁹³”(KESLER, 2012, p.338).

Sobre a definição dos livros de não ficção, o autor menciona a preferência pelo termo “não ficção” por considerá-lo mais adequado e amplo. Para sustentar seu pensamento, cita a autora de obras não ficcionais para crianças Penny Colman (2007, p. 258 apud Kesler, 2012, p. 340), que afirma:

O termo livro informativo não desencadeia prontamente associações com a variedade de livros de não ficção - biografias, história, aventura, ciência, esportes, ensaios fotográficos, memórias etc. - que estão disponíveis e acessíveis para crianças e jovens adultos e podem ser tão convincentes, envolventes e maravilhosamente escritos como uma boa ficção¹⁹⁴.

A autora adverte sobre a confusão do termo “livro informativo” para as crianças, pois pode gerar um entendimento de que livros ficcionais não podem ser lidos para informação, sendo que, em muitas obras de ficção, há pesquisas cuidadosas e precisas. Ademais, Kesler (2012) comenta sobre a divisão de Kiefer e Wilson (2011) de *nonliterary e literary nonfiction*. O ultimo termo é astuto, caracterizado por uma exaustiva pesquisa, com estilo e capacidade do escritor de ampliar a compreensão do mundo. O autor se dirige, novamente, a Colman (1999, p 217 apud Kesler, 2012, p. 341), que alega: “para escrever boa ficção e não ficção é necessário empregar muitas das técnicas literárias e prestar muita atenção à narrativa, estrutura, ponto de vista, linguagem, sintaxe, sequência, ritmo, tom e voz”¹⁹⁵.

No tocante ao termo *Picture books*, o autor baseia-se no trabalho de Lawrence Sipe (2011) sobre a sinergia entre palavra e imagem. Na perspectiva de Sipe (2011), os livros ilustrados são multimodais, uma vez que incluem três principais modos para a construção dos significados: linguagem escrita, elementos do design e imagem. Nesse sentido, Sipe (2011) emprega o termo *picturebooks* como uma palavra só, por conta da construção multimodal, nos quais o leitor

¹⁹³how might we categorize picture books that represent this hybrid text?; second, by what criteria might we evaluate the quality of these books?; third, based in Rosenblatt’s concept of reader’s stance, how might we read these books?

¹⁹⁴ The term information book does not readily trigger associations with the variety of nonfiction books—biographies, history, true adventure, science, sports, photographic essays, memoirs, etc.—that are available and accessible for children and young adults and can be just as compelling, engaging, and beautifully written as good fiction

¹⁹⁵ in order to write good fiction and good nonfiction it is necessary to employ many of the same literary techniques and to pay close attention to the narrative, structure, point of view, language, syntax, sequence, pace, tone, and voice

oscila entre o visual, o textual e os elementos do design. Para Kesler (2012), muitos livros analisados apresentam a sinergia entre imagem e palavra; entretanto, o autor registra que

O que é novo neste artigo é a tipologia que desenvolvo, prestando mais atenção à sinergia entre a poesia não ficcional e a escrita em prosa, e, ao privilegiar esse foco sobre o foco na sinergia de palavras e imagens, optei por manter o termo *picture books* como palavras separadas¹⁹⁶ (KESLER, 2012, p. 341).

Neste ponto, percebe-se que Kesler (2012) não associa a construção do sentido poético pela imagem, mas somente pela palavra. Infere-se que tal posicionamento advém de seu embasamento teórico-metodológico, no qual se apropria da teoria semiótica social na construção de gênero, a mesma empregada por Pappas (2006). A análise de Kesler (2012), inclusive, baseia-se na categorização empregada por Pappas (2006), pela qual a autora identifica *informational codas*, ou seja, o livro apresenta um texto poético e um texto informativo.

O pesquisador utiliza o trabalho de Pappas (2006) para construir a categorização dos livros *poetic nonfiction picture books*. Para isso, compõe um *corpus* de 76 livros híbridos, no qual há presença de poesia ou uso de dispositivos poéticos na escrita e, principalmente, a percepção de que "a habilidade da escrita nesses livros não apenas transmitia informações de maneiras interessantes e estimulantes, mas também aprofundava o processo de criação de sentido através do uso de tons líricos"¹⁹⁷(KESLER, 2012, p.342).

O autor emprega a mesma metodologia de Pappas (2006) identificando os *prototypical books* e *family resemblances*; no entanto, Kesler (2012) categoriza a escolha estrutural dos autores no uso da poesia em seus livros não ficcionais híbridos. Assim, constrói uma tabela (tabela 1) para apresentar sua sistematização das obras poéticas de informação. São seis categorias apontadas, exemplificadas por três obras prototípicas.

A preocupação do autor é com a sinergia entre o texto verbal poético e não ficcional. A dificuldade apresentada por Kesler (2012) é com o texto visual, pois em muitos livros a construção multimodal da imagem com a palavra dificulta a categorização da obra, como é o

¹⁹⁶ What is new in this paper is the typology I develop by paying most attention to the synergy between nonfiction poetry and prose writing, and to privilege this focus over a focus on the synergy of words and pictures, I chose to keep the term picture books as separate words.

¹⁹⁷ The craft of writing in these books not only conveyed information in interesting and stimulating ways, but also deepened the meaning-making process through the use of lyrical overtones.

caso de *An egg is quiet* (Aston, 2006). Para esclarecer a confusão gerada pelo livro, cabe citá-la:

Coloquei este livro na categoria "extended poem", mas ele também poderia se encaixar na categoria "coupled poems", já que cada linha do *extended poem* é tão altamente interativa com exibições visuais, *layout* e todo o design de cada página. Por exemplo, a linha "Um ovo está se abrindo" aparece em página dupla. A página da esquerda mostra as linhas do tempo de desenvolvimento de um ovo de galinha, de salmão e de gafanhoto; já a página da direita mostra uma seção transversal de um embrião de galinha dentro do ovo com rótulos e uma legenda. Eu tenho que oscilar entre essa informação visual e outra escrita para construir uma compreensão dessa frase poética. No contexto desta página, "Um ovo está se abrindo" significa que é a origem da nova vida. O poema, então, está intimamente ligado a outras informações escritas e visuais. No entanto, o poema, linha por linha, também se estende claramente pelas páginas do livro, e essa estrutura determinou minha decisão de categorização ¹⁹⁸(KESLER, 2012, p. 347).

O outro ponto analisado por Kesler (2012) é a avaliação *do poetic nonfiction picture books*, que seria a convergência entre não ficção infantil, poesia para crianças e livros com ilustração. Com a falta de critérios para avaliar essas obras híbridas, o pesquisador baseia-se nos parâmetros de instituições que premiam obras infantis, como no caso da não ficção infantil, que utiliza o *The Caldecott Award* e *NCTE Orbis Pictus Award for Outstanding Nonfiction for Children*. A intenção do autor é mesclar os critérios dos livros não ficcionais para crianças, poesias infantis e livro com ilustração. No primeiro momento, Kesler percebe que algumas obras já receberam prêmios de livros com ilustração e não ficção. Todavia, considera que não há critérios para analisar de forma híbrida obras sob o conceito de *poetic nonfiction picture books*, mas para cada tipologia.

Com essa perspectiva, Kesler (2012) emprega os parâmetros de avaliação dos prêmios das tipologias, juntamente com algumas metodologias de análise, como a de Pappas (2006). Em um primeiro momento, identifica, por exemplo, os *access features* (Pappas, 2006), isto é, as notas do autor, do ilustrador, informações adicionais, atividades e sugestões, referências ou recursos, mapas, linhas do tempo, agradecimentos, index e glossários, em conjunto com os

¹⁹⁸I put this book in the "extended poem" category, but the book could also fit in the "coupled poems" category, since each line of the extended poem is so highly interactive with the visual displays, layout, and overall design on each page. For example, the line "An egg is giving" (unpaged) is on a double page spread. The left-hand page shows timelines of egg development for a chicken, a salmon, and a grasshopper; the right-hand page shows a cross-section of a chicken embryo inside the egg with labels and a caption. I have to oscillate between this visual and other written information to construct an understanding of this poetic phrase. In the context of this page, "An egg is giving" means that it is the origin of new life. The poem, then, is tightly coupled to other written and visual information. However, the poem, line by line, also clearly extends across the pages of the book, and this structure determined my categorization decision.

critérios de avaliação da *NCTE Orbis Pictus Award for Outstanding Nonfiction for Children*, que considera precisão, organização, design e estilo em obras de não ficção.

Em outro ponto, o autor observa que muitas obras não possuem *access features*. Diante disso, Kesler (2012) avalia o estilo de escrita, especialmente na leitura de elementos poéticos, e indica que o *NCTE Orbis Pictus Award for Outstanding Nonfiction for Children* utiliza o critério de estilo de escrita declarando que “a escrita é interessante, estimulante, revela o entusiasmo do autor pelo assunto; curiosidade e admiração encorajados, terminologia apropriada, linguagem rica”¹⁹⁹ (KESLER, 2012, p. 348).

Como o termo apresenta *poetic*, o autor emprega os parâmetros do prêmio de poesia infantil da *NCTE Award for Excellence in Poetry for Children*. Segundo Kesler (2012, p. 348), "O comitê possui os seguintes critérios para avaliar a poesia de alta qualidade para crianças: mérito literário, imaginação, autenticidade de voz, evidência de uma personalidade forte, universalidade e intemporalidade, e apelo para as crianças²⁰⁰. Nota-se que algumas obras do seu corpus foram premiadas e outras alcançaram os critérios estabelecidos. Acrescenta ainda que comitês de premiação de excelentes livros com ilustração infantis, não ficção e poesia fornecem critérios para avaliar as obras *poetic nonfiction picture books*. Desse modo, reitera

mas o mais relevante para estabelecer critérios de excelência para a natureza híbrida desses livros são as qualidades do estilo de escrita tanto para a escrita de não ficção como para a poesia. Todos os livros do corpus, até mesmo os livros que usam versos rimados que podem ser percebidos como "ritmos e rimas batendo" (Apol e Certo, 2011, p. 283), após uma leitura atenta e cuidadosa, alcançam excelência no estilo de escrita. Também discuti como o ofício poético, a musicalidade da escrita (Heald, 2008), tem uma relação sinérgica com o conteúdo de não ficção, aprofundando a construção de significado que é possível. A questão é como os leitores podem se envolver com esses livros para construir significados profundos²⁰¹ (KESLER, 2012, p. 350).

¹⁹⁹“writing is interesting, stimulating, reveals author’s enthusiasm for subject; curiosity and wonder encouraged, appropriate terminology, rich language”

²⁰⁰The committee gives the following criteria for evaluating high-quality poetry for children: literary merit, imagination, authenticity of voice, evidence of a strong persona, universality and timelessness, and appeal to children (<http://www.ncte.org/awards/poetry>).

²⁰¹ But most relevant to establishing criteria of excellence to the hybrid nature of these books is the qualities of writing style for both nonfiction writing and poetry. All the books in the corpus, even the books using rhyming verse that might be perceived as “thumping rhythms and rhymes” (Apol and Certo, 2011, p. 283), upon close, careful reading, achieve excellence in writing style. I also discussed how the poetic craft, the musicality of the writing (Heald, 2008), has a synergistic relationship with the nonfiction content, deepening the meaning construction that is possible. The question remains how readers might engage with these books in order to construct deep meanings.

O autor busca identificar, também, como os leitores constroem esse significado profundo. A partir disso, tenta aplicar a teoria de Rosenblatt (2002) sobre a posição do leitor frente ao texto, na qual “todos os leitores mediam entre os símbolos de um texto e seus referentes no mundo, para construir um todo coerente, o mundo do texto, adotando atenção seletiva, ou uma postura, ao longo de uma estética para um continuum a eferente”²⁰² (KESLER, 2012, p. 351). Desse modo, a posição do leitor oscila entre uma experiência de leitura eferente, na qual as informações, os conceitos e os guias de ação são apropriados, enquanto, em uma postura estética a atenção do leitor é direcionada para “o ruído do som, dos sentidos, da ideia e da associação [...], que produz o poema evocado pelo texto”²⁰³ (KESLER, 2012, p. 351). O autor afirma que as obras *poetic nonfiction picture books* oscilam entre a postura de leitura estética e eferente.

O outro artigo de Ted Kesler, intitulado *Celebrating Poetic Nonfiction Picture books in Classroom*, publicado na revista *Integrating children's literature*, em 2017, disserta sobre os livros de *Poetic Nonfiction Picture Books* em uma perspectiva de uso em sala de aula. Inicialmente, o autor constrói a terminologia a partir da junção de termos como *nonfiction*, *picturebooks* e poesia, e menciona a posição do leitor empregando o conceito de Rosenblatt (2002). Além disso, explica sobre a complexidade textual das obras e como elas podem auxiliar em avaliações institucionais. A novidade do artigo em relação ao texto de 2012 é o estudo das obras híbridas com os alunos, no qual Kesler (2017) juntamente com mais três professores elaboram um projeto com as crianças.

O artigo mostra a construção da metodologia do uso das obras de não ficção em sala de aula e os resultados, como os textos que os pequenos escreveram a partir do projeto. Kesler (2017) conclui advogando pela necessidade de obras híbridas em sala de aula, por exemplo, os *poetic nonfiction picture books*, para ampliar as experiências com a linguagem escrita.

²⁰² “that all readers mediate between the symbols of a text and their referents in the world to construct a coherent whole, the world of the text, by adopting selective attention, or a stance, along an aesthetic to efferent continuum”

²⁰³ “the chiming of sound, sense, idea, and association” [...] which produces the poem evoked by the text.

CAPÍTULO 5. EM BUSCA DAS FUGAS POÉTICAS

5.1 Um outro caminho para além da ficção e não ficção: a hibridização

O texto de Paulino “Diversidade de narrativas”, publicado no livro “*No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*” em 2000, expõe três propostas básicas de ação interlocutora das narrativas: pragmática, ficcional e informativa. A proposta pragmática apresenta-se nas narrativas com o fim de interferir na vida dos leitores, ouvintes e espectadores, de modo direto, pretendendo mudar-lhes o comportamento. A ficcional, por outro lado, objetiva despertar o imaginário dos leitores/espectadores, construindo mundos, encenados pelas linguagens. Por fim, a proposta informativa, segundo a pesquisadora, “intenta envolver intelectualmente o leitor, ouvinte, espectador no acesso/produção simbólicos de conhecimento, que podem ser científicos, sociais e de outras naturezas [...] narrar para que o outro fique sabendo é a proposta básica desse tipo” (PAULINO, 2000, p. 45).

Paulino (2000) elabora uma construção teórica que propõe discussões para os caminhos pelos quais os livros infantis tomaram, a partir do início do século XXI; a autora constrói questionamentos que são pertinentes nos dias atuais, mesmo após dezenove anos da publicação desse texto. Podemos exemplificar com a mesclagem de narrativas, que permanece um assunto controverso, que fomenta debates para estudiosos na área da literatura infantil e da não ficção infantil. Acrescenta-se a isso o título do livro, no qual o capítulo está inserido - “*Fim do século: a diversidade*” – que referencia, de alguma forma os acontecimentos políticos, sociais e editoriais que permearam as novas formatações do livro infantil e, especialmente, as obras não ficcionais para crianças.

Para Paulino (2000), as narrativas com as propostas básicas de ação interlocutora, geralmente, conjugam-se em outros tipos, uma vez que “propostas pragmáticas e informativas vêm sendo mescladas a propostas ficcionais. Entretanto, o imaginário é controlado na recepção, de modo que o ficcional se limita ao emprego de recursos, que passam a ser retóricos, desligados de objetivos próprios da narrativa de ficção” (PAULINO, 2000, p. 45). A pesquisadora cita o exemplo de uma obra sobre *dengue* que ensina a lidar com a prevenção e o ciclo de contaminação, empregando, assim, uma proposta pragmática, informativa e ficcional. De acordo com Paulino (2000), o livro finaliza com sugestões de atividades escolares,

corroborando sua crítica sobre os objetivos pragmáticos de possíveis narrativas que intercalam ficção e informação para fins de apoio pedagógico.

A posição da autora condiz com muitas obras informativas e não ficcionais, sobretudo aquelas destinadas a atividades educativas na sala de aula ou na biblioteca escolar. Sob a classificação de paradidáticos, eles são utilizados para apoiar atividades escolares referentes ao currículo. Para Campello e Silva (2018), essas obras são recomendadas por possuírem algumas características como informação correta e a capacidade de incentivar a aprendizagem escolar.

No tocante ao espaço da biblioteca escolar, nota-se que bibliotecários usam os paradidáticos para sustentar a ideia de uma ação pedagógica (CAMPELLO, 2009), como pode ser corroborado pela passagem

o uso de textos variados na aprendizagem dos conteúdos escolares é fortemente recomendado pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* [...] Como consequência, a diversidade textual deve constituir uma característica marcante do acervo da biblioteca escolar. E as atividades ali desenvolvidas precisam incorporar a variedade de gêneros, contribuindo para aumentar a familiaridade dos alunos com escritos que vão usar com frequência (CAMPELLO, 2009).

De uma certa maneira, pode-se explicar essa categoria de livros sob a luz da proposta básica interlocutória de narrativas de Paulino (2000), uma vez que eles congregam a intenção informativa, pois apresentam conteúdo sobre determinado tema escolar; o caráter ficcional para atrair a empatia dos leitores – professor e aluno; e, acima de tudo, a proposta pragmática, pois possuem atividades pedagógicas que colaboram para o processo de ensino e aprendizagem.

No caso dos livros não ficcionais, podemos elucidá-los com o entendimento de Paulino (2000), de modo que essas obras estariam articuladas dentro de duas propostas básicas interlocutórias: informativa e ficcional. Possibilitando, assim, a constituição do que Eco (2005) denomina “obra aberta”, ou seja, não se delimita apenas em um espectro, mas alterna e move-se dentro das chamadas propostas básicas interlocutórias de narrativas (PAULINO, 2000).

Para sedimentar esse entendimento, observam-se projetos editoriais com construções elaboradas e sofisticadas que empregam recursos ficcionais com apreço estético e artístico, que sobressaem dos considerados livros escolares. Para Van der Linden (2014a), anunciou-se o fim dos livros não ficcionais frente à Internet, porém o setor editorial se impõe de forma brilhante,

rechaçando a previsão de futuro sombrio. A estudiosa menciona ainda que as obras se renovam na tentativa de inventar novos relatos e, acima de tudo, no intuito de documentar a ficção ao oferecer um panorama enriquecido de estética contemporânea (VAN DER LINDEN, 2014a).

O empréstimo de outros gêneros e suportes constitui-se, segundo a pesquisadora francesa, um dos pontos de destaque da renovação conceitual. Em seus escritos sobre gêneros dos discursos, Bakthin (2011, p. 262) afirma que

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Assim, para sobreviver à previsão sombria mencionada por Van der Linden (2014a), sobretudo pela presença dos conteúdos informativos digitais, observa-se que o campo da não ficção infantil gerou uma reação para a complexidade dos gêneros e, com isso, adotar intercâmbios com outras tipologias.

Esse movimento alterou os caminhos dos livros não ficcionais para crianças. E, sobretudo, provocou questionamentos sobre a natureza ficcional e não ficcional dos textos e os limites que são impostos entre a ficção e não ficção. Arnold (1992, p. 127) afirma que “toda ficção é a verdade de alguém, embora seja a verdade mental, e toda não ficção é a interpretação de alguém sobre o que aconteceu ou está acontecendo no mundo”²⁰⁴. Na tentativa de esclarecer esse ponto, Held realiza o seguinte questionamento que nos auxilia a entender um pouco a complexidade do tema. Pode o documental conter uma função secretamente ficcional? (HELD, 1985). Tal pergunta abre possibilidades para a constituição de uma ficcionalidade em livro de não ficção.

Na tentativa de elucidar a presença da ficção em textos não ficcionais, Held (1985) elabora o conceito “função fantasmagórica”, isto é, a obra pode conter e/ou apresentar elementos ficcionais em seu conteúdo no intuito de apoiar o conhecimento e serem trampolim para devaneios férteis para o leitor infantil que aprende e sonha. Para esclarecer a discussão, tomemos o exemplo de “*Arboles*” de Carme Leminiscates (2015): a obra apresenta o tema das

²⁰⁴ All fiction is somebody's truth, albeit their mind-truth, and all non-fiction is somebody's interpretation of what has happened or is happening in the world.

árvores com uma linguagem simples e acessível que informa a relação das árvores com as quatro estações do ano. Concomitantemente, emprega uma combinação de palavra e imagem com intensidade poética, de forma que se percebem momentos de intenção informativa em “*Las árboles limpian el aire que respiramos*”. No entanto, em algumas passagens, nota-se a conjugação de ficção e não ficção pelo emprego do tom poético do texto verbal e o artístico do texto visual.

A interação verbovisual cria momentos de devaneios, como “*las árboles tienen la cabeza en las nubes*” em que o narrador em terceira pessoa emprega uma metáfora para elaborar um jogo simbólico com a altura das copas das árvores e uma perspectiva visual que cria a ilusão de proximidade com as nuvens. A imagem (FIG. 1) em página dupla retrata esse movimento, no qual ilustra, pelo corte de enquadramento, a metade da copa da árvore, um pássaro que leva alimento para o ninho e algumas porções de aquarela que evocam nuvens. A sensibilidade se desenvolve na associação da metáfora com o ninho como um espaço poético (BACHELARD, 1998); assim como a vida requer um espaço físico para se estabelecer, no caso a copa das árvores e o ninho, os sonhos também demandam seu espaço imaginário próprio, ou seja, as nuvens.

Figura 1 – Árboles



Fonte: LEMNISCATES, 2015.

A cena quebra as fronteiras entre ficção e não ficção, possibilitando, assim, a constituição de uma “obra aberta” (ECO, 2005). Além disso, proporciona a reprodução da “função fantasmagórica” de Held (1985) em que a ficcionalidade se constrói no uso de dispositivos linguísticos e visuais que se aproximam de uma linguagem literária e artística. Nesse sentido,

podemos retomar o questionamento de Robine (1982): qual é a diferença da ficção para a não ficção?

Na consolidação dessa perspectiva, Arnold (1992) elenca autores de obras informativas que agregaram imaginação, antropomorfismo, fato científico e multimodalidade, como Eric Carle, Alikei, David Macaulay, Peter Dickinson, Fabré e Gilbert White. E comenta:

Nenhum desses livros padroniza. Cada um está cheio de observação exata, tanto visual como verbal. Todos incluem o ordinário e o sublime. Cada um reflete o entusiasmo e a perícia do autor. Talvez seja significativo que, na maioria dos casos, o autor também seja o ilustrador. Aprendemos melhor quando o coração e a cabeça estão envolvidos. É importante poder usar a leitura como um recurso de conhecimento, mas, para a maioria das crianças (assim como para mim na maior parte do tempo), ler para aprender é principalmente um meio de despertar e satisfazer a curiosidade, de ajudar a entender o mundo não factual²⁰⁵ (ARNOLD, 1992, p. 133).

A presença do ilustrador será um dos pontos de convergência entre o factual e o fictício; em outras palavras, a ilustração possibilita novos direcionamentos e oportunidades de criação e de estrutura dos livros não ficcionais. A interação entre palavra e imagem proporciona, segundo o pensamento de Vidat-Naquet *et al* (1997), borrar as fronteiras entre ficção e não ficção e, mesmo que haja um indicativo de reforço da informação, percebe-se uma tentativa de poetificar as obras e, conseqüentemente, promover uma construção poética dos livros informativos.

5.2 A interação entre palavra e imagem na construção da poética não ficcional

Conforme Coblençe (1997) afirma, o objetivo não é necessariamente uma reprodução fiel da realidade, mas uma expressão gráfica, em que a ternura, o humor e a poesia podem encontrar o seu lugar. Ainda, de acordo com o autor, a “informação visual” será marcada pela distinção da idade do leitor e do assunto abordado. Portanto, conforme o tipo e o modelo de informação visual, o livro assumirá ser um paraescolar ou não (COBLENCE, 1997). Convergindo com esse ponto de vista, Hervouët (2014) comenta que é a imagem que consegue criar os vínculos entre o presente e passado, entre aqui e ali. E, por isso, salienta:

²⁰⁵ None of these books patronizes. Each is full of exact observation, both visual and verbal. All subsume the ordinary and the sublime. Each mirrors the author's enthusiasms and expertise. Maybe it is significant that in most cases the author is also the illustrator. We learn best when heart and head are engaged. It is important to be able to use reading as a knowledge resource, but for most children (as well as for me most of the time) reading for learning is primarily a means of triggering and satisfying curiosity, of helping to make sense of constantly changing, non-factual world.

A imagem e o texto verbal levam melhor a informação e a narração, se são o trabalho de autores individuais ou coletivos, que assumem uma sensibilidade, uma imaginação, que propõem visões, pontos de vista, em uma marcha de criação original, a qual desperta para o leitor “a possibilidade de uma relação não somente cognitiva, como também afetiva e humana com o saber²⁰⁶ (HERVOUËT, 2014, p. 8).

Essa concepção do que seja o livro informativo ou não ficcional, com a participação mais efetiva do texto imagético, expande o sentido poético das obras, principalmente em sua dimensão verbal. A simbiose entre a palavra e a imagem, com intuito de informar, promove o que Catinchi (2014) denomina “fugas poéticas” (CATINCHI, 2014). Esse conceito dialoga com a perspectiva de Hervouët (2014), pois ambos entendem que a interação entre palavra e imagem proporciona uma relação diferente com a informação, uma vez que potencializa a sensibilidade, promove a imaginação e amplia horizontes de sentido.

A metamorfose do livro informativo proposta pelos ilustradores, escritores e editores ocorre em sua produção, estruturação e recepção. É nesse intuito que se apresentam propostas editoriais que transitam entre relatar fatos ou divulgar informações científicas e intentar no aperfeiçoamento de suas estruturas verbovisuais, por meio da apropriação estética de imagens e do uso literário da palavra, oportunizando, assim, a realização de “fugas poéticas”. Conseqüentemente, promovem a ampliação de linguagens que possibilitem uma variedade de formas híbridas nas quais as informações circulam e convocam a participação do leitor infantil na produção de sentidos.

5.3 O que chamamos de poética da não ficção

Cabe esclarecer alguns pontos referentes ao conceito de “poética” para delimitar o que estamos procurando nos livros não ficcionais. O *Dicionário Aurélio* (2019) apresenta cinco significados para o verbete “poética”: (1) a arte de fazer versos, (2) teoria da versificação (3) Liter. Crítica literária que trata da natureza, da forma e das leis da poesia (4) Liter. Estudo ou tratado sobre a poesia e estética. (5) Estilo da poesia de uma época, de uma região ou de uma poesia. Dessa maneira, identificam-se cinco significados que orbitam o tema da Literatura. Ainda, no intuito de ampliar a discussão, Júdice (2009, p.155) afirma que “poética se distingue de um uso normal – prosaico e banal - da linguagem”. Para o autor,

²⁰⁶ La imagen y el texto llevan mejor la información y la narración si son obra de autores, individuales o colectivo, que asumen una sensibilidade, un imaginario que proponen miradas, puntos de vista, en una marcha de creación original, suscitando para el lector ‘la posibilidad de un relación no solamente cognitiva sino también afectiva y humana con el saber.

O que é próprio da linguagem poética é que, fazendo parte dessa esfera meta expressiva, integra também o quotidiano da expressão comum dado que impede que o discurso se torne monológico – e é o factor dialógico, introduzindo o outro (o receptor) no plano comunicacional que suscita uma troca (o factor da economia discursiva que está subjacente ao sistema linguístico), obrigando a que o texto não seja unívoco, pedindo uma interpretação mesmo nas suas expressões mais simples, a partir de uma contextualização em que nem tudo o que é dito é evidente se não se tiver em conta esse dizer em situação (JÚDICE, 2009, p. 155).

A linguagem poética tende a construir mais apropriações metafóricas e, conseqüentemente, proporcionar uma amplitude de interpretações. Para Hansen (2005), a “poética” é um termo antigo que teve Aristóteles como um dos grandes pensadores do termo, que o utilizou para esclarecer a importância das características estruturais da tragédia, assim como de outras artes, como a poesia. Para o pesquisador estadunidense, “Desde a época de Aristóteles, os comentadores continuaram a empregar a ideia de poética para capturar a natureza do efeito artístico” (HANSEN, 2005, p. 100). Ainda, na sua perspectiva, eles consideraram que as estruturas na arte influenciam e modelam o entendimento das pessoas e as visões de mundo. O estudioso cunha o termo “poética do ensino” indicando que o termo tem se configurado com outros sentidos e associado a outros termos que ampliam seu significado. Dessa maneira, afirma

uma poética pode denotar um enfoque sobre a estética ou sobre qualquer forma de arte, tais como a poesia ou o drama. Ela pode representar estudos sobre as diversas formas de fazer, de criar e de compor. Ela pode constituir, por exemplo, uma teoria do fazer literário. A poética também chama a atenção para os aspectos do mundo natural e humano que expressam qualidades da poesia – ou seja, para sentimentos condensados e intensificados, consciência e gratidão, entre outros. “O balé dela é poesia em movimento; o jogo dele é poesia pura; há poesia no vento esta noite”: estas e outras frases familiares apontam para a ampliação do sentido de significado, da artisticidade (artfulness) e do deleite que diversos eventos, cenas e situações podem evocar espontaneamente (HANSEN, 2005, p. 99).

É nessa linha de raciocínio que se compreende o que Kesler (2012) denomina de “poética da não ficção”, na qual se observa a junção do fazer científico, social, técnico aos domínios do artístico e literário. Em seu artigo, Kesler (2012) relaciona os requisitos para um bom livro de poesia infantil com as particularidades de um livro não ficcional infantil, considerando alguns aspectos que são comuns a ambas as obras. Nesse sentido, Kesler (2012) realiza o que Hansen (2005) afirma ser uma “resposta ativa em relação ao mundo, envolvendo um profundo entendimento e sensibilidade, vislumbra como os eventos, as ações e a conduta de outras pessoas podem expressar significados intelectuais, morais e estéticos”. Ainda acrescenta que a poética destaca essa relação entre o mundo e o sujeito: “de um lado, como o mundo é expressivo, e, do outro, como as pessoas “leem” essa expressividade” (HANSEN, 2005, p. 99).

Partindo dessa perspectiva, criamos uma metodologia que chamamos “de expansão” para buscar artifícios visuais e verbais que possibilitem dar a ver diferentes estratégias de construção de uma “poética da não ficção”, eivada de uma linguagem literária, com uma carga estética e pleno de recursos plásticos, em diálogo com o conteúdo informativo. Dessa forma, traçou-se um percurso para identificar as gradações de mestiçagem de textos e linguagens que promovem expansões sem fim, denunciando a riqueza da produção editorial.

5.4 Em busca das fugas poéticas

A primeira obra é *Abecedário de bichos brasileiros*, de Geraldo Valério com a consultoria técnica e textos de Humberto Conzo Junior; é um livro que informa sobre animais brasileiros e tem atributos de um guia de fauna brasileira, pois nomeia as espécies, com base nas suas características de cor, tamanho, tipo de alimentação, habitat, reprodução, entre outros aspectos. A intenção da obra de nomear, caracterizar e descrever assemelha-se às enciclopédias e dicionários, considerados como textos de referência que, segundo Mallet (2004), são aqueles que oferecem aos leitores alguma independência na busca de informação.

Pode ser observada, no conjunto da autoria, a presença de um consultor técnico, o biólogo Humberto Conzo Junior. De acordo com Villarejo (2009), ao escrever um livro de informação para crianças e jovens, "um autor tem que conhecer bem o tema, seus destinatários e conquistar uma comunicação eficaz com eles, adaptando o seu conhecimento linguístico e conceitual, e evitando tanto a erudição exagerada na linguagem, quanto cair na banalização" (VILLAREJO, 2009, p. 305). A presença do biólogo na elaboração do texto verbal consolida a confiabilidade da obra; no entanto, não se pode restringir o livro informativo a apenas um modo de leitura de informações confiáveis. É importante também observar a estrutura icônica e verbal da obra para identificar elementos na imagem e na palavra que despertem o interesse e a curiosidade das crianças.

Na análise do texto verbal, destaca-se, por exemplo, a presença da voz adulta no intuito de disseminar a informação, organizar o assunto em concordância com os conteúdos escolarizados, sistematizar e indicar os modos de apreensão do conhecimento. Cabe ressaltar que as ausências de alguns elementos deixam de proporcionar condições de uma leitura mais ativa. Por exemplo, na dimensão verbal e gráfica, situações de humor ou, mesmo, associações metafóricas; na ordem gráfica, um tratamento tipográfico como o uso da letra de imprensa maiúscula. De modo que são esses fatores que denunciam e conduzem a uma aproximação com

o livro didático, privilegiando o endereçamento a leitores do espaço escolar: alunos, professores e pais. Robine (1982) e Held (1985) salientam que tais obras não devem corresponder às disciplinas escolares ou profissionais; sua função, ao contrário, é responder à curiosidade para além dos conteúdos pedagógicos.

Por outro lado, o texto imagético opera na formação de uma estrutura híbrida entre a informação e as artes visuais e, assim, as possíveis fugas poéticas e artísticas da obra. O uso de recursos plásticos, como a colagem, sofisticava o tratamento artístico dado à imagem. Segundo Salisbury (2004) e Druker (2018), a técnica da colagem em livros infantis possui uma larga história e mantém sua popularidade em razão do desenvolvimento da ilustração digital. O emprego da técnica na ilustração dos animais e na constituição do cenário, de modo a identificar animais, plantas, insetos, flores, amplia os significados da representação visual. No entanto, eles não são representações realistas, como pode ser observado em livro didático de ciência ou na ilustração científica clássica.

Figura 2 - Abecedário de bichos brasileiros



Fonte: Azevedo, 2013.

A representação visual dos animais caminha no sentido contrário ao dos desenhos realistas, mas nota-se que o trabalho documental de representar os animais está em conformidade com os modelos visuais presentes na realidade. Por exemplo, na imagem dedicada às humaitás (FIG. 2), são ilustradas cinco aves empoleiradas em galhos, duas estão com as asas abertas, direcionadas uma de frente para a outra em lados separados da página dupla, ambas em posição de ataque, seus respectivos bicos abertos, aparentando sonorizar algo; as outras três humaitás ocupam, cada uma, uma posição diferente e estão apenas com os bicos abertos, aparentando

sonorizar algo. O ilustrador retrata, visualmente, os comportamentos das aves que poderiam ser, facilmente, observadas no mundo natural.

Em outro momento, o texto visual caminha na ampliação dos sentidos da representação, como pode ser percebido no uso do recurso visual que Van der Linden (2011, p 104) denomina de “instante movimento”, isto é “captar a essência de uma ação significa restituir-lhe seu instante mais breve, reduzir ao mínimo a duração representada. E isso, paradoxalmente, para aumentar a força sugestiva da imagem”.

Figura 3 - Abecedário de bichos brasileiros



Fonte: Azevedo, 2013

Identifica-se tal emprego na ilustração do lobo (FIG.3) que está correndo, e isso é possível por alguns códigos visuais, como as patas dianteiras e traseiras esticadas, os pelos salientes e o olhar direcionado para frente; outro sinal visual de ilusão de movimento são as linhas verdes, que aparentam ser capim no sentido contrário da direção do lobo. Para Van der Linden (2011, p. 104), "esse paradoxo de uma imagem imóvel tendo de sugerir movimento constitui uma parte determinante na arte da ilustração. Longe de representarem uma parada qualquer em meio à ação, devem ser escolhidos instantes muito precisos do desenrolar de uma ação”.

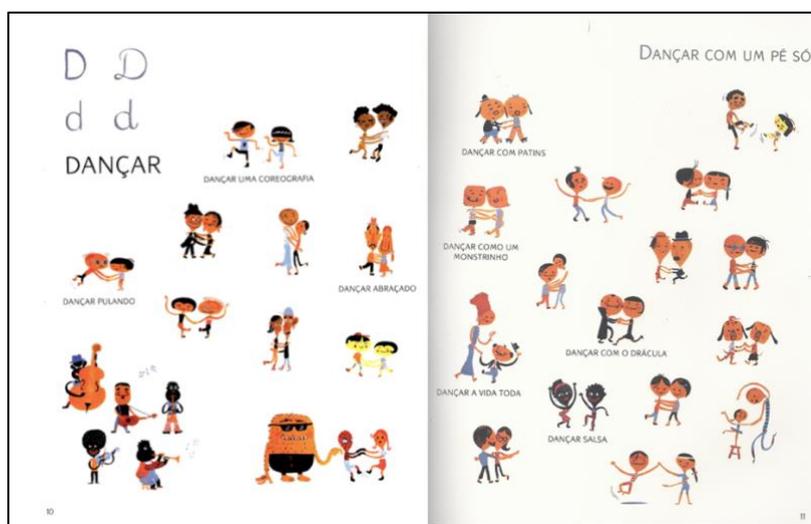
A visualidade do livro inova no uso de imagens e de recursos gráficos na representação dos animais e na elaboração do cenário, de modo que é perceptível a tentativa de borrar as fronteiras entre informação e as artes visuais, como também de um modelo de real e a fantasia.

Seguindo a proposta metodológica de gradação da não ficção e sua interlocução com a ficcionalidade, o livro “*Abecedário: abrir, brincar, comer e outras palavras importantes*”, de

Ruth Kaufman e Raquel Franco, ilustrado por Diego Bianki (2016), já mostra no título o objetivo da obra, um abecedário de verbos. Ações como dançar, brincar, comer, festejar e olhar são ilustradas em suas respectivas letras iniciais. De acordo com Kummerling-Meibauer e Meibauer (2011), as diferenças entre os livros de conceitos nominais e verbais são os usos de verbos associados ao léxico e experiência infantis, como pode ser observado nas sentenças "Brincar com amigo" ou "brincar de boneca". Outra característica de distinção é a apresentação de inúmeras ações em página dupla, ao contrário dos livros de conceitos nominais, nos quais cada página retrata um objeto e/ou pessoa.

A obra brinca com a linguagem visual e verbal, construindo uma estrutura verbovisual denotativa, ou seja, a representação visual é descrita literalmente pelo texto verbal. Tal construção dificulta o jogo entre a ficcionalidade e não ficcionalidade, apenas em dois momentos que essa relação se desenvolve, como em "Brincar como um monstrinho", "Dançar com o Drácula", ou, em outra página, "Rir como o gato de Cheshire". Essa brincadeira intertextual, referindo-se ao personagem Cheshire, alusão ao gato de *Alice nos Países das Maravilhas*, como também ao Monstro e Drácula, sinaliza um interesse de, em pequenos movimentos de texto, dialogar com a produção universal e ampliar os sentidos do texto verbal.

Figura 4 -Abecedário: abrir, brincar, comer e outras palavras importantes



Fonte: Kaufman; Franco; Bianki, 2016.

Outro momento de passagem entre fato e ficção é o uso de expressões verbais representadas no texto visual. Percebe-se, por exemplo, em *Juntar a fome com a conta de comer*, ilustrada (FIG. 5) com dois homens apertando as mãos como em um gesto de acordo. Em *Juntar os trapos*,

representada por um casal com corações acima da cabeça, sugerindo paixão e uma casa no plano de fundo. Também em “*Nascer de uma hora para outra*”, ilustrada por uma mulher grávida nos braços de um homem. "Alguns criadores utilizam metáforas antigas para produzir efeitos inesperados, ou seja, para subverter as figuras verbais de discurso” (NIKOLAJEVA, SCOTT, 2011, p. 281). O resultado são possibilidades infinitas no jogo verbal e imagético.

Figura 5 - Abecedário: abrir, brincar, comer e outras palavras importantes



Fonte: Kaufman; Franco; Bianki, 2016.

Esses e outros pequenos trechos ampliam o sentido estritamente denotativo de estruturas verbais e visuais da obra. Ao referenciar metáforas e personagens ficcionais, o Abecedário de Kaufman, Franco e Bianki abre possibilidades de jogos de mediação entre criança e o adulto.

Os paratextos também são fontes de análise para identificar o propósito da obra. Na dedicatória do livro de Kaufman, Franco e Bianki (2017) consta a frase: *aos nossos pais e mestres e aos nossos filhos, que nos ensinaram a ler, cada um do seu jeito*. Pode-se inferir, pelo discurso verbal, uma possível intenção da obra destinada ao público escolar em práticas de alfabetização. Essa utilização pode estar associada ao entendimento de Kummerling-Meibauer e Meibauer (2011) que indica a suspeita dos adultos de pensarem que os livros de conceitos apenas possuem função de aprendizado de gramática, de modo a estimular as crianças a utilizar palavras apropriadas e a construir sentenças corretas. Nesse sentido, afirmam que “Embora esse tipo de livro realmente contribua para a aquisição da linguagem da criança, ampliando seu léxico inicial

e seu conhecimento gramatical, ela também contribui para a alfabetização visual e a competência literária”²⁰⁷ (KUMMERLING-MEIBAUER E MEIBAUER, 2011, p. 107).

Seguindo a perspectiva adotada de buscar gradações de hibridismo nos livros não ficcionais, *Labirintos: parques nacionais*, de Nurit Bensusan e ilustrações de Guazzelli (2012) apresenta 18 unidades de conservação no Brasil que são considerados, oficialmente, parques nacionais. A obra se estrutura como um guia de informação, isto é, com textos referenciais (MALLET, 2004) com sequência não linear.

Em relação a textos de referência, Mallet (2004) indica que os autores e editores devem assegurar três elementos: primeiro, o *design*, ou seja, o arranjo do material deve ser convidativo e facilitar o uso; em segundo, a cobertura deve ser apropriada às intenções do leitor e, em terceiro, a linguagem, que deve ser clara e acolhedora, de modo a explicar, efetivamente, as ideias (MALLET, 2004). Tais elementos podem ser percebidos na interação harmoniosa presente tanto na linguagem verbal de cunho informativo, quanto na imagem com teor estético e artístico na obra. O texto verbal tem como característica descrever e referenciar os parques nacionais, empregando conceitos históricos, geográficos e da cultura popular brasileira. A presença de alterações tipográficas e o conteúdo com teor de humor do texto verbal constituem modos de aproximação do leitor infantil.

Acrescenta-se a isso o uso de estratégias como perguntas para provocar a curiosidade e o interesse do pequeno leitor-viajante: “essa trilha demora cerca de sete horas e é só para quem gosta de experiências radicais! Você encara?” Ou: “Curiosamente, o primeiro europeu a chegar nessas cataratas foi o explorador espanhol Alvar Nuñez Cabeza de Vaca. Será que ele tinha mesmo uma cabeça parecida com a de uma vaca?”. Dessa maneira, nota-se que o texto verbal utiliza o artifício da pergunta, que consiste em um recurso amplamente adotado em livros não ficcionais.

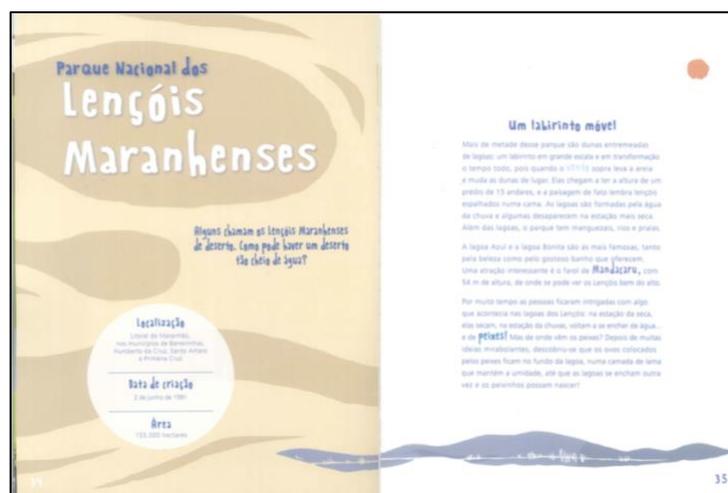
Ao abordar o Parque Nacional “Grande Sertão: Veredas”, o título do texto informativo é “o sertão é do tamanho do mundo” e indaga “É livro ou é parque? Os dois!”. Nota-se, nessas duas passagens, um jogo intertextual que sinaliza, em pequenos movimentos, um diálogo com a produção literária brasileira, nesse caso com o livro “*Grande Sertão: Veredas*” de Guimarães Rosa e, desse modo, amplia os sentidos do texto verbal.

²⁰⁷ While this book type indeed contributes to the young child’s language acquisition by enlarging her early lexicon and her grammatical knowledge, it also contributes to visual literacy and literary competence as well.

O diálogo de linguagens ocorre com mais intensidade no texto imagético, que não se restringe a repetir o texto verbal, mas a propor uma ampliação e complementação discursiva. O livro emprega a composição de cores para produzir efeitos visuais, sobretudo com tonalidades mais fortes, que são indicativos da elaboração do tema, um livro sobre natureza, com atravessamentos de tons azulados, esverdeados e amarronzados.

O uso das cores produz ilusões de movimento; para Nodelman (1988, p. 143), “cores também podem criar importantes relacionamentos entre diferentes partes da imagem”. Nota-se, por exemplo, na descrição do "Parque Nacional dos Lençóis Maranhenses" (FIG. 6) que o texto verbal oferece algumas características da unidade de preservação, como a presença de dunas e sua aparência com o deserto; em certo momento, comenta que “as lagoas são formadas pelas águas da chuva e algumas desaparecem na estação mais seca. Além das lagoas, o parque tem manguezais, rios e praias” (p. 35).

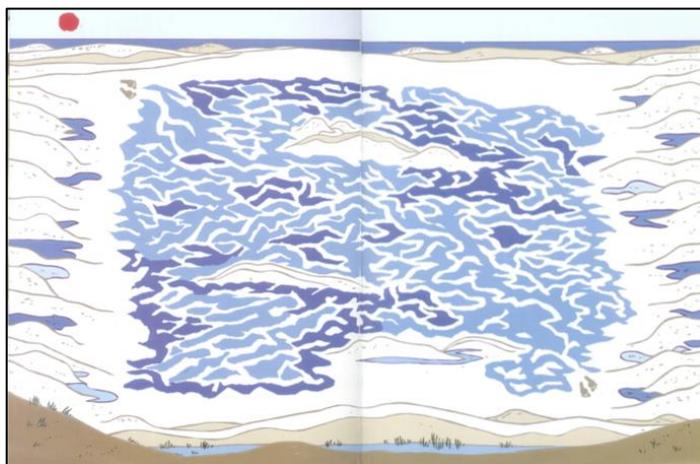
Figura 6 - Labirintos: parques nacionais



Fonte: Bensusan; Guazzelli, 2012

A página dupla (FIG. 7) seguinte retrata, visualmente, um labirinto de formatos variados de tons azul claro e azul escuro, que representam os lagos, manguezais e rios preenchendo a quase totalidade da página. O pano de fundo e o preenchimento do labirinto estão na tonalidade de bege que indica as dunas e as praias do parque. Acrescenta-se a isso um sol avermelhado que coloca um peso visual no cenário. A junção desses códigos plásticos, ou seja, o contraste entre as tonalidades de azul, a presença do bege como pano de fundo e os formatos gráficos variados proporcionam a ilusão de movimento, da mesma forma como funciona a dinâmica da existência do parque.

Figura 7 - Labirintos: parques nacionais



Fonte: Bensusan; Guazzelli, 2012.

A descrição pictural do texto visual só é possibilitada pela interação bem-sucedida entre palavra e imagem, de modo que,

Em ilustrações sem um padrão linear persuasivo e com muitos detalhes, nossa leitura é arbitrária. O artista pode deliberada ou inconscientemente colocar um detalhe que atrairá nossa atenção, e nos compelirá a ler a imagem desse ponto. Já que cada leitor preenche as lacunas visuais de modo diferente, o padrão real de leitura de uma imagem complicada pode variar indefinidamente. Entretanto, se as palavras, mesmo que sejam poucas, estiverem bem equilibradas em relação às imagens, levarão o leitor a decodificar pelo menos os elementos mais essenciais do texto visual (NIKOLEJAVA; SCOTT, 2011, p. 222).

A obra de Alison Jay intitulada *ABC: a child's first Alphabet Book*, publicada em 2005, ao apresentar uma sofisticação nos recursos visuais, reforça a afirmação de Salisbury (2004) para quem os alfabetos podem ser simples como no conceito 'A de Abelha', e cada artista poderá trazer algo novo no *design* e ilustração. Ou eles podem conter pistas e mensagens ocultas. É o que ocorre em ABC de Jay (2005): no texto verbal observa-se apenas a descrição “*E is for Elephant*”²⁰⁸; *G is for Giraffe*;²⁰⁹ e “*P is for Panda*”²¹⁰.

O livro emprega muitos códigos visuais que ampliam consideravelmente a função da imagem, por exemplo, o emolduramento, o campo e extracampo (VAN DER LINDEN, 2011) que nos dão diversos pontos de vista de uma sequência narrativa, como também a montagem e o enquadramento. Na obra de Jay (2005), o enquadramento e a montagem são utilizados

²⁰⁸ E é para Elefante

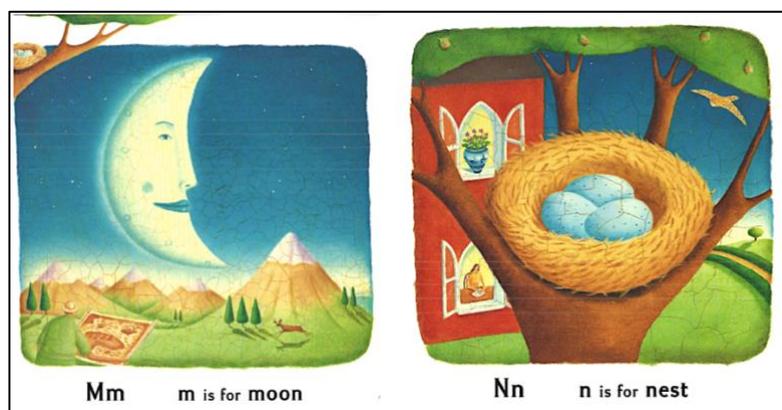
²⁰⁹ G é para Girafa

significativamente, emprestados do cinema para construção de narrativas visuais dos livros ilustrados.

A obra de Jay brinca com o enquadramento de uma página da esquerda para a página da direita ou numa página dupla. Por exemplo, a apresentação de animais e objetos, em suas respectivas letras iniciais, cria uma relação em que os objetos referenciados protagonizam em primeiro e primeiríssimo plano, enquanto que, no pano de fundo do cenário, ações de personagens e objetos secundários transmitem pistas e mensagens. O jogo visual que se desenvolve produz um conjunto de enunciados a ser decifrado pelo leitor, que deve investigar o espaço da página para compreender o universo narrativo. A autora faz uso de inúmeros planos para desenvolver a sequência narrativa. De acordo com Scott (2010), são dois os propósitos do enquadramento: delimitar as imagens e organizá-las. O uso de *frames* pode ser observado no mesmo livro, em páginas diferentes, como no caso daquelas dedicadas às letras Mm; Nn e Oo.

A primeira cena (FIG.8), na página da esquerda, possui a descrição verbal: *M is for Moon* e, no texto visual, a lua está em plano aberto; todavia, identifica-se no canto superior esquerdo, fora da moldura, um ninho com ovos e os galhos das árvores que o sustentam, há também no canto inferior direito(ou esquerdo?) uma pessoa com um capacete de safari e um mapa. Na página da direita, em primeiríssimo plano, o ninho com ovos e os galhos com a descrição verbal *N is for Nest*. Vê-se, no pano de fundo, uma casa com duas janelas, a inferior, uma mulher desenha, na superior um jarro azul. No canto superior direito, também se observa uma ave semelhante a uma coruja se aproximando.

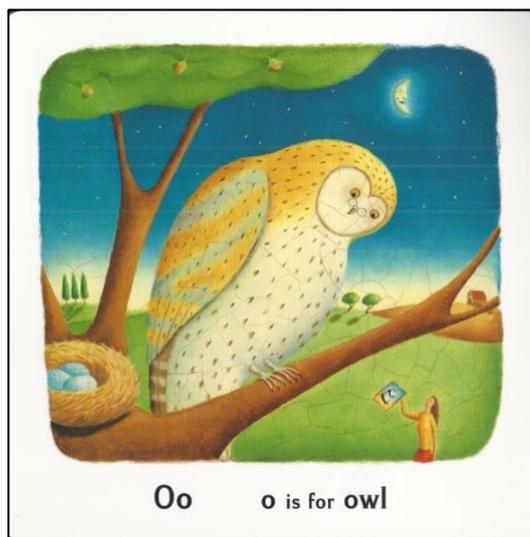
Figura 8 - ABC: A child's first alphabet book



Fonte: Jay, 2003.

A cena seguinte dedicada á letra Oo (FIG. 9) com a seguinte frase: *Oo is for Owl* exhibe a coruja em primeiro plano segura nos galhos, com o ninho no canto inferior direito(ou esquerdo?); a mulher segura uma foto com um panda como se mantivesse um diálogo com a ave, percebe-se a lua no pano de fundo no canto superior esquerdo(ou direito?).

Figura 9 - ABC: A child's first alphabet book



Fonte: Jay, 2003.

Nas três páginas, o enquadramento torna o objeto referenciado no texto verbal protagonista. No entanto, observam-se dois usos distintos do recurso, que Scott (2010) conceitua como enquadramento perceptual e enquadramento estrutural ou arquitetural. Em relação ao primeiro conceito, Scott (2010, p. 103) afirma:

A relação entre moldura e imagem flutua e serve para intensificar a emoção expressa na história e vivenciada pelo leitor. O enquadramento não serve para trazer ordem à imagem; em vez disso, ele responde à imagem que o olho e as emoções percebem e nos fornece um bom exemplo do que chamo de enquadramento perceptivo, que seleciona o que é pertinente a ser incluído e o que não é.²¹¹

A cena da letra Nn composta pelo ninho desprotegido, a ave que se aproxima para proteger (ou devorar?), a solidão da mulher que desenha são elementos visuais que enfatizam a emoção proposta pelo enquadramento da imagem. A artista emprega índices para construir símbolos

²¹¹ The relationship between frame and image fluctuates and serves to intensify the emotion expressed in the story and experienced by the reader. The framing does not serve to bring order to the picture; rather it responds to the image that the eye and emotions perceive, and provides us with a good example of what I term perceptual framing, which selects what is pertinent to be included, and what is not.

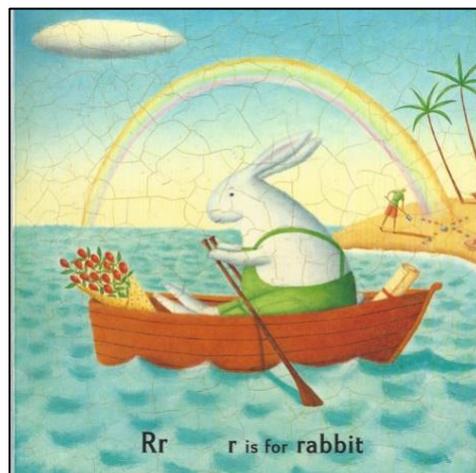
visuais, que preparam para o próximo acontecimento, criando uma expectativa de sequência de acontecimentos, além da descrição verbal da próxima letra.

Em contraste com a perspectiva perceptual, Scott (2010, p. 103) afirma que o enquadramento estrutural ou arquitetural "tem a ver com a ordem e a construção de um padrão para sustentá-la [imagem]". Na página para *M is for Moon*, nota-se que a autora utilizou um plano médio para destacar a lua e, com isso, abre-se a possibilidade de observar mais amplamente as estruturas que dão sustentação á imagem, como um plano panorâmico: a construção de linha do horizonte demarcada por uma tonalidade de cor diferente do azul do céu, as montanhas e árvores em forma de triângulo. O cenário é composto também pela pequenez da personagem que vê um mapa e do cervo no canto inferior direito. A artista usa linhas e formas para arquitetar o cenário da obra. O uso de ambos o enquadramento proporciona percepções diferentes e, a cada página, somos convidados a participar da obra pelo ponto de vista da autora; é ela que guia o leitor para o enredo da história, por meio de pistas que são mostradas nos jogos de planos. Além do enquadramento, a narrativa visual de Jay emprega a montagem, outro recurso emprestado da arte cinematográfica.

De acordo com Van der Linden (2011), o encadeamento de uma página a outra pode-se inscrever num conjunto coerente, de modo que a associação com o espaço da página cria uma relação particular no livro. Ainda segundo Van der Linden (2011, p. 78), "a questão da montagem, no livro ilustrado, pode se aparentar em alguns aspectos à montagem da arte cinematográfica. Se a montagem, na sétima arte, consiste no encadeamento dos planos, no livro ilustrado trata-se de organizar a sucessão das páginas duplas".

No caso dessa obra de Jay, a construção da montagem ocorre em sucessões de páginas ímpares e pares, como também em páginas duplas, mas sempre mantendo o mesmo padrão. O emprego da técnica acontece, por exemplo, na sequência verbovisual das letras Rr, Ss e Tt. A cena da letra Rr (FIG. 10) situa-se na página par, o texto verbal descreve *R is for Rabbit*, a ilustração traz, em primeiro plano, um coelho que rema o seu barco, no pano de fundo há uma porção de terra, um homem cava próximo a um mapa, mais ao fundo percebe-se uma concha entre duas árvores.

Figura 10 - ABC: A child's first alphabet book



Fonte: JAY, 2003.

A próxima cena dedicada a *S is for Shell* mostra, em primeiríssimo plano em página dupla, a ostra indicada na página anterior; ao fundo, vê-se o mesmo homem com um buraco aberto no chão movimentando um baú de tesouro. A imagem é ambientada na praia. Em seguida, apresenta-se o enunciado verbal *Tt is for treasury chest* ilustrada com um baú de tesouro em um fundo branco, observa-se intrincado a esse objeto, alguns elementos como a foto de um unicórnio e um medalhão em forma de coração que, associadamente, são partes de um universo ficcional.

Em certos momentos, a autora constrói episódios que demonstram ser incoerentes em uma possível sequencialidade, por exemplo, se colocarmos as ilustrações com seus cenários e personagens descritas Mm; Nn; Oo; com as letras Rr; Sr e Tt. Conforme destaca Van der Linden (2011, p. 78-79) “os criadores podem considerar o espaço do livro aberto com um suporte expressivo em si, capaz de escapar ao movimento de encadeamento de páginas. Os diferentes enunciados podem ser distribuídos nesse espaço sem nenhuma incidência sobre a sequência de páginas em que se inscrevem”. É isso que evidencia a sutileza do ABC de Jay, mesmo que algumas sequências nos pareçam incoerentes e sem linearidade, há um universo narrativo visual coerente em construção página após página.

Esse modo de ler o livro ocorre com mais intensidade na obra de Don-Jun Shin, *O metrô vem correndo...*: interpõe palavra e imagem para construir efeitos estéticos e literários que possibilitam a interlocução entre não ficção e ficcionalidade. O intuito da obra é informar sobre

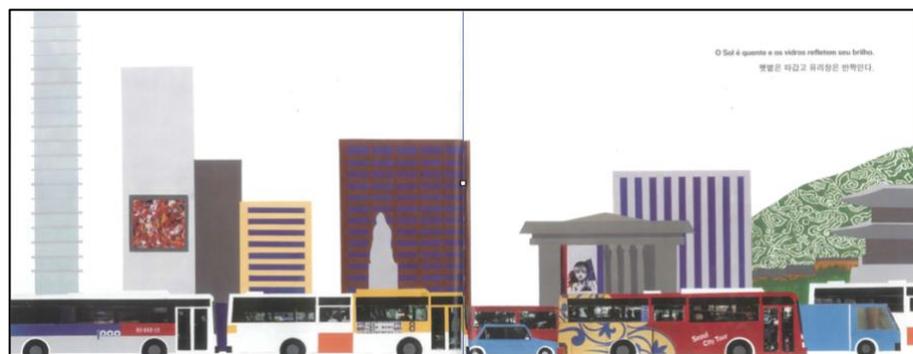
a linha 3-Laranja do metrô de Seul, de modo que somos observadores do trajeto, suas baldeações e os personagens que frequentam cotidianamente esse transporte público.

A proposta dominante do livro é o diálogo do texto verbal como legenda e as imagens no formato de página dupla, de maneira a construir uma complementaridade entre palavra e imagem, pois o que é dito no texto verbal é sugerido metaforicamente na ilustração. Mistura de técnicas - colagens e aquarela -, a presença de ideogramas e os personagens feitos de bilhetes de metrô com recortes divertidos constituem um campo de significações para o enredo. A presença desses elementos não impede que a construção do ambiente seja clara e limpa.

O uso do tempo verbal no presente indica a ação cotidiana dos personagens – metrô e passageiros; assim “o metrô para, as portas deslizam, os passageiros ‘entram e saem dos vagões’ e ‘uma a uma, as pessoas passam pelas catracas’” marca o ritmo dos comportamentos diários das personagens, de modo que não há clímax, mas o acúmulo de informações. Para Belmiro (2014, p. 11), "o presente, do ponto de vista filosófico, é a ausência de tempo"; por isso, marca as histórias pessoais e confina a rotina, de modo que somos convidados a ser testemunhas, nas dimensões icônica e verbal, do cotidiano da linha 3 - Laranja. Nesse sentido, Belmiro (2014, p. 11) comenta que em algumas propostas “o texto verbal se assemelha à estrutura de um roteiro cinematográfico: cada enquadramento é uma cena; cada cena, uma descrição. E o conjunto de descrições dá vida à narrativa”.

Em algumas cenas, a descrição verbal não corresponde ao texto imagético, produzindo, assim, uma ampliação do campo de significações. Desse modo, pode se notar essa ausência de paralelismo nas dimensões visual e verbal: “o sol é quente e os vidros refletem seu brilho”; ilustrado (FIG. 11) com um corte de perspectiva, o cenário composto pelo espaço negativo permite que o espectador/leitor visualize, claramente, os edifícios com variadas cores, sobretudo no tom acinzentado, os carros e ônibus do transporte público e turístico locomovem-se no sentido da leitura alfabética esquerda para a direita

Figura 11 - O metrô vem correndo...

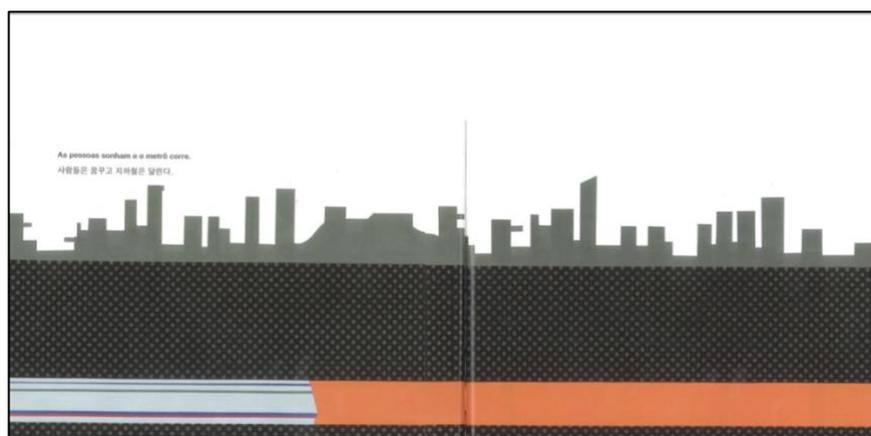


Fonte: Dong-Jun, 2010.

Além disso, observa-se o Monte Bugak no canto direito, em tom esverdeado, localizando, no papel, o leitor. Não há demarcação da linha do horizonte, como não há presença de um índice visual que corresponda à luz solar ou ao reflexo nos prédios. A sentença descreve sensações táteis e visuais que não estão representadas visualmente. Desse modo, a completude entre a natureza verbal e icônica da linguagem convoca o leitor/espectador a produzir sentido sobre o enredo, mais do que apenas acompanhá-lo.

Além disso, a leveza e a delicadeza, por meio da linguagem literária, descrevem de forma poética o tempo das ações e, paralelamente, a imagem que usa recursos artísticos para compor a cena. Por exemplo, em “as pessoas sonham e o metrô corre”, a cidade, sobre a superfície, dorme, uma vez que só as silhuetas dos prédios, das indústrias e dos monumentos são representados visualmente; sob a superfície, o metrô está em funcionamento: a linha de horizonte é alta, o que delimita a divisão entre o metrô e a cidade apresentada na cor cinza com detalhes geométricos. Do lado inferior da linha do horizonte, o subterrâneo, no qual o metrô é apenas uma faixa cinza com detalhes, e seu percurso, uma faixa laranja. A ideia de movimento se constrói na cena apenas com a participação do metrô-personagem. Bachelard (1994, p. 159) questiona “em que espaços vivem os sonhos? [...] O espaço do nosso sonho é verdadeiramente um espaço de repouso?”. O ilustrador não define espaços e tempos para os sonhos, não existe repouso, apenas o ritmo constante e diário do metrô. Não vemos os sujeitos, pois a massificação da rotina impede que sejam vistos; apesar disso, eles sonham.

Figura 12 - O metrô vem correndo...



Fonte: Dong-Jun, 2010.

O hibridismo das características de não ficção e de ficção presentes na obra de Dong-Jun Shin amplia consideravelmente as possibilidades de entradas de leitura. O emprego da linguagem literária integrada a um texto visual marcado pela relação coesa entre o *design* e a arte transformam o *metrô vem correndo...* em um trabalho artístico de linguagens que superam informações factuais sobre o funcionamento desse transporte. A obra constitui um caminho privilegiado para a inovação e experimentação de conceitos estéticos.

Nesse sentido, as fugas poéticas podem ser operadas nos livros não ficcionais na dimensão verbal, gráfica e icônica, de modo que a harmonização do conteúdo informativo e técnico com uma estrutura textual imprime um caráter poético e literário. Concomitantemente, o texto visual apresenta recursos que acrescentam novos significados à obra, o *pictorial turn* (VON MERVELDT, 2018) proporcionou uma retomada a campos das artes visuais e do *design*, possibilitando, assim, fugas poéticas que empregam recursos plásticos e visuais que sofisticam as obras não ficcionais infantis. Assim, a interação entre palavra e imagem impulsionou a construção de uma poética da não ficção, que transpassa o conteúdo informativo e didático. E, conseqüentemente, constrói uma relação ativa com os leitores infantis, cujas vozes ecoam dentro da obra não ficcional endereçada para a infância.

CAPÍTULO 6. AS VOZES DA INFÂNCIA NA NÃO FICÇÃO

Para esclarecer o que denominamos “vozes infantis na não ficção”, cabe dialogar com alguns estudiosos que se baseiam na teoria filosófica da linguagem de Bakhtin, discutindo-a. Para Bubnova, Baronas e Tonelli (2011), no centro da concepção que nós temos de mundo, encontram-se os seres humanos em permanente interação com seus semelhantes mediante a linguagem entendida como ato ético, como ação, como comunicação dinâmica. A escrita, assim, seria “a transcrição das vozes, capaz de transmitir os sentidos do diálogo ontológico” (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI, 2011, p. 270). Para esclarecer esse ponto, os autores recorrem a Bakhtin, afirmando que, do ponto de vista da filosofia da linguagem do teórico russo, ser é comunicar-se dialogicamente, “e não um meio autônomo que organiza sentidos próprios, muitas vezes contraditórios, e frequentemente em conflito com as supostas “intenções” dos sujeitos que escrevem [...]” (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI (2011, p. 270).

O mundo, segundo Bakhtin (2011, p. 347-348), está povoado de vozes de outras pessoas: “vivo em um mundo povoado de palavras alheias. E toda a minha vida, então, não é senão a orientação no mundo das palavras alheias, desde assimilá-las, no processo de aquisição da fala, e até apropriar-me de todos os tesouros da cultura”. De modo que as vozes de outras pessoas carregam opiniões, posicionamentos individuais e de grupos sociais. Para Bubnova, Baronas e Tonelli (2011), essa situação primária vocalizada, polifônica é o pressuposto básico de mundo para Bakhtin. Para os autores “as vozes das quais fala Bakhtin são construtoras do sentido de nossas enunciações por nos incitar à resposta, não necessariamente agressões a nosso ser” (BUBNOVA; BARONAS; TONELLI, 2011, p. 271).

Para constituir um novo sentido partindo das vozes de outrem, envolvemo-nos em um processo de compressão do que se disse antes e tratamos de escutar o máximo possível a resposta de outros, isto é, dos nossos interlocutores. Conforme pontua Bakhtin (2011, p. 348), “a vida é dialógica por natureza”. Portanto, todas as palavras estão direcionadas a alguém e são de alguém – não existem palavras neutras – e dizer suas próprias palavras, as que pertencem a alguém, só pode ser possível em resposta a algo que foi dito antes de nós (BUBNOVA; BARONAS E TONELLI, 2011). Em todo processo da comunicação humana, da interação com o outro, “em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para

o *outro*) – do corpo à palavra – ocorre uma tensa interação do *eu* com o *outro*” (BAKHTIN, 2011, p. 350).

Para reforçar essa concepção bakhtiana de vozes, Bezerra (2007) comenta que o “eu” não pode ser solitário, não existe um “eu” sozinho, pois só se pode viver povoado por uma multiplicidade de sujeitos interdependentes e isônomos. Apesar de serem de momentos históricos distintos, a perspectiva sociológica de Elias (1994) reforça a ideia da coletividade para a constituição do homem como um ser social; em seu entendimento, “a relação de identidade-eu ou com a identidade-nós do indivíduo não se estabelece de uma vez por todas, mas está sujeita a transformações mais específicas” (ELIAS, 1994, p. 9). Para o autor, não há como se conceber o sujeito e, portanto, nós mesmos, “como um eu destituído de um nós” (ELIAS, 1994, p. 9).

Seguindo essa linha de raciocínio, Bezerra (2007) destaca que a projeção do indivíduo no outro, pelo qual também se projeta, estabelece uma relação dialógica, a qual requer que “meu reflexo se projete nele e o dele em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu” de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade” (BEZERRA, 2007, p. 194). A profusão de vozes converge no que Bakhtin (2008, p. 4) conceitua como polifonia, “a multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto”. Nesse sentido, o conceito bakhtiniano se constitui como a convivência e a interação de uma multiplicidade de vozes em um mesmo espaço. Segundo Bezerra (2007, p. 195) “essas vozes e consciências não são objeto do discurso do autor, são sujeitos de seus próprios discursos [...] possuem independência excepcional na estrutura da obra, é como se soassem ao lado da palavra do autor, combinando-se com ela e com as vozes dos outros personagens”.

O discurso, seja oral ou escrito, configura-se, assim, como um espaço onde habitam várias vozes sociais que se completam, polemizam entre si e respondem umas às outras (GOULART, 2007), como uma espécie de “orquestração” de vozes, em que o autor atua como um “regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico. Mas esse regente é dotado de um ativismo especial, rege vozes que ele cria ou recria, mas deixa que se manifestem com autonomia” (BEZERRA, 2007, p. 194).

Para adequar os constructos teóricos à “orquestração das vozes” infantis nos livros não ficcionais, cabe elucidar alguns pressupostos sobre a produção de livros infantis. Em sua análise sobre as histórias infantis e juvenis, Lluch (2012) identifica uma cadeia de produção que

denomina “comunicação literária”. A autora propõe um relato ou uma forma de narrar aos intermediários (editores) que transmitem aos leitores que, conseqüentemente, os declaram literários para os críticos. Para Lluch (2012), os autores podem ser classificados em três tipos: instrutor, educativo e global.

O autor instrutor se refere ao responsável de uma série ou coleção de obras projetadas em primeira instância para o âmbito privado, e que com o tempo se transfere para o filho ou alunos, que se transformam no público destinado a esses livros. No segundo caso, o autor substitui sua proposta criativa, que particulariza sua obra, para um projeto de linha educativa ou editorial. O último caso, Lluch (2012) indica que o autor global seria uma equipe de psicólogos, sociólogos, economistas, entre outros especialistas, que analisa fórmulas adequadas para o consumo de um produto bem-sucedido.

Nesses três casos, percebe-se a voz adulta que direciona a produção do livro infantil. A pesquisadora espanhola posiciona o leitor de forma passiva na construção do projeto editorial, sobretudo, no autor de tipo “global” e “educativo”. Para Barros (2003), nos textos considerados polifônicos, as vozes se mostram, enquanto os monofônicos, elas se ocultam sob a aparência de uma única voz. “Assim, o termo polifônico é empregado para caracterizar certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem” (BARROS, 2003, p. 6).

Na perspectiva de Lluch (2012), o autor rege uma orquestra de apenas vozes adultas, que posiciona o leitor infantil somente como um receptor da “comunicação literária”; esse modelo não difere de muitos modelos de comunicação da não ficção. É perceptível, nos discursos científico e técnico, a criança como agente passivo no circuito de produção e comunicação. Por outro lado, para Souza (2008), a criança não pode permanecer sem voz, deve ser entendida como um sujeito, deixando de ser um objeto a ser conhecido, mas “reconquistando seu lugar de sujeito e autora no mundo em que se encontra estabelecida” (SOUZA, 2008, p. 22). Assim, pensa-se a criança como autora de sua palavra, que nos mostra os espaços e materiais, a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo (SOUZA, 2008). Ademais, não é o adulto que fala pela criança, determinando de fora, de suas próprias necessidades subjetivas, a importância da materialidade ou espaço em que a criança está inserida ou de que necessita. Mas é na interação do pequeno com o adulto que ambos constroem uma compreensão mais abrangente de mundo (SOUZA, 2008, p. 22).

A percepção que a criança tem de si como um ser social lhe possibilita fazer uso da linguagem e, assim, agir sobre o mundo com sua voz. Segundo Gouveia (2011), o aprendizado dos signos culturais permite à criança integrar-se ao universo cultural, pois ela emprega um uso diferenciado da linguagem convencional do adulto, isto é, impõe à linguagem outros usos e significados, deslocando-a. De acordo com Gouveia (2011, p. 553),

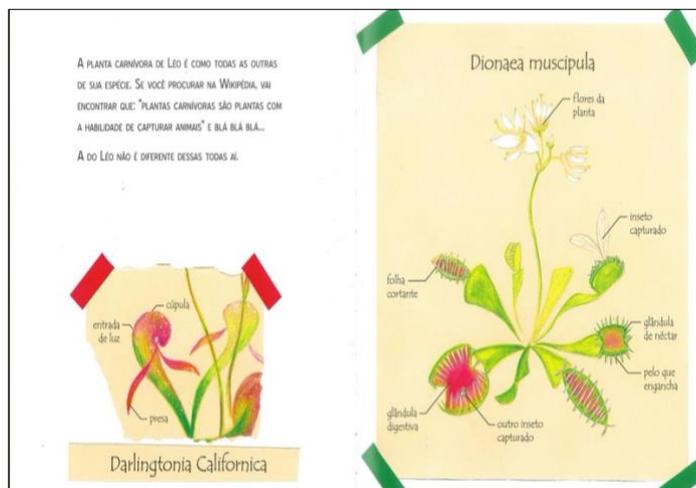
A criança, tal como o poeta, brinca com as palavras, tomando a linguagem como palco de construção de significados. A metáfora, recurso utilizado por ambos, indica outra possibilidade de produção de discurso. A criança não exprime apenas um pensamento pela palavra, ela joga como o caráter polissêmico da linguagem, explorando o deslocamento de significados, no uso da metáfora. Assim, o discurso poético e o infantil encontram-se, ao se tomar a fala como espaço da polissemia, ao se trabalhar o signo linguístico na sua relação com outros signos e não com um conceito que lhe seria subjacente.

Nesse sentido, a linguagem deixa de ser “coisificada”, uma ideia abstrata, para ser, ela mesma, objeto linguístico com o qual a criança brinca (GOUVEIA, 2011). Com esse repertório teórico que reconhece a criança como um sujeito social, podemos identificar momentos por meio dos quais os autores das obras convocam os pequenos para participarem da “orquestração de vozes”.

6.1 A escuta do outro: a alteridade nas vozes da infância

Para exemplificar a presença da voz infantil nos livros não ficcionais, eis a obra *Planta Carnívora de Léo* (2010), de Claudia Souza e ilustrações de Chris Mazzota, publicada pela Editora Callis. Um menino ganha uma planta carnívora do seu pai, que é botânico. O garoto mantém uma relação conflituosa de carinho e de suspeita com a planta, pois, segundo ele, o vegetal está devorando todos os objetos da sua casa. A obra configura-se como uma *Interpositional narrative-information hybrid*, uma categoria apresentada por Pappas (2006) que interpõe texto narrativo e recursos típicos do texto informativo ao longo do enredo. Por exemplo, o narrador informa que a planta carnívora de Léo é “*como todas as outras de sua espécie. Se você procurar na Wikipédia, vai encontrar que: ‘plantas carnívoras são plantas com habilidade de capturar animais’ e bla bla bla...*” (FIG.13) O objetivo do texto verbal é apenas vincular a planta ao protagonista.

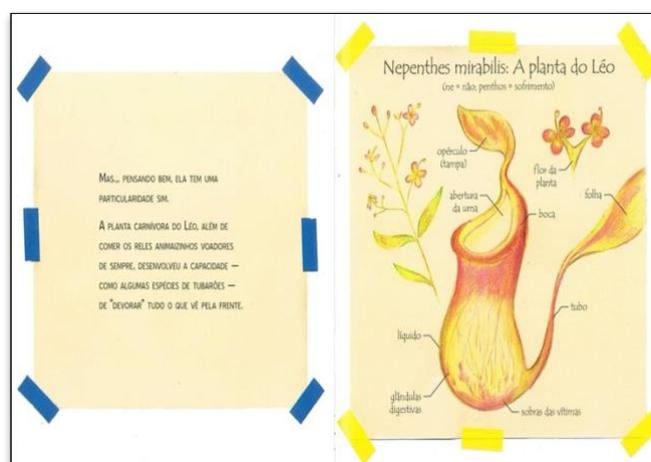
Figura 13 - A planta carnívora de Léo



Fonte: Souza; Mazzota, 2010.

O recurso de o narrador voltar-se para dialogar com o leitor interrompe o fluxo narrativo e expõe informações pertinentes ao conhecimento científico: ilustrações e nomes científicos de dois tipos de plantas carnívoras. As imagens acompanham o discurso verbal, ora com alusões à ilustração científica, ora desenvolvendo a narrativa ao caracterizar as partes da planta, sem a preocupação com uma representação mais próxima da ilustração científica. As legendas apresentam os nomes científicos das partes da planta, como *glândula digestiva*, *glândula de néctar*, *pelo que engancha*, mas também mostram etiquetas como *inseto capturado*, *outro inseto capturado* e *flores da planta*.

Figura 14 - A planta carnívora de Léo



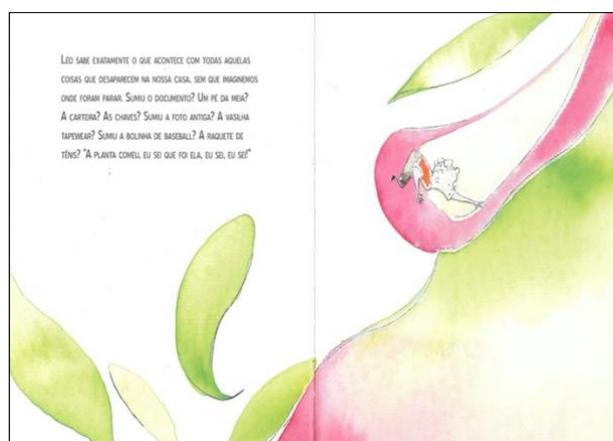
Fonte: Souza; Mazzota, 2010.

A diagramação da página (FIG. 14) destaca a informalidade no âmbito icônico e verbal: duas folhas presas com fita durex colorida, com desenho a lápis de cor das plantas referidas na narrativa, propondo uma leitura em que ficção e não ficção estão ordenadas pelos mesmos artifícios de ruptura da narrativa. O narrador aponta, porém, que a *“planta carnívora de Léo, além de comer os reles animaizinhos voadores de sempre, desenvolveu a capacidade – como algumas espécies de tubarões – de devorar tudo o que vê pela frente”*.

Assim, o enredo é retomado nas características de um livro ilustrado. Percebe-se uma intenção de trazer a voz infantil para a obra, de modo que não há conflito entre o autor-especialista e o leitor, pois são mostradas legendas que capacitam a criança a entender a planta, mas também a ampliar o vocabulário científico. De acordo com Duke (2003), esse seria o objetivo de o livro não ficcional transmitir informações sobre o mundo natural e social (tipicamente de alguém que se presume ser mais conhecedor do assunto, para outro que se presume ser menos) e possui características específicas textuais para alcançar esse objetivo.

Além de informar sobre a planta carnívora de Léo, o enredo mostra o relacionamento do personagem com o vegetal de forma poética nas instâncias icônica e verbal. O texto verbal com uma densidade literária se aproxima da linguagem infantil, quando Léo se pergunta o que aconteceu com todas aquelas coisas que desapareceram da casa. O narrador pontua objetos como *“sumiu o documento? Um Pé da meia? A carteira? As chaves?...”* (FIG. 15) que são da experiência cotidiana infantil. Ao final, o protagonista afirma que a planta comeu tudo isso.

Figura 15 – A Planta Carnívora do Léo



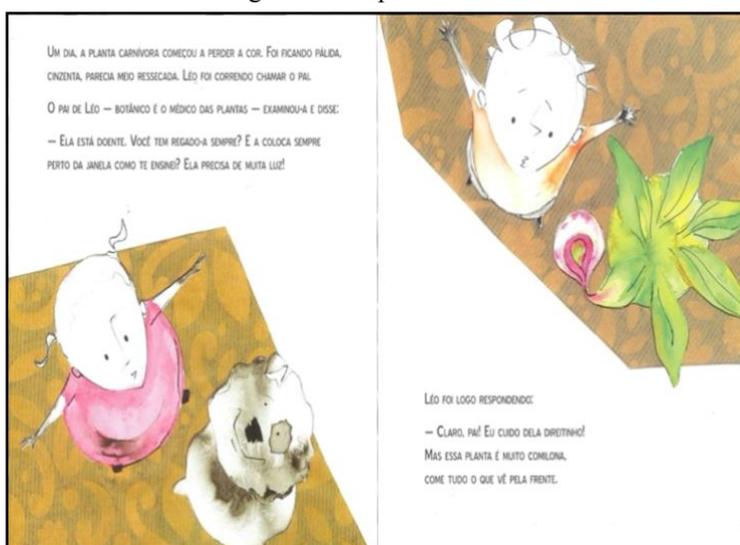
Fonte: Souza; Mazzota, 2010.

Nesse momento, a imagem ilustra a planta carnívora preenchendo o espaço da página com as folhas e a suposta “boca”, e Léo é apenas um pequeno menino tentando se segurar na planta enorme. Percebe-se como o menino foi tomado por sua relação com a planta, o tamanho grande do vegetal sugere que ela é a culpada pelo sumiço dos objetos, e o protagonista age como se fosse para resolver ou se amedrontar diante do vegetal gigante.

A imagem confere um sentido poético para a situação protagonizada pelo menino, a conjunção de técnicas artísticas como a aquarela para preencher a planta e o menino desenhado a lápis com contornos definidos confrontam-se nessa composição visual. A planta preenchida de aquarela ocupa todo o espaço da página; para Salisbury (2014), a aquarela exige muito planejamento, pois é necessário pensar que o material é transparente, e a densidade de uma cor está condicionada pelo grau do seu brilho na cor branca do papel.

O caráter expansivo da aquarela capta a percepção da criança sobre os acontecimentos, de forma que o ponto de vista do leitor, agora, é identificado com o da criança: “*Léo sabe exatamente o que acontece com todas aquelas coisas que desaparecem na nossa casa, sem que imaginemos onde foram parar. A planta comeu, eu sei que foi ela, eu sei, eu sei!*” Essa tensão do discurso indireto livre é dada pela imagem de Léo se debatendo para não ser engolido pela planta, é a ilustração nos mostrando o mundo imaginário dos sentimentos de Léo.

Figura 16 - A planta carnívora de Léo



Fonte: Souza; Mazzota, 2010.

Na seguinte página dupla (FIG. 16), não somente Léo olha para o pai com quem conversa –isto é, nós, os leitores – além do cachorro e, possivelmente, a irmã, compondo a dimensão do mundo infantil. Esses dois últimos personagens não estão referidos no texto verbal, mas as ilustrações ampliam o enredo, complementando a narrativa. Narrador, pai, Léo. São várias as vozes nessa obra.

6. 2 Vozes da infância e a imaginação

A formação de situações imaginativas nos livros não ficcionais requer que os autores empreguem, em seus projetos, um uso amplo e diverso de soluções verbais, e sobretudo visuais, para contribuir com o desenvolvimento do processo imaginativo das crianças. As ausências de tais elementos reduzem as possibilidades de as crianças imaginarem as possíveis realidades.

Para Vygotsky (2009, p. 25), a imaginação “transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal”. De certa maneira, o livro não ficcional consiste, essencialmente, em alguém (autor) que narra e/ou descreve as possíveis realidades para o outro (leitor). O importante, nesse caso, é como o assunto pode ser tratado para propiciar elementos para o desenvolvimento de um processo imaginativo. Como pontua Vygostky (2009, p. 25): “A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias” (VYGOSTKY, 2009, p. 25).

O tratamento de um assunto em livro de não ficção para crianças pode empregar alguns artifícios visuais que visam transmitir significado e, conseqüentemente, atrair a curiosidade e o interesse pelo assunto por parte dos pequenos. E, desse modo, estabelecer uma relação não somente cognitiva, como também afetiva e humana com o saber” (HERVOUËT, 2014, p. 8).

Nesse sentido, a promoção de um assunto deve acompanhar a construção de possibilidades de as crianças leitoras criarem imagens mentais, que permitem um trânsito entre a realidade e a fantasia. Para Gouveia (2011, p. 558), “A imaginação funda-se numa relação com o sensível, ao mesmo tempo em que rompe com ele, ao representá-lo através de imagens”. A passagem corrobora a perspectiva de Hervouët (2014) na qual as propostas individuais ou coletivas que

sustentam melhor a informação é aquela que assumem a sensibilidade, a imaginação, propondo visões, pontos de vista em uma marcha de criação original.

É nesse entendimento que analisamos duas obras para observar a promoção de situações imaginativas, que atraem a participação do leitor infantil no enredo. *Plume* (2012), de Isabelle Simler, consiste em um compêndio de descrição de aves e suas penas, das mais familiares, como a galinha, até as exóticas, como o Íbis, sempre com o olhar atento de Plume, o gato. Na perspectiva de Mallet (2004), a obra é um *topic book*, isto é, livros sobre um determinado tópico. Para construir essa classificação, Mallet (2004) se apoia na categorização de Pappas (1986) para quem os *topic books* necessitam de três elementos verbais obrigatórios: apresentação de um tópico, atributos e características. Pappas segue um modelo linguístico, que destaca a dimensão verbal nos textos informativos, ou livros não ficcionais.

Em *Plume*, observa-se a presença dos elementos obrigatórios propostos por Pappas (1986). No entanto, de uma forma diferente da sugerida pela estudiosa, nota-se que a apresentação do tópico aparece em uma pequena legenda que nomeia a ave, mas os atributos e as características são mostrados visualmente nas cores, formas e tamanhos dos pássaros e suas respectivas penas.

Cabe mencionar que as aves não são representadas imgeticamente como no modelo real, mas são ilustradas com corpos arredondados e não uniformes; acrescentam-se recursos plásticos, como o predomínio de tonalidades de cores mais frias, que são associadas ao uso da técnica do lápis. O conjunto de características constrói um cenário para um mundo fictício - mundo da representação -, que destoa da descrição na realidade - mundo representado. Na imagem da galinha pintada (FIG. 17), observa-se um corpo arredondado e uma cabeça que se afasta da proporção das formas de uma galinha; além disso, não vemos as pintas em suas penas nem em sua crista. Para Noldeman (1988, p. 126), “associamos certas emoções a certas formas, o formato dos objetos visuais, conforme eles se relacionam com seus planos de fundo e com os outros objetos, podem criar tensões e, assim, implicar significados em si mesmos”²¹².

²¹² “We associate certain emotions with certain shapes, the shapes of visual objects as they relate to their background and to the other objects can create tensions and thus imply meaning in themselves”.

Figura 17 - Plume



Fonte: Simler, 2012

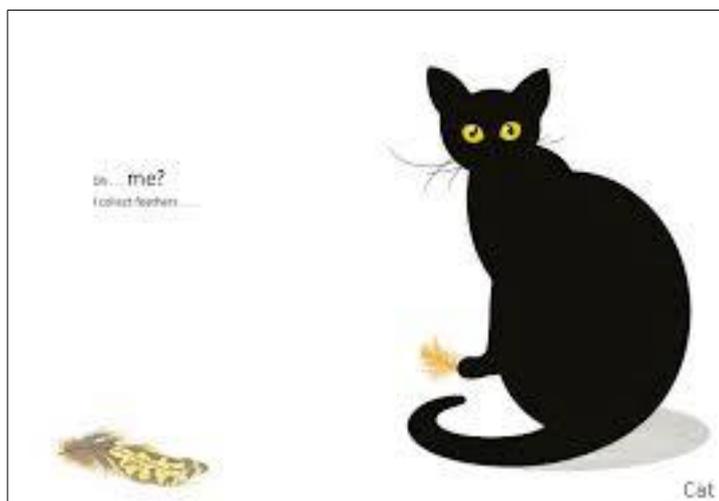
Na página da direita, a representação artística das aves as associa ao campo da ficcionalidade. Na página da esquerda, a técnica empregada para a pena do respectivo pássaro assemelha-se ao estilo da ilustração científica, como o uso de manchas de cor, a preocupação com o traçado do lápis e o formato mais fidedigno do objeto científico. A junção de estilos, marcadamente, com a manifestação artística e científica de retratar o mundo, possibilita aproximar duas realidades e, sobretudo, permite transcrever em forma visual o que Romo (2008, p. 74) afirma: “a verdade não é privilégio da ciência, nem a beleza da Arte”. Em outras palavras, a obra associa informação factual com dispositivos poéticos (KESLER, 2012).

Desse modo, observa-se em *Plume* (2012) uma visualidade que organiza os modos de ver e entender o mundo, de maneira que o mundo factual não se estabelece na contradição com o mundo fictício, mas o complementa. Como menciona Calvino (1988, p. 105), “mesmo quando lemos o livro científico mais técnico ou o mais abstrato [...] podemos encontrar uma frase que inesperadamente serve de estímulo à fantasia figurativa”.

No intuito de sofisticar o texto imagético, Simler (2012) emprega uma solução visual que atribui valor estético e literário à obra. A presença de um índice que guia o leitor no livro; o gato *Plume* passeia pelas páginas, de maneira que não é exposto em sua completude, até o final da obra, onde ele se apresenta “*eu me chamo Plume*”. A existência do gato é um recurso visual que prende a atenção do leitor-espectador e, ao mesmo tempo, incita a reconhecer nas páginas uma de suas partes. Essa solução artística estabelece uma dinâmica particular no enredo. A descrição

visual estática das aves contrasta com o movimento do gato ao percorrer o livro. Ele é o ornitologista que mostra suas espécies preferidas, o que é corroborado pela passagem verbal “*eh...eu? eu coleciono plumas.*” (FIG 18)

Figura 18 - Plume



Fonte: Simler, 2012

É por isso que, no final da obra, ele se nomeia “*eu me chamo Plume*”. Se, por um lado, plume é um atributo dos pássaros, também pode ser o gato que se alimenta dos pássaros. “Eu coleciono plumas” será a metáfora entendida pelo humor que a literatura permite. *Plume* configura-se como uma obra que exprime o entendimento de Held (1985) de que o livro não ficcional possibilita que os pequenos leitores conheçam e percebam aspectos do real, entendido com um sentido mais amplo, além de conhecer o que lhe é desconhecido, aproximar o que está longe e, sobretudo, clarear o que está obscuro.

No intuito de seguir a metodologia de expansão, ou seja, identificar as gradações nas relações entre informação e ficção, apresenta-se a obra da escritora e ilustradora argentina Isol, *Abecedario a mano*, que transgride o gênero dos abecedários e nos faz entrar em um espaço poético para além dos conceitos nominais e verbais-e, sobretudo, possibilita a constituição de imagens mentais que correspondem ao ato de imaginar.

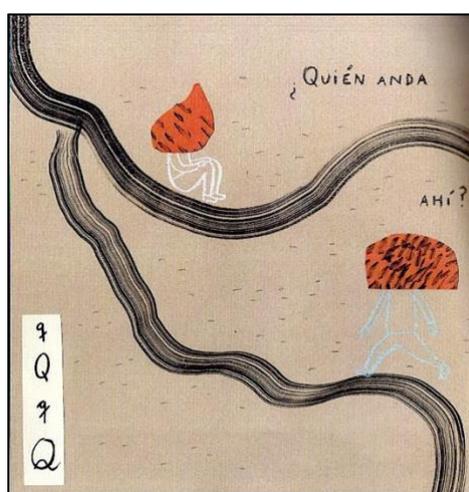
De acordo com Isol (2015, s/n), "do jogo de desenhar letras surgiu esse livro: primeiro tracei cada letra com pincel, como aprendi na escola - redonda, cursiva, maiúscula e minúscula - logo

inventei uma imagem que as acompanharia e ao final pensei em uma palavra que as unia, a letra e o desenho”.²¹³

A obra de Isol amplia, consideravelmente, a descrição de objetos, ações e personagens no mundo factual; cada letra apresenta uma ilustração metafórica realizada com técnicas de colagem, lápis de cera e aquarela justapostas para criar um espaço poético, lúdico e emocional. Na construção das imagens, a colagem excede os contornos do enquadramento, desconfigurando o formato da ilustração. Nesse momento, o leitor participa ativamente na construção visual, pois é tarefa dele preencher e dar formas às figuras para atribuir sentido.

Observa-se, por exemplo, a letra Qq em cuja página (FIG. 19) identifica-se um possível diálogo verbal entre dois personagens: “*quien anda ahí?*”²¹⁴. Suas cabeças não possuem a forma como a reconhecemos, mas nós organizamos a imagem, com base em nossos modelos mentais. Além disso, o discurso verbal e a composição visual colaboram no entendimento do diálogo: os personagens se perguntam “*quem anda aí?*”, sugerindo que estão perdidos ou desorientados, ou mesmo que não se conhecem. As linhas, em pincel guache tornadas estradas, sustentam os personagens que caminham em direção oposta no texto visual.

Figura 19 - Abecedario a mano



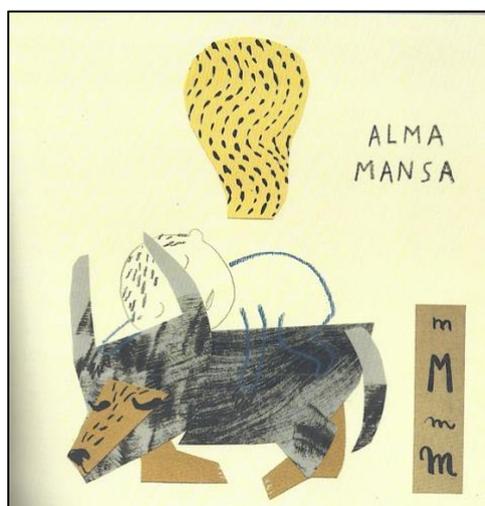
Fonte: Isol, 2015.

²¹³ Del juego de dibujar letras surgió este libro: primero tracé cada letra con el pincel, como lo aprendí en la escuela - en redondas, cursivas, mayúsculas y minúsculas -, luego inventé una imagen que las acompañara y al final pensé en una palabra que las uniera, a la letra y al dibujo.

²¹⁴ Quem anda aí?

Em vários momentos da obra, percebe-se o uso de imagens e palavras de forma conotativa, cabendo ao leitor a tarefa de atribuir significados ao texto visual e verbal. A letra M (FIG. 20), por exemplo, ilustrada com a forma que sugere ser um cachorro e um sujeito que o abraça, com o seguinte texto verbal: *alma mansa*. A relação entre os enunciados, verbal e visual, transmite delicadeza, de modo que a autora associa mansidão à postura do cão deitado de forma passiva e com os olhos fechados, abraçado pelo sujeito. Segundo Mjør (2010, p. 181), "Existem também modelos culturais que nos ensinam a sentir e expressar nossos sentimentos. As emoções têm, por exemplo, nomes específicos e são representadas por posturas corporais e expressão facial". Por isso, podemos intuir que seja uma criança com seu cão, em estado de mansidão que o amor cria.

Figura 20 - Abecedário a mano



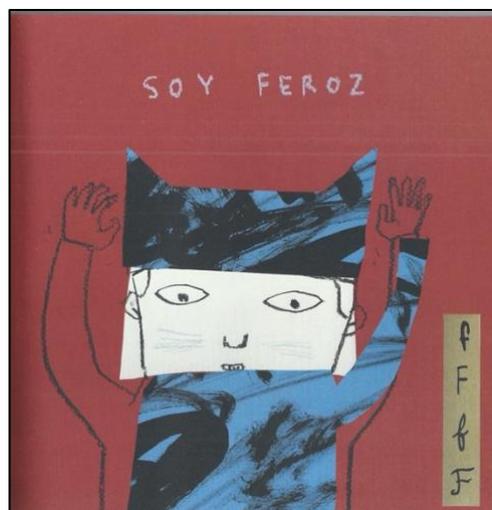
Fonte: Isol, 2015.

Isol cria vários momentos que promovem uma resposta afetiva por parte do leitor. Desse modo, na Letra Ff (Fig. 21), um menino levanta os braços, olhando diretamente para o espectador, com um chapéu que alude a algum animal de orelhas, somente compreendemos que seus gestos sugerem ferocidade, pois o texto verbal indica “soy feroz”²¹⁵. Plasticamente, a cena composta pela relação azul/vermelho acentua a braveza do momento; para muitos estudiosos da arte, espectadores buscam por esse binômio na pintura, pois ele apresenta uma harmonia tonal e causa um *foco de atenção*, ou seja, o nosso olhar se direciona instantaneamente para ele. De certa maneira, podemos alegar que os olhos e os gestos do menino transmitem ferocidade, uma vez que o branco se destaca dos tons escuros e atrai o olhar do leitor-espectador; todavia a

²¹⁵ Soy feroz

intensidade do binômio na cena provoca a atenção e adiciona uma maior carga de sentido à braveza do menino.

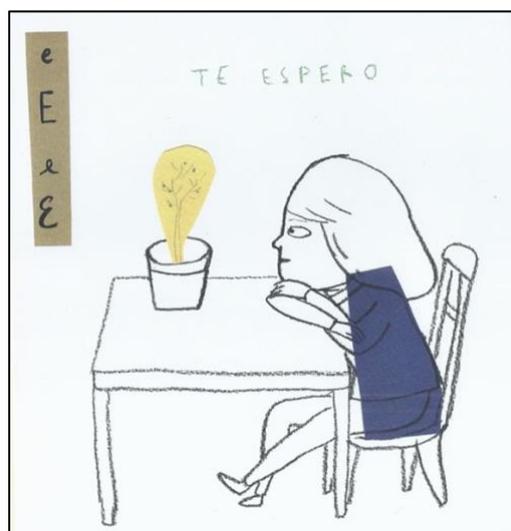
Figura 21 - Abecedario a mano



Fonte: Isol, 2012.

O mesmo ocorre na página dedicada à letra Ee (FIG. 22), que mostra uma garota sentada na cadeira olhando para uma planta no vaso; o texto verbal diz “te espero”. Novamente, os recursos plásticos causam uma tensão entre contorno, linha e cor, pois a presença do azul/amarelo que direcionam o olhar para os recortes que posicionam a menina na cadeira e o crescimento da árvore destacam, ao mesmo tempo, as desconformidades da colagem com as linhas que contornam o perfil da personagem. Essa tensão nos elementos plásticos sugere a maneira de desenhar da criança e, conseqüentemente, um modo de abrir possibilidade para que o leitor infantil se identifique com a personagem.

Figura 22 - Abecedario a mano



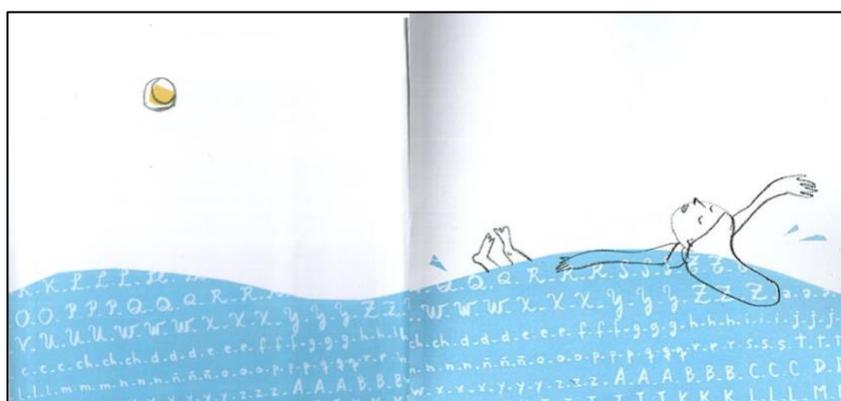
Fonte: Isol, 2012.

Em ambos os casos, percebe-se o entendimento de Nikolajeva (2011, p. 92) para quem “a forma mais primitiva de se entregar a uma emoção [...] é dizer que alguém está alegre, triste ou com raiva. Isto pode ser feito através de um narrador: ‘Ele estava feliz’; ou um discurso direto do personagem: ‘Eu estou feliz’.” Para a estudiosa, o segundo caso refere-se a uma percepção subjetiva, pois “para o leitor, em ambos os casos, as palavras disparam memórias armazenadas no cérebro que são associadas com a emoção respectiva, o que nos capacita a ler a mente do personagem” (NIKOLAJEVA, 2011, p. 92).

De certo modo, percebe-se nas cenas uma sobreposição de elementos da ficcionalidade no conjunto da não ficcional de Isol, possibilitando, assim, a constituição de um espaço poético que favorece o estímulo à emoção. De acordo com Nikolajeva (2011, p. 91), “a ficção cria situações nas quais as emoções são estimuladas; nós nos envolvemos com as emoções de personagens”. Em Isol, quase tudo é ficção, a não ser as letras do alfabeto.

Outro elemento de análise nessa obra de Isol são os paratextos, que comunicam informações ao leitor. A capa, a guarda, o frontispício e quarta capa no *Abecedario a mano* são elementos que ampliam a compreensão da obra, compondo a totalidade estética do livro e interferindo na relação com o leitor (ALMEIDA; BELMIRO, 2016). A exemplo, observa-se a imagem (FIG. 23) em folha dupla da guarda do livro, constituído por um oceano de letras com uma mulher flutuando, a postura facial e corporal da personagem manifesta estado de tranquilidade. Uma poética do abecedário. Esse estado de relaxamento pode-se contrapor à postura de atenção comumente relacionada ao mundo escolar da aprendizagem de leitura e escrita.

Figura 23 - Abecedario a mano



Fonte: Isol, 2012.

Partindo da guarda, o frontispício encadeia uma pequena sequência de imagens, pois se percebe que o cenário continua sendo o oceano de letras: um polvo expelle um jato de tinta guache, exibindo as informações do livro, como título, subtítulo e editora. O texto visual nos lembra de que somos intrusos na obra, pois o animal, quando ameaçado, se defende com jatos de tinta. Em relação à quarta capa, a autora quebra com as convenções de leitura, pois mantém o leitor atento sobre o que leu, apresentando um texto que discute a elaboração da obra.

O uso das cores, as técnicas de confecção da imagem, a tipografia manuscrita do texto verbal, a interação da imagem com a palavra e os elementos paratextuais proporcionam um forte caráter estético e literário à obra de Isol, indicando características da arte contemporânea que influenciam a produção de livros para crianças.

A convivência da não ficção e ficção presente na obra de Isol amplia consideravelmente as possibilidades de entradas de leitura, de modo que o leitor interage com a obra, ultrapassando uma relação linguística significativa e referente. O emprego da linguagem literária, integrada a um texto visual marcado pela relação coesa entre o *design* e a arte, transformam o *Abecedario a mano* em um trabalho estético e artístico. Para Kerper (2003), são esses fatores que podem proporcionar nosso prazer estético, bem como nosso entendimento intelectual.

6.3 A delicadeza

O cuidado e a ingenuidade podem ser observados nos traços do ilustrador, de maneira que a atenção solicitada pela mão humana pode alterar o modo como o adulto comunica a informação à criança. No dicionário Michaelis (2019), por exemplo, são apresentadas 13 acepções diferentes para o termo “delicadeza”. Para a pesquisa, podemos associá-las à “qualidade do que ou de quem é delicado”; ou à “qualidade ou virtude do que é meigo; doçura, suavidade, ternura”; ou “atenção minuciosa; cuidado, discrição, prudência”

De modo que é possível observar esses atributos em um projeto editorial, por exemplo, toma-se o livro *An Alphabet: fold out A-Z*, de Oliver Jeffers (2017), no qual a letra inicial é associada a um referente no mundo e representada visualmente; por exemplo, "A de Astronaut" e "N-Numbers". A obra pode ser considerada um livro de conceitos, isto é, suas funções básicas são apresentar conceitos do cotidiano das crianças e ampliar o léxico infantil, de modo a estar apta a referir-se a uma entidade retratada. Esses livros ajudam as crianças em sua progressiva distinção e elaboração conceitual da realidade (COLOMER, 2017). O livro de Jeffers (2017)

mostra substantivos associados a objetos, não há verbos ou adjetivos, e propõe um jogo de leitura entre adulto e criança que se configura em apontar a respectiva imagem e perguntar à criança seu nome. A presença de tais livros colabora para o processo de nomear o mundo e construir significados e sentidos para as diversas formas de representação (GALVÃO, 2016).

Esta obra de Jeffers articula-se com as artes visuais para apresentar conceitos do mundo factual. Os destaques visuais são realçados pelo uso de elementos das ilustrações, ampliando a função de nomeação do livro e, conseqüentemente, sofisticando a imagem. Observa-se, por exemplo, a presença de técnicas e materiais como a aquarela com a delimitação da figura por lápis preto que, segundo Salisbury (2004), atribui mais protagonismo ao desenho.

Evidencia-se, nas ilustrações do espaço, que as imagens (FIG. 24) não são chapadas como num espaço sem mundo, apenas figuras e fundo, não "flutuam" num espaço em branco, pois a sutileza do sombreado do pedestal da pomba e da árvore dão à técnica de luz e sombra, na ilustração, profundidade à imagem. Galvão (2016, p. 181) salienta que "a presença de códigos visuais e a mediação do adulto fazem com que as crianças sejam encorajadas a adquirir uma gramática visual, fato fundamental para habilidades futuras de leitura de imagem" (GALVÃO, 2016, p. 181).

Figura 24 - An Alphabet: fold out A-Z

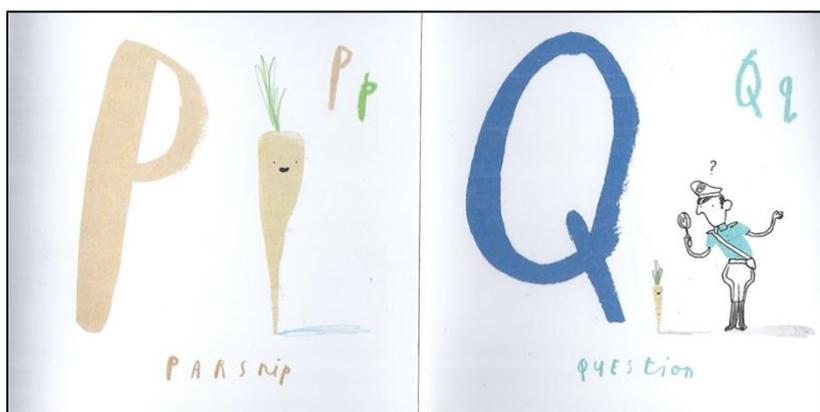


Fonte: Jeffers, 2017.

Identifica-se uma sofisticação nos recursos visuais, em uma pequena sequência de imagens (FIG. 16), que constitui uma narrativa visual, mas não se desenvolve; tal passagem ocorre na letra "P - Parnship" ilustrada com uma imagem de tubérculo com olhos e boca no tamanho da letra, e na sequência da letra "Q - Question" (FIG. 25) mostra um guarda segurando a lupa na

mão, observando a imagem anterior, em um formato pequeno. A letra Q - Question trata de um conceito abstrato, no qual o autor empregou referências imagéticas, como a face da personagem (guarda), e o signo linguístico - pontos de interrogação - acima da sua cabeça. Além disso, a presença do ilustrador é fortemente percebida pelo seu traço, uma vez que as letras são desenhadas à mão e definem uma marca estilística, aproximando-se, assim, de uma escrita cursiva, mais personalizada.

Figura 25 - An Alphabet: fold out A-Z



Fonte: Jeffers, 2017.

Em relação à materialidade, o livro apresenta-se em formato de acordeão, ou sanfonado, o que amplia as possibilidades de jogos de manipulação do objeto-livro por parte das crianças. A obra de Jeffers, assim, apoia-se na articulação com as artes visuais para apresentar conceitos do mundo factual, afastando-se de representações repetitivas e consagradas no mundo do entretenimento e de uma pedagogia sem viço. Portanto, são poucos elementos suficientes para efetivar uma leitura sutil, complexa e cheia de humor.

Outro livro que exemplifica a busca pela delicadeza é *Alto, baixo, num sussurro*, de Romana Romanyshyn e Andriy Lesiv (2017), autores ucranianos que possuem experiência na elaboração de livros não ficcionais para crianças. A obra trata dos sons e suas variações, sejam eles produzidos por causas naturais, máquinas, objetos ou dos seres humanos. O amarelo forte da capa recebe orelhas de animais em laranja, de ser humano desenhadas em preto, com o escrito “alto, baixo, num sussurro” na altura da boca da figura. Tudo junto ao mesmo tempo, em diferentes tons que sugerem as variações dos sons ouvidos.

Plasticamente, a obra composta por cinco cores – rosa, verde, laranja, azul e cinza – que são combinadas dando origem a uma paleta cheia de nuances (CAMPOS, 2018). A conjunção de cores e formas eleva o grau de abstração da proposta. Para Nodelman (1988, p. 144), “*o fato de a cor apelar tão fortemente aos nossos sentidos sem referência a um significado pode contribuir para o sentido das imagens*”²¹⁶. Isso quer dizer que os sentidos inusitados fogem a qualquer significação prévia. Corroborando com essa ideia, Werner (2011, p. 40) afirma que “em geral, a cor é uma característica saliente da percepção visual das crianças e mais impressionante do que formas ou números”²¹⁷. Ainda de acordo com a autora, as crianças conseguem classificar objetos e desenvolver conceitos melhor quando usam cores do que fórmulas ou funções.

Ademais, as distintas formas tipográficas utilizadas para cada função no texto verbal destacam a fala dos personagens, como pode ser observado na seguinte página dupla (FIG. 26): “*cadê o equalizador?*”; “*Fá maior*”; “*Transmissão ao vivo direto dos estúdios*” e “*umenta o baixo!*”. O texto verbal com tons esverdeados informa as funções de trabalhadores do campo musical: músicos, engenheiros acústicos, locutores de rádio, engenheiros de mixagem. Uma frase em negrito na parte inferior da página se destaca para reunir essas informações por meio da metonímia “*Pessoas do som. Graças a elas, ouvimos muito mais e muito melhor*”.

Figura 26 - Alto, baixo, num sussurro



Fonte: Romanyshyn; Lesiv, 2017

²¹⁶ The fact that color appeals so strongly to our senses without reference to meaning can contribute to the meaning of pictures.

²¹⁷ In general, color is a salient feature of children’s visual perception and more impressive than shapes or numbers.

Na sucessão de páginas, a harmonia no emprego de diversos recursos plásticos, gráficos e verbais compõe uma “orquestra de diagramação”, isto é, nas primeiras páginas, vê-se um preenchimento de cores e formas, muita presença de elementos verbais, diagramas e personagens. No decorrer do projeto, uma narrativa visual vai gerar um desfecho no livro. Inicia-se uma composição com poucos elementos visuais e verbais: a mulher, dentro de uma caixa, comunica-se por meio da língua dos sinais, percebido pela referência aos sinais dessa língua fora da caixa (FIG. 27), e o homem responde *eu entendo*. A legenda informa: *Mas é possível encontrar uma língua comum e compreender a outra pessoa mesmo sem palavras*. Essa passagem tem uma intensa carga poética para nos dizer que, metaforicamente, o afeto é o que nos religa ao mundo. Para Barthes (2003, p. 75), “A delicadeza está consubstancialmente ligada ao poder de metaforizar, ou seja, de destacar um traço e fazê-lo proliferar em linguagem, num momento de exaltação”.

Figura 27 - Alto, baixo, num sussurro



Fonte: Romanyshyn; Andriy, 2017.

Na sequência dessa cena, o homem na página da esquerda segue em direção à mulher, na página da direita, que possui um guarda-chuva; um cachorro em formato de robô de alto-falante está próximo. Um emaranhado de palavras atrás da mulher cai do alto como se fosse “uma chuva de palavras”. A seguir, o homem com seu guarda-chuva aberto se protege da “chuva de palavras” que ocupa todo o espaço da página dupla (FIG. 28). A leitura poética está justamente na intensidade com que dialogam com os elementos verbais (que caem como se fossem uma pesada chuva de ruídos) e os elementos visuais (o guarda-chuva, o espaço em branco), para

criar a metáfora do silêncio: *E as vezes precisamos de um tempo em silêncio*. A partir de então, abrem-se espaços para o silêncio que emana do branco do papel. A cena acomoda a delicadeza de Barthes (2003), uma vez que a imagem, marcadamente metafórica e abstrata, assume um valor emblemático na narrativa.

Figura 28 - Alto, baixo, num sussurro



Fonte: Romanyshyn; Lesiv, 2017.

A sequência de imagens mostra como é preciso prestar atenção ao silêncio para ouvir também os sons mais delicados: de dois corações batendo, do bebê ainda no útero da mãe ou do recém-nascido que chora: *E então, aprendemos a escutar, a ouvir, e percebemos o mundo*. Assim termina a narrativa, mas não a obra, pois são apresentados códigos de referência que completam informações preciosas sobre as linguagens que produzimos partindo do significado do silêncio. Por fim, há sugestões de sons que devemos ouvir em “Vale a pena ouvir”: o canto de um coral, os sons e as vozes de uma floresta, música de um disco de vinil, entre tantos.

6. 4 As vozes da coletividade

O desenvolvimento das crianças pode ser estabelecido na construção coletiva do conhecimento. Conforme Gouveia (2011) pontua, as crianças precisam dos pares e dos adultos para se ancorar e desenvolver suas atividades, sobretudo quando essas atividades envolvem o novo, o não sabido. Os livros não ficcionais possibilitam a entrada das crianças no não sabido, especialmente, um novo campo de conhecimento, novas culturas, novos povos. Dessa maneira, tais obras favorecem a constituição, em companhia de seus pares e os adultos, de uma “rede de conhecimentos”, isto é, “as informações encontram o verdadeiro sentido quando estão ligadas

a uma rede” (PATTE, 2012, p. 194). Para a bibliotecária, “os verdadeiros especialistas sabem dar uma ideia dessa rede, sem a qual a informação perde muito de seu interesse” (PATTE, 2012, p. 194). Desse modo, em alguns projetos editoriais se nota o interesse de estabelecer uma conexão de troca de saberes das crianças com os adultos, e vice-versa.

É o caso de *Moda: uma história para crianças* (2008), de Katia Canton e Luciana Schiller (2008), publicado pela Cosac Naify, que traça um breve panorama histórico da indumentária no Ocidente, desde a pré-história, como também no Oriente e nas sociedades indígenas, com algumas curiosidades sobre estilos, períodos, peças de roupas - jeans, biquíni, gravata, *spencer* e o uniforme de futebol. A proposta destaca o papel das mulheres na transformação do vestuário feminino, como a presença de personalidades como Isadora Duncan, Pina Bausch e Sonia Delaunay. Além de biografias de estilistas famosos, como Chanel, Dior, Yves Saint Laurent e o brasileiro Dener, entre outros. Seu projeto gráfico mistura ilustrações, colagens, fotografias, sobreposições de tecidos, etiquetas, aviamentos, papéis, com uma composição gráfica texturizada e colorida.

Enfatiza-se que a obra apresenta um bom tratamento da informação, isto é, nota-se a pesquisa documental que fundamenta a construção do enredo. Salienta-se a importância da análise da documentação por parte dos leitores e mediadores, pois a falta de observação, identificação e averiguação do conteúdo da obra pode constituir um círculo entre produtores e receptores de conteúdo duvidoso, de modo que “os livros são publicados sem documentação, as crianças os leem, então mais livros são publicados sem evidência de conhecimento”²¹⁸ (CARTER, 1993, p. 67). Observa-se, por exemplo, uma vinculação da indumentária não restrita às peças de roupas, mas a associação do vestuário a outras áreas como as artes plásticas, a pintura, a dança, o teatro, bem como os modos de vestir de culturas não ocidentais.

Os recursos verbais enfatizam a voz do adulto na transmissão do conhecimento. Em contrapartida, perguntas aproximam autor-adulto e leitor -infantil e convidam a criança a relacionar a informação com sua experiência de vida. “e o que é a moda?” A resposta busca a identificação empática do leitor, com o uso do “você” e do “nós” como pessoas do discurso: “*a moda é como tudo isso se junta e se compõe em você, em cada um de nós*”. Em outro momento,

²¹⁸ Books are published without documentation, children read those books, so more books are published without evidence of scholarship.

o texto pontua: “é bem divertido quando o tecido da nossa roupa tem estampas. É como se fosse uma pintura, um desenho que a gente faz sobre a nossa segunda pele”. E acrescenta: “qual tipo de estampa você gosta mais?” (FIG. 29) Tais momentos demonstram a tentativa de convidar a criança para participar, de modo a relacionar a informação com sua experiência de vida. Garralon (2005) comenta que os livros não ficcionais devem buscar a empatia do leitor, seja na formulação de perguntas, no convite para participar da construção do conhecimento e na personalização das experiências e sensações.

Figura 29 - Moda: uma história para crianças



Fonte: Canton; Schiller, 2008.

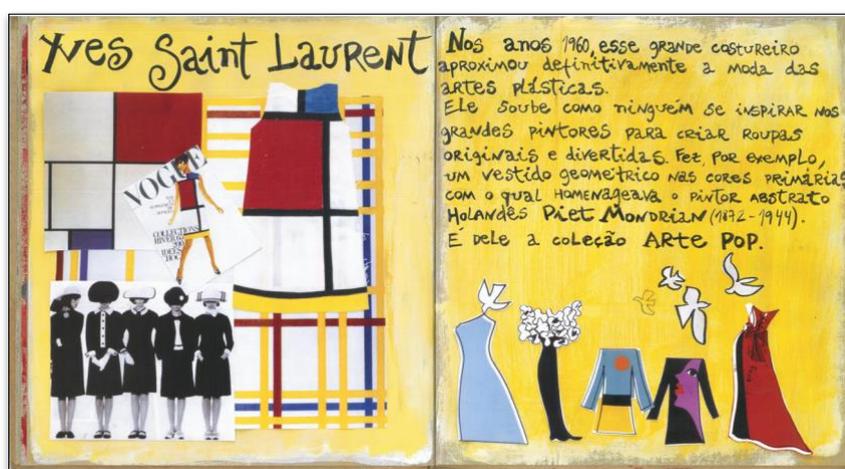
Além disso, os autores utilizam palavras complexas com a explicação de seu sentido, observando-se o interesse em não “infantilizar” o discurso verbal, acrescido dos seguintes expedientes: inserção do leitor no tempo e espaço históricos com apresentação de datas e cidades; o não uso de diminutivos; e o emprego de grifos em expressões estrangeiras, por meio do qual os mediadores podem buscar sua definição em dicionários, enciclopédias, glossários, etc.

Os recursos visuais, como a fotografia, o desenho, a colagem, o croqui, dialogam com o texto verbal: duas fotografias da *performance* de Isadora Duncan e uma cena de *Carnations* (1980) de Pina Bausch, reforçam alguns pontos da biografia das duas personalidades. Defourny (2004), no seu livro *Alguns livros ilustrados que ajudaram as crianças a descobrir o mundo e a refletir*,²¹⁹ analisa 100 anos da produção de livros não ficcionais, traçando um histórico editorial

²¹⁹ De quelques albums qui ont aidé les enfants à découvrir le monde et à réfléchir.

da materialidade, considerando as linguagens verbal, visual e gráfica. Pappas (2006) também destaca os aspectos do *design* na constituição do texto informativo, a partir da influência dos estudos de multiletramentos e multimodalidade. Um bom exemplo é a diagramação da biografia de Yves Saint Laurent (FIG. 30) e sua associação com Piet Mondrian: o fundo em amarelo dialoga com as cores do vestido de Yves Saint Laurent, além de recortes de revistas com vestidos do estilista e alguns croquis. Plasticamente, a proposta emprega, em sua maioria, a técnica da aquarela com o uso de cores fortes como o amarelo, o rosa, o vermelho e o verde para o layout.

Figura 30 - Moda: uma história para crianças



Fonte: Canton; Schiller, 2008.

Von Schweinitz (1989) adverte que o *design* das páginas nunca deve emitir mensagens visuais estridentes, dificultando, assim, o desenvolvimento do tema exposto. De maneira que diferentes aspectos de um tema podem ser condensados ou ampliados para ocupar um espaço disponível. A tipografia também se constitui um elemento gráfico de destaque, de modo que, muitas vezes, torna-se um dispositivo visual. Conforme afirma Lambert (2018, p 33), “A posição do texto e as características tipográficas, como tamanho e peso, são de fato uma parte importante do layout”.²²⁰ A pesquisadora cita os trabalhos de Frank Serafini e Jennifer Clausen para reforçar o entendimento de que “a tipografia da linguagem escrita não serve apenas como um canal da

²²⁰ Placement of text and typographic features such as size and weight are indeed an important part of layout.

narrativa verbal [. . .] serve como elemento visual e recurso semiótico com potenciais de significado próprios” (apud LAMBERT, 2018, p. 33)²²¹.

Nesse sentido, o uso da tipografia manuscrita como um recurso semiótico associado à colagem de recortes de fotografias, de croquis, de aviamentos, de tecidos e botões transmitem a sensação de incompletude, ou informalidade. Pode-se inferir a tentativa da proposta de conduzir a ideia de um caderno de croquis de um estilista, ou de um estudante de moda. Corroboram com essa percepção os elementos paratextuais que aludem a um caderno de croquis ou manual de moda, por exemplo, na folha de rosto (FIG. 31): observa-se que a tipografia da palavra “moda” com preenchimento de estampas bem convencionais, como o floral, o xadrez e a bolinha estão em destaque na capa. O subtítulo e o nome das autoras sublinhado utilizam caracteres tipográficos manuscritos, o que corrobora a ideia de ser um manual escrito à mão. O gênero “caderno de croqui” de estilista ou de estudante de moda torna-se a principal proposta estética da obra.

Figura 31 - Moda: uma história para crianças



Fonte: Canton; Schiller, 2008.

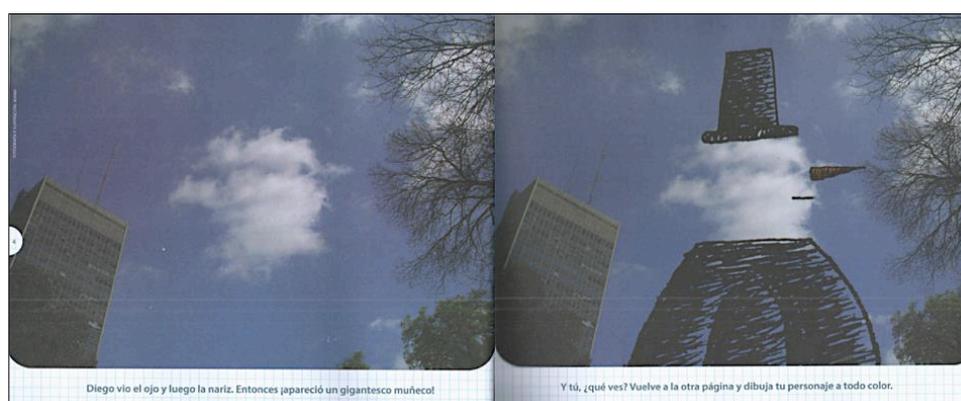
Para ampliar a discussão sobre a construção coletiva do conhecimento, tomamos como exemplo o livro *Con la cabeza em las nubes* (2015) de Diego Bianki, Raquel Franco e Ruth Kaufman e colaboradores, publicado pela editora Pequeño Editor. A obra trata das nuvens, tanto em sua composição, tamanhos, formas, quanto na relação com raios, trovões entre outros. À primeira

²²¹ “The typography of written language not only serves as a conduit of verbal narrative [. . .] it serves as a visual element and semiotic resource with its own meaning potentials”

vista, o projeto se assemelha a um livro científico, uma vez que aborda um tema das ciências, todavia a obra apresenta uma diversidade de recursos imagéticos que a sofisticam em termos artísticos.

Observa-se, por exemplo, que os ilustradores fotografam as nuvens e utilizam suas ilustrações sobrepostas em suas próprias fotos. Esse jogo imagético é reforçado pelo texto verbal que indica possíveis situações imaginativas das imagens. Exemplifica-se na página dupla (FIG. 32), na qual se observa, na página direita, apenas uma fotografia de plano aberto, enquadrada no que muitos consideram como “ponto de vista de uma barata”. O texto verbal afirma “*Diego viu um olho e logo o nariz. Então, apareceu um gigantesco boneco*”. O narrador indica o autor da fotografia, Diego Bianki, como também a imagem mental que o ilustrador realizou ao ver as nuvens.

Figura 32 - Con la cabeza em las nubes



Fonte: Bianki; Franco; Kaufman, 2015.

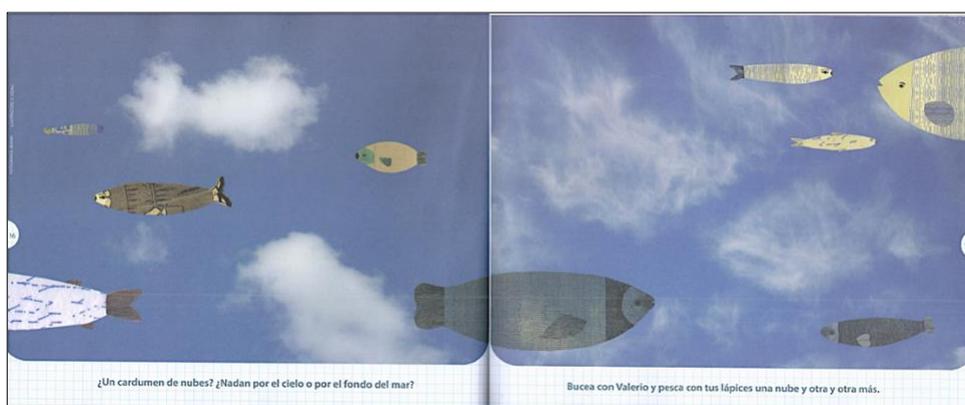
Na página à direita, nota-se a ilustração de um boneco de neve com o traço do ilustrador sobreposto na sua foto. O texto verbal convida a participação do leitor, “*E você, o que vê? Volte a outra página e desenhe seu personagem com toda cor*”²²². Nesse momento, não apenas o leitor-espectador é convidado a participar da construção da cena, mas também a intervir no texto imagético.

No decorrer do projeto, identifica-se um jogo entre espectador e autor no intuito de construir uma “rede de conhecimentos” (PATTE, 2012), mas também possibilitar o desenvolvimento da expressão artística das crianças, com base no convite que os autores lhes fazem. De acordo com

²²² Y tu, ¿qué ves? Vuelve a la otra página y dibuja tu personaje a todo color.

Gouveia (2011, p. 560), “Essa necessidade de expressão estética vai traduzir-se numa farta produção artística, em que a criança lança mão das mais diferentes linguagens para significar o mundo”. Na obra, os autores destacam o fazer artístico infantil, baseado no seu próprio labor artístico; à medida que os ilustradores realizam intervenções estilísticas nas fotografias, eles estimulam as crianças a imitá-los, ou seja, materializar as imagens mentais nos seus desenhos. O estímulo emerge, sobretudo, do texto verbal, que mostra um questionamento ao leitor, por exemplo, “*um cardume de nuvens? Nadam pelo céu ou pelo fundo do mar? Mergulhe com Valrio e pesca seu lápis uma nuvem e outra e outra mais*”²²³. A imagem (FIG. 33) composta por colagens de peixes sobre uma fotografia propõe ao leitor-espectador intervir na página dupla com seu lápis.

Figura 33 - Con la cabeza em las nubes



Fonte: Bianki; Franco; Kaufman, 2015

A obra intercala esse jogo artístico com uma página dupla contendo informações científicas sobre as nuvens, sempre iniciadas com uma pergunta “*de que são feitas as nuvens?*”²²⁴ ou “*quando pesa as nuvens?*”²²⁵ Em cada uma são apresentadas escolhas, que brincam com a imaginação e realidade. No primeiro caso são mostrados: a vapor; a gás; gotas da água e sonhos, cabendo, assim, à criança escolher a alternativa que mais corresponde ao seu “horizonte imaginativo” (CRAPANZONO, 2005).

Além disso, as páginas duplas que apresentam informações científicas tendem a centralizar a criança no processo de disseminação da informação, por exemplo, no uso de perguntas aliadas

²²³ ¿Un cardumen de nubes? ¿Nadan por el cielo o por el fondo de mar? Bucea con Valerio?

²²⁴ ¿De qué están hechas las nubes?

²²⁵ ¿Cuánto pesa una nube?

às suas experiências cotidianas. Desse modo, informa *como se formam os trovões? O trovão é um som que produz raio. Mas por que produz um som tão ensurdecedor? Cada raio ou relâmpago superaquece o ar em até 3000 C (Imagina um dia de calor de 30 multiplicado por 10!)*²²⁶ (FIG. 34). Nesse momento, identifica-se a voz adulta que comunica a informação para o pequeno leitor, no entanto o autor convida o leitor a participar, pois estabelece uma comunicação horizontal com a criança, com base em sua experiência “*imagina um dia de calor de 30 C multiplicado por 10!*”

Figura 34 - Con la cabeza em las nubes



Fonte: Bianki; Franco; Kaufman, 2018

O projeto editorial composto pela união da ciência com a arte se instaura no que Bakhtin (2011, p.xxxiii) destaca: “os três campos da cultura humana – a ciência, a arte e a vida – só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”. Se a cisão entre arte e ciência acontece, as duas instâncias passam a ser entendidas de forma autônoma, autossuficiente e isolada da vida e “essa postura mecânica tem consequências éticas que empobrecem culturalmente o homem” (CORSINO, 2015, p. 402). No entendimento de Corsino (2015, p. 402), “a articulação entre ética e criança – na ciência ou na arte – é um desafio à produção do conhecimento e ao próprio agir humano”. Desse modo, a obra “*Con la cabeza em las nubes*” realiza com êxito a união entre arte e ciência, pois articula em várias camadas – a fotografia, a

²²⁶ ¿Como se forman los truenos? El trueno es el sonido que produce el rayo. Pero ¿por qué produce un sonido tan ensurdecedor? Cada rayo o relámpago recalienta el aire ¡ hasta 30.000 °C (imagínate un día de calor, de 30 °C multiplicado por 10 mil).

interferência das mãos dos artistas e a participação da criança no desenho - o discurso da ciência, da arte e da vida.

CAPÍTULO 7. ESTRATÉGIAS ESTILÍSTICAS

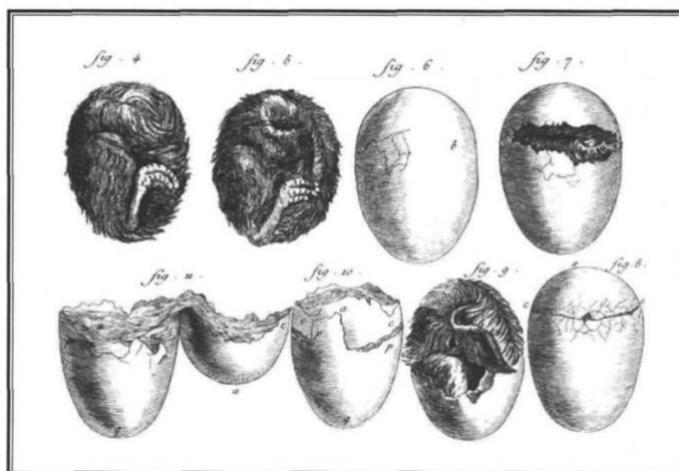
Para identificar as estratégias estilísticas da não ficção, cabe elucidar alguns pontos sobre o estilo. Em buscas de autores sobre o tema encontra-se um hiato de estudos sobre o assunto. De modo que é perceptível uma preferência por análises sobre o estilo da ilustração da literatura infantil (Nodelman, 1988; Nikolajeva & Scott, 2006; Van der Linden, 2011; Hunt, 2010; Belmiro, 2008, 2014). Os poucos autores que se dedicam aos estudos do assunto referente a não ficção (Carter, 1993, 1997; McClure, 2003; Colman, 2007), quando realizam suas pesquisas, destacam o estilo no texto verbal não ficcional.

Observar os modos como os criadores se expressam na dimensão verbal, visual e gráfica em seus projetos possibilita perceber como ilustradores e escritores criam seus próprios estilos, ou realizam intercâmbios estilísticos com outros campos do conhecimento. Neste sentido, para compreender as “maneiras de expressar” (Kiefer, 1995) no âmbito verbal e icônico são necessárias aproximações com outras áreas, para construir análises interdisciplinares mais densas, que possibilitem, por fim, compreender quais recursos multimodais e que estratégias estilísticas estão presentes nas obras.

7.1 A influência da ilustração científica

No artigo “Créer des livres, choisir des images” Jean-Michel Coblence (1997) elabora a noção de ilustração documental; para ele a presença do texto visual colabora com o esclarecimento do assunto, de forma que a imagem deve corresponder a alguns critérios, como adequabilidade ao leitor e ao assunto abordado pelo livro. Na escolha das imagens para ilustrar seu artigo, Coblence (1997) utiliza a ilustração de *L’art de faire éclore les poulets* na *L’encyclopédie Diderot et D’Alembert* (FIG. 35), percebe-se o uso de uma ilustração tipicamente, naturalista.

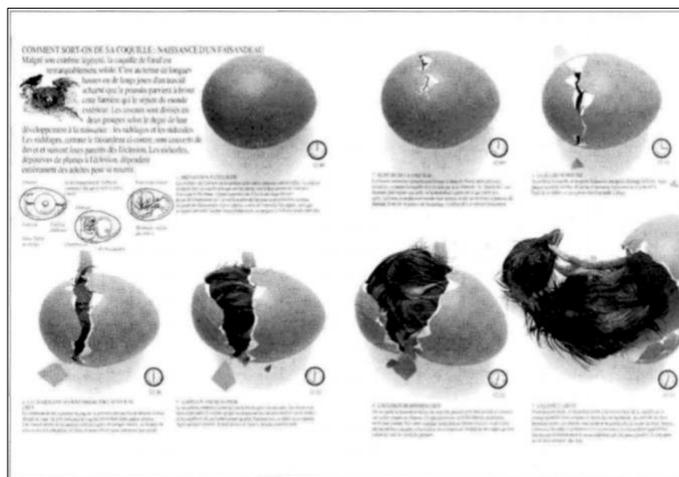
Figura 35 - L'art de faire éclore les poulets



Fonte: Coblenca (1997)

No decorrer do artigo, o autor emprega outra imagem computadorizada intitulada “*Le nid, L’ouef et L’oiseau*” (FIG. 36) publicada na série de livros não ficcionais da Gallimard, que alude a ilustração de Diderot et D’Alembert. Apesar de o autor não discutir alguns pontos decorrentes desse jogo interpictural, nota-se a primeira aproximação dos estudos de não ficção com a ilustração científica.

Figura 36 - Le nid, L'ouef et L'oiseau



Fonte: Coblenca (1997)

Esse exemplo indica os modos como a ilustração científica se manifesta na não ficção infantil, sendo frequente a presença de referências estilísticas à técnica, seja por empréstimo do estilo, como em *Oxiseau de Pittau e Gervais* (2010); *Plume e A web* de Simler (2012). E alusões à técnica em *Abecedário de Aves Brasileiras*, de Valério (2009), *Zoo* de Jesus Gabán (2012) que

serão apresentados posteriormente para identificar as referências estilísticas à ilustração científica. Para iniciar, esclarecemos alguns pontos relacionados a arte de “desenhar as formas vivas” (Bruzzo, 2004).

De acordo com Correia (2011, p. 226), criar um desenho científico é, antes de tudo, um ato de reflexão. Em sua perspectiva, a ilustração científica, enquanto modelo ou imagem representativa, apresenta visualmente e de forma inequívoca domínios naturais inacessíveis ou ocultos, uma vez que a representação visual, possibilitada pela técnica, permite observar contornos e modelos inacessíveis a olho nu, ou por uma máquina fotográfica; como reforça Bruzzo (2004), muitas imagens presentes em livros científicos em nada se assemelham às formas visíveis com o olho desarmado. “Elas nada lembram as formas conhecidas, e não mantêm qualquer proximidade com a nossa experiência visual corriqueiras; constituem um mundo que só podemos imaginar” (BRUZZO, 2004, p. 1361).

Cristina Bruzzo (2004) enfatiza o poder que os desenhos científicos possuem na descrição biológica, possibilitando substituir páginas de texto por ilustrações sucintas, vívidas e memoráveis da informação. Assim, a imagem científica se constitui como o meio “mais eficaz de formatação de imagens destinadas à comunicação dos conhecimentos científicos”. (BRUZZO, 2004, p. 1363). No entanto, apesar da objetividade da ilustração, Olson (1994, p. 212) aponta que “criar representações não é apenas registrar discursos ou elaborar recursos mnemônicos: é construir artefatos visíveis dotados de autonomia em relação aos autores e com propriedades especiais para controlar sua interpretação”. O autor, então, nos lembra que a representação visual, apesar de buscar a verossimilhança, colide com seu caráter polissêmico, que possibilita múltiplas interpretações, seja do autor ou dos inúmeros espectadores.

É nesse momento que a ilustração científica tende a se aproximar do conjunto das artes visuais; como nos esclarece Papp (1968), o ilustrador científico tem uma conotação bastante restritiva, um ilustrador científico é um ‘artista’, mas nem todos os artistas são ilustradores científicos. No entendimento do autor, o termo “científico” restringe o ilustrador científico a desenhar o que ele observa, omitindo qualquer impressão. Enquanto ao artista é permitido usar a imaginação e gravar suas interpretações e impressões dos objetos.

O comentário de Papp (1968) retrata um dos grandes desafios dos ilustradores científicos, qual seja, o debate entre a descrição científica de cunho mais artístico e outros que enfatizam o caráter mais taxonômico da técnica. Segundo Bruzzo (2004, p. 1363)

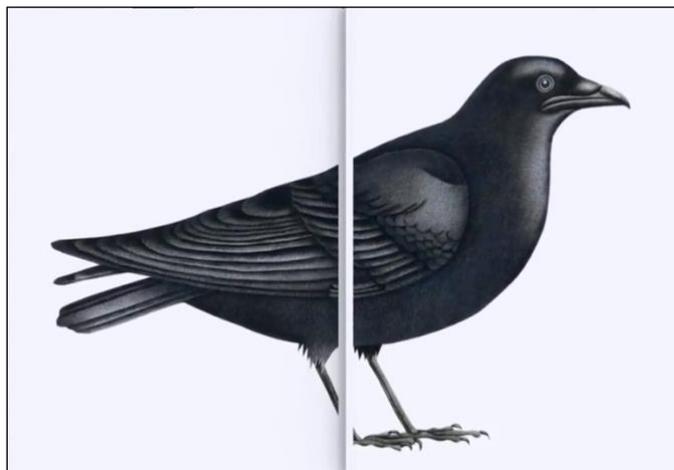
Concentrando atenção nas imagens dos naturalistas, podemos perceber algumas peculiaridades nas figuras que acompanham seus relatos e reconhecer algumas diferenças com relação ao modo de se observar o mundo natural e às formas de estruturar os conhecimentos para sua divulgação [...]

As diferenças com relação às maneiras de observar o mundo são perceptíveis nessas duas correntes que, apesar de serem marcadamente presentes no século XIX, são nítidas nos desenhos científicos atuais. Blum (1993) pesquisou a ilustração zoológica do século XIX examinando a relação entre o trabalho de naturalistas e de artistas e percebe a predominância de uma ou outra expressão, distinguindo naturalista-ilustrador e artista-naturalista. Essa distinção de Blum (1993) aponta a tensão entre a representação narrativa e a descrição baseada no ideal taxonômico; essa última “procura isolar o animal do seu entorno [...] para apresentar o animal não como um organismo individual, mas como um tipo representativo do conjunto de seres de sua espécie” (BRUZZO, 2004, p. 1367)

O naturalista-ilustrador de Blum (1993) pode ser percebido em *Oxiseau* de Pittau e Gervais (2010), no qual podemos verificar alguns traços estilísticos da ilustração científica de natureza taxonômica. Por exemplo, nota-se que o animal é apresentado na perspectiva lateral no cenário negativo; em muitos casos, ele está empoleirado. A posição ilustrada remonta à taxidermia²²⁷, de modo que o enfoque é dado à representação visual das características dos pássaros. Segundo Correia (2011, p. 231), “na realidade, ilustrar uma ‘espécie’ implica desenhar o indivíduo ‘ideal’ que reúne, em si e numa única imagem, o máximo de características taxonômicas que a tipifiquem e facilitem o seu reconhecimento comparativo de seus pares intraespecíficos”.

²²⁷ Processo de encher de palha o animal morto, com intuito de conservar as suas características

Figura 37- Oxiseau



Fonte: Pittau e Gervais (2010)

O espectador pode visualizar com exatidão e precisão o formato do bico, das penas, da estrutura da perna e dos olhos. Essa fidedignidade por ser vista, por exemplo, na imagem do *Corneille Noire* (Carrion Crow) que ilustra a primeira página dupla (FIG. 37): observam-se algumas particularidades da ave, como o bico de formato mais generalista, com diferenças entre os maxilares (maxilar e mandíbula), e um sombreado para destacar as diferentes partes do bico. Do mesmo modo, as penas das asas são destacadas em comparação com o resto da estrutura corporal para defini-las mais precisamente. Em relação à estrutura das pernas, o ilustrador científico Charles Papp (1968) afirma a importância de representá-las mais realisticamente, o que se nota nas suas proporções bem definidas na ave de Pittau e Gervais.

Além disso, identificamos uma textura específica para retratar a escamosidade da pele, das garras e das patas que promovem uma particularização na descrição visual. Encontra-se ainda no desenho dos olhos o detalhe do reflexo; de acordo com Papp (1968, p. 51), depois de terminar de desenhar os olhos, coloque "vida" neles, adicionando realces (reflexão)²²⁸. Para finalizar, é perceptível a nitidez da representação, sobretudo pelo trabalho de sombreado que realça as partes que os ilustradores querem destacar, a exemplo das particularidades do bico, das penas e das pernas da ave.

²²⁸ After you finish drawing eyes, put "life" on them, adding highlights (reflection).

Ressalta-se, ainda, o jogo entre luz e sombra que constrói um artifício visual, pelo qual a imagem se aproxima do modo naturalista de ilustrar, possibilitando dar vida ao pássaro e, sobretudo, realçar partes corporais. Como menciona Nancy Halliday (2003, p. 419) “Todas as cores reais (chamado de cor local) devem estar subordinadas à forma, e a luz e sombras que caem sobre ela. A luz do sol branqueará a cor, sombras escurecerão, assim como podem intensificá-las”.²²⁹ Captamos essa estratégia visual em muitos pássaros de Pittau e Gervais: por exemplo, na imagem (FIG. 38) do *Manchot Royal (King Penguin)* que apresenta o amarelo, o preto e o branco como cores locais, reconhecemos com nitidez a fonte de luz da direita, que ilumina o preto e destaca o branco e amarelo do pássaro. Assim, notamos a constituição de uma certa vivacidade à ilustração, e também a estrutura da asa com mais precisão.

Figura 38 - Oxiseau



Fonte: Pittau e Gervais (2010)

Seguindo a classificação de Blum (1993), o artista-naturalista se destaca pela construção de uma prosa apaixonada na figuração dos animais (Kemp, 1998; Bruzzo, 2004). Nessa perspectiva, a representação visual tende a construir mais intercâmbios artísticos, que uni concepções científicas com escolhas estéticas. O intuito é para singularizar um animal, possibilitando, assim, a construção de ‘pontes’ entre o domínio científico e o artístico. Tal posicionamento é ratificado por Zweifel (1988, p. 27) que comenta que

²²⁹ All actual colors (called the local color) must be subordinate to the shape, and the light and shadows that fall on it. Sunlight will whiten the color, shadows will darken as well as intensify them.

Todo esforço deve ser feito para produzir uma imagem que seja artisticamente agradável e também biológica correta. Nem todo mundo cria uma técnica de qualidade profissional, mas há muitas coisas que você pode fazer para produzir uma ilustração atraente²³⁰.

A união entre a natureza científica e artística na produção de uma imagem pode ser percebida na representação visual das penas dos pássaros em *Plume (2012)*, de Isabelle Simler. Na descrição visual da pena, observa-se o trato documental e científico na sua construção, isto é, a ilustradora buscou delimitar, de forma clara, o formato científico da pena.

A atenção de Simler para descrever a morfologia da pena mostra que tais estratégias estilísticas aproximam a descrição visual das técnicas da ilustração científica. Assim, podem-se constatar dois momentos de interseção entre o artístico e o científico: o primeiro é o esforço da ilustradora para representar a estrutura da pena, operando um trabalho complexo, que permite distinguir a diversidade de padrões cromáticos, tamanho e espessuras de cada pena. Na sequência de páginas, percebemos o aumento gradual de descrições visuais, com isso vemos de uma a duas penas do ganso e do pavão, terminando na galinha e no pato com nove exemplos. Nessas últimas representações visuais, podemos perceber a precisão científica na ilustração para retratar partes da estrutura de uma pena, de modo que se observa com nitidez o cálcio²³¹, a raque²³² e o vexilo²³³ e barbas.²³⁴

O segundo momento de diálogo é nas guardas inicial (FIG. 39) e final do livro, nas quais são expostas inúmeras penas de pássaros, incluindo o pelo de Plume. As penas de Simler (2012) são representadas de forma proporcional ao tamanho de cada uma no confronto entre elas, postas de lado a lado, podemos perceber as especificidades e diferenças entre os seus diversos padrões cromáticos, os tamanhos e os formatos. Assim sendo, observamos o manejo da ilustradora com as dimensões e proporções, aspecto importante considerado por Papp (1968) na ilustração científica. O trabalho da ilustradora resulta em um elaborado jogo de associações entre as penas e o pássaro, esse último não ilustrado no paratexto.

²³⁰ every effort should be made to produce a picture that is artistically pleasing as well as biological correct. Not everyone will achieve technique of professional quality, but there are many things you can do to produce an attractive illustration.

²³¹ Ponta oca que fica enterrada na pele da ave.

²³² Parte central, o “eixo da pena”.

²³³ Conjunto de “barbas” em cada lado da raque.

²³⁴ Ramificações da Raque.

Figura 39 - Plume



Fonte: Simler (2012)

O intercâmbio entre a expressão artística e a dimensão científica não são explicitamente perceptíveis somente no texto visual, em alguns casos é possível encontrar referências estilísticas implícitas ao modo do desenho científico. Para Noldeman (1988, p. 85), “estilos falam tão fortemente dos valores daqueles que os originaram, que os ilustradores os tomam emprestados e podem evocar ideias e atitudes das quais eles próprios não têm consciência”²³⁵. Em alguns projetos pode-se reconhecer o diálogo entre maneiras distintas de expressar, no entanto percebemos que elas convergem para a mesma ideia, isto é, representar, esteticamente, os seres vivos.

Portanto, notamos a alusão a traços estilísticos da ilustração científica em *Abecedário de Aves Brasileiras*, de Geraldo Valério (2009) e *Zoo*, de Jesus Gabán (2012). Ambas se caracterizam por serem ilustrações de alto teor estético, que distorcem a representação científica dos seres vivos. Todavia, conseguimos perceber alusões a técnica da ilustração científica, como na composição visual do *Oleiro* (FIG. 40) de Valério (2009). A técnica da colagem foi escolhida para ilustração do pássaro e, para criar alusão de movimento, ilustrador faz uso do recurso visual que Van der Linden (2011, p 104) denomina de “instante movimento”, isto é, “captar a essência de uma ação significa restituir-lhe seu instante mais breve, reduzir ao mínimo a duração representada”.

²³⁵ styles speak so strongly of the values of those who originated them, illustrators who borrow them may even evoke ideas and attitudes of which they are not themselves consciously aware.

Figura 40 - Abecedário de aves brasileiras

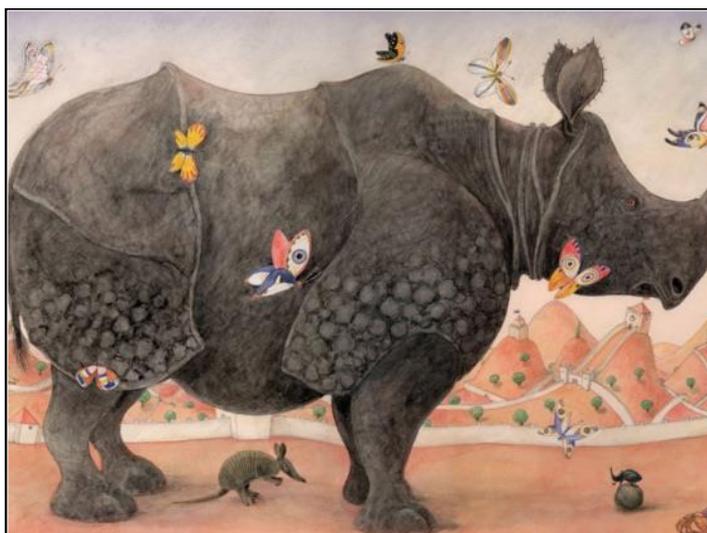


Fonte: Valério (2009)

Esse dispositivo visual do livro ilustrado assemelha-se à técnica empregada por naturalistas para realçar a vivacidade da representação visual, captar como a ave se comporta no ambiente, o que mostra uma imersão artística mais do que uma análise sistemática (Kemp, 1998). Desse modo, Valério (2009) constrói um cenário no qual vemos a ave pousada com as asas abertas em uma árvore, o ilustrador cria a percepção de profundidade na ilustração do ninho, assim sugere que o filhote está apenas com a metade do corpo para fora esperando pela alimentação.

Em Zoo, de Jesus Gabán (2012) notam-se algumas ilustrações que possuem alusões a ilustração científica, como por exemplo no uso do nanquim e da aquarela, que constituem duas técnicas utilizadas por ilustradores científicos para alcançar a precisão e detalhar mais o desenho. É o caso da representação visual do Rinoceronte (FIG.41), em que o ilustrador produz diferentes uma texturas para distinguir as partes do animal. Assim, no pescoço, nas orelhas e acima da estrutura das pernas, observamos um traço estilístico mais acurado que destaca essas partes do todo.

Figura 41 - Zoo



Fonte: Gaban (2012)

Em ambos os casos, *Zoo* e *Abecedário de Aves Brasileiras*, observa-se a construção do *shading convention* (Zweifel, 1988), um recurso visual comum na ilustração científica naturalista que possibilita ao espectador visualizar o desenho e interpretá-lo com mais facilidade. Reconhecemos o seu uso, por exemplo, no jogo de luz e sombra no pássaro de Valério e no Rinoceronte de Gabán que realça partes na imagem. Assim, a fonte de luz que surge no *Oleiro* destaca o ninho e o filhote, enquanto no Rinoceronte, as texturas são acentuadas pelo sombreamento.

Observamos, portanto, algumas aproximações que os livros não ficcionais mantêm com a ilustração científica, seja por citações diretas ou alusões à técnica. O uso da estratégia estilística colabora com a ampliação do repertório visual do leitor infantil e, com isso, com a construção coletiva do conhecimento.

7. 2 Referências intertextuais e interpicturais

É recorrente o uso de citações ou alusões aos diferentes textos em livros infantis, seja referências a pinturas, músicas, romances, contos de fadas, esculturas, entre outras manifestações artísticas. De acordo com Compagnon (1996, p. 41) “escrever, pois, é sempre reescrever, não difere de citar”, o entendimento sobre o processo da escrita dialoga com o conceito de intertextualidade desenvolvido por Kristeva (2005, p. 68): “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um em outro texto”.

Neste sentido, a construção de uma miscelânea textual não seria diferente na escrita da não ficção infantil.

As referências intertextuais são obras citadas em outros livros, construindo diferentes modos de transfiguração e combinação que proporcionam uma maneira diferente de tratar um assunto e, sobretudo, que resultam em efeitos estéticos que possibilitam ampliar o repertório do leitor. No caso das obras analisadas, percebe-se o trabalho do autor de buscar referências intertextuais, mas traduzi-las em diferentes linguagens. Assim, podemos encontrar um texto verbal, que remete aos clássicos contos de fada, ou até romances consagrados da literatura mundial representados em uma dimensão icônica. Exemplificamos aqui em duas obras da escritora e ilustradora argentina Isol, *Abecedario a mano* (2015) e *Numeralia: poema para contar* (2007). Na primeira obra, a artista emprega o recurso intertextual na letra U (FIG. 42) o discurso verbal demonstra espanto, *Uy! Qué susto!* Identificam-se duas personagens alusivas à história clássica de chapeuzinho vermelho. A página dupla constituída por traços de pincel a guache de cima para baixo remete a uma floresta. A intertextualidade acontece de forma explícita no texto visual, observa-se, também, que a construção psicológica da personagem não está somente no texto verbal, pois o medo e o susto são perceptíveis no conjunto dos elementos visuais, como o olhar da menina, a construção do cenário com árvores escuras e o lobo sem rosto, a convergência desses sinais visuais transmitem uma sensação momentânea de insegurança da menina.

Figura 42 - Abecedario a mano



Fonte: Isol (2015)

A intertextualidade ocorre em *Numeralia: poema para contar*, ilustrações de Isol e os poemas de Jorge Luján, a obra considerada um numerário apresenta de forma humorística e poética os

números de 0 a 10. Para isso, os autores utilizam de artifícios que sofisticam o enredo em termos estéticos e literários. A página dupla dedicada ao número 6 (seis) é exemplar, o texto verbal indica “o 6 para os três mosqueteiros se olhando no espelho”, a cena (FIG. 43) contém três mosqueteiros refletidos em uma porção de água, os personagens são alusivos ao romance de Alexandre Dumas, *Os três mosqueteiros* (1844). Constatamos, nesse momento, uma contradição entre a palavra e imagem, pois os mosqueteiros estão olhando para o horizonte e não para o espelho, cabe ao leitor realizar o ato de ver o espelho para reparar que são 6 (seis) personagens.

Figura 43 - Numeralia



Fonte: Isol; Luján

O uso da intertextualidade não se restringe às alusões e citações de textos literários. Na maioria dos casos, sobretudo, na não ficção infantil, podemos identificar referências a imagens que se apropriam de outras imagens. Segundo Cabo, Suero e Campos (2018) embora a “intertextualidade” se refira somente a obras literárias, o termo vem sendo expandido para se referir a alusões artísticas para com outras mídias e obras de arte. No intuito de desenvolver estruturas mais distintas, alguns estudiosos defendem o uso do termo “interpicturalidade”. De acordo com Belmiro (2015, p. 1) “o termo interpicturalidade ou intervisualidade vem sendo apropriado pelos campos das artes em geral e da literatura que discutem a variedade das produções contemporâneas”. Para a autora, o termo segue como referência o conceito de intertextualidade proposto por Kristeva (1960). Ainda para Belmiro (2015, p. 1),

esse neologismo surge pela necessidade de melhor compreender os trabalhos de artistas contemporâneos que dialogam com o passado, no presente, através das marcas de outros autores. Ou a organização de uma simultaneidade temporal entrecortada e realinhada com nova forma espacial

A presença de recursos interpicturais e intertextuais em livros infantis não é um fenômeno novo, mas se desenvolveu gradativamente com a emergência de livros com características pós-modernas e os *crossovers picturebooks* (BECKETT, 2012). De acordo com Cabo, Suero e Campos (2018), muitos estudiosos de livros ilustrados analisam as diversas formas nas quais as referências interpicturais aparecem nas obras (BECKETT, 2010, 2013; NIKOLAJEVA 2008; LOBATO, HOSTER 2011, 2014; KÜMMERLING-MEIBAUER 2015; BELMIRO, 2015). No entanto, o desenvolvimento histórico dessa questão complexa, as implicações teóricas e educacionais desse procedimento artístico e, acrescentamos, o emprego desse recurso na não ficção infantil, ainda aguardam investigações acadêmicas.

Neste sentido, para iniciar o debate apresenta-se a obra *Dois em dois: um passeio pelas bienais*, de Renata Sant'anna, Maria do Carmo-Escorel de Carvalho e Edgard Bittencourt, publicada em duas edições (1996 e 2010) e que mostra a trajetória histórica das bienais de arte de São Paulo, desde a primeira em 1951 até 2010. A obra com uma linguagem simples e acessível apresenta algumas pinturas, esculturas, intervenções e artistas que estiveram nos eventos. Por ser um livro de arte, as menções as imagens acontecem de modo direto, ou seja, não há alusão com outras formas artísticas de representação.

É na capa dos livros que os autores recorrem ao recurso interpictorial para hibridizar a ilustração com a produção artística da bienal. Powers (2008) menciona a importância cultural e simbólica desse elemento paratextual, indicando, que ainda negligenciada, a capa é parte integrante da história de qualquer livro. Neste sentido, na capa da segunda edição de *Dois em dois: um passeio pela bienal* (1996), a interpictorialidade se estabelece na alusão artística (BECKETT, 2010, 2013) a obra *Grande Móvil Branco* de Alexander Calder (1898-1976). O artista expôs seu trabalho na segunda bienal em 1953. Na capa e contracapa se observa a alusão à escultura conhecida por *Grande Móvil Branco* (1948) de Calder (FIG. 44) recriada pela ilustração nos paratextos (FIG. 45)

Figura 44 - Grande Mobile Branco



Fonte: USP

Desse modo, acontece uma transfiguração plástica da obra de arte, mas que a evoca de outra maneira. Belmiro (2015, p. 2) afirma que “para uma leitura mais complexa, requer-se, portanto, um leitor capaz de interagir com essas imagens que vão se hibridizando e se reconstruindo constantemente”.

Figura 45 - De dois em dois: um passeio pelas bienais



Fonte: Sant'Anna, Carvalho e Bittencourt (2010)

A intertextualidade pode se manifestar em livros não ficcionais em forma de alusão ao estilo de uma obra de arte, ou seja, o ilustrador incorpora alguns elementos visuais de uma pintura ou

movimento artístico. Noldeman (1988) e Beckett (2013) denominam esse recurso interpictural de “*scavenging style*”, isto é, “muitos livros ilustrados contêm alusões a convenções estilísticas de um gênero ou estilos de uma escola, período ou movimento”.²³⁶ (BECKETT, 2013, p. 172). Em *Você sabe tudo sobre cachorros?* (2013), de Lila Prap, observa-se que a ilustradora buscou referência na pintura de Paul Klee (FIG. 46), *Morte e Fogo* (1940).

Figura 46 - Morte e Fogo



Fonte: Paul Klee (1940)

Nota-se com mais intensidade a referencialidade com a obra de Klee, na representação do cão Bull Terrir (FIG 47). O padrão cromático com base no vermelho, marrom e branco remete as tonalidades da representação pictural de Klee (1940). Apesar de distintos modos de representação, nota-se a ideia alusiva ao artista alemão, Papp (2013) elabora um *scavenging style* que transfigura a representação pictural, e estabelece em sua ilustração, uma reconstrução visual.

²³⁶ Many picturebook contain allusions to the stylistic conventions of an entire genre or the style of a school, period or movement.

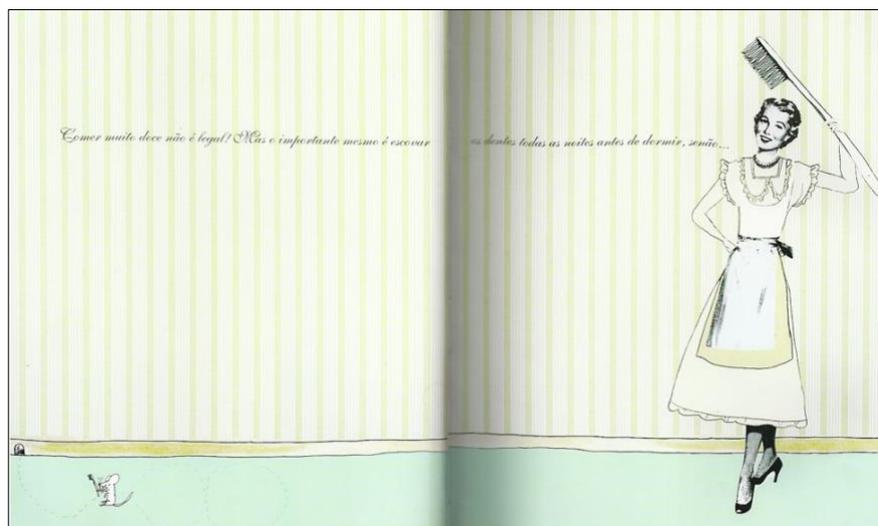
Figura 47 - Você sabe tudo sobre cachorros?



Fonte: Prap (2013)

A alusão a pinturas e movimentos artísticos pode ser percebida, também, em *Trolls, os furacões* de Nina Blychert, que trata da saúde bucal, em especial da presença das cáries, ironicamente, chamadas de *Trolls*. Na folha de guarda do livro (FIG. 48), reconhecemos uma mulher segurando uma escova de dentes com o seguinte trecho: *comer muito doce não é legal! Mas o importante mesmo é escovar os dentes todas as noites antes de dormir, senão....* A imagem da colagem do rosto da mulher, que sugere ser uma dona de casa, nos remete ao movimento artístico do *Pop Art*, que se caracteriza pela reprodução de comportamentos relacionados ao consumo, publicidade e estilo de vida americano. De uma certa maneira, a presença da representação alusiva da imagem ao movimento *Pop Art* dialoga com o discurso verbal, que emprega o imperativo e uma função apelativa “*comer muito doce não é legal!*”, e logo após “*senão...*”. Esse artifício verbal cria uma relação semântica que se assemelha com um anúncio publicitário. Neste sentido, a ilustração e o texto verbal estabelecem reforço ao apelo à escova de dente e as consequências da ausência da ação.

Figura 48 - Trolls, os fura-dentes



Fonte: Blychert (2008)

Na perspectiva de identificar as obras que apresentam uma inter-relação mais acentuada entre a imagem ilustrativa e a representação pictural, cabe apresentar a obra *Anno's Journey* (1978), de Mistumasa Anno, o designer japonês possui experiência na confecção de livros não ficcionais, sobretudo aqueles voltados para suas viagens, por exemplo *Anno's Spain*; *Anno's USA* e *Anno's Britain*. As obras fazem referências à cultura local, aos monumentos arquitetônicos, às paisagens naturais e às artes, em especial à literatura e à pintura. Em *Anno's Journey* não é diferente, o ilustrador narra visualmente uma viagem à Europa Setentrional.

A viagem do narrador à cidade ficcional acontece pelo mar, e, após sua chegada ao continente, o personagem compra um cavalo, que será seu meio de locomoção no desenrolar das cenas da narrativa visual. Um aspecto relevante na estrutura da obra é o fato de o ilustrador utilizar somente páginas duplas para ilustrar, um indicativo para que o leitor interrompa o fluxo visual, observe e participe, assim como o narrador-personagem, da profusão de eventos e personagens paralelos que são apresentados no texto visual.

A perspectiva do narrador-personagem conjuga-se com o ponto de vista do leitor e ambos se tornam observadores-espectadores das ações dos outros personagens. Em *Anno's Journey*, o autor utiliza anacronias, isto é, desvios em relação à narrativa direta, cronológica do protagonista, para desenvolver eventos e personagens. Pois enquanto o narrador-personagem se desloca na narrativa visual, inúmeros personagens realizam ações simultâneas. A presença desse dispositivo permite a constituição de *split narratives* ou “histórias consecutivas”, elas

ocorrem quando “duas ou várias narrativas são retratadas na mesma configuração do plano de imagem” (DOONAN, 1993, p. 88). As narrativas visuais simultâneas incentivam o leitor a encontrar personagens minúsculos em cada página dupla, incluindo o protagonista. As histórias concomitantes, interrelacionadas no texto visual, possibilitam a intertextualidade e interpicturalidade no texto imagético.

As alusões a pinturas, cinema, literatura e até a brincadeiras infantis e outros elementos culturais são retratados no decorrer da caminhada do protagonista pelo espaço ficcional da Europa Setentrional. Em uma das passagens observa-se na página dupla (FIG. 49), quatro referências a pinturas e pintores. Ao lado direito da página nota-se uma referência a duas pinturas do francês Georges Seurat, *Os banhistas de Asnières* e *Uma tarde de domingo na Ilha de Grande Jatte*. Há, assim, uma preocupação de representar os personagens e os seus espaços pictóricos. Em ambas as cenas, o Rio Sena é o espaço pictórico, seja na ilha fluvial de Grande Jatte, ou nas águas que banham os personagens. Para Beckett (2013) a recontextualização de Anno de pinturas específicas muitas vezes é bastante sofisticada.

Percebe-se, também, dois pintores que têm seus quadros e cadernos observados por pessoas que compõem a cena. Um deles está ao lado direito da página próximo às representações das pinturas de Seurat. Ele tem ao seu lado dois homens, um em pé e outro sentado, o pintor segura um caderno, que utiliza para desenhar a mulher que atravessa a ponte.

De acordo com Defourny (2013), trata-se da representação de Gustave Coubert, ao lado do mecenas e seu empregado no quadro *O encontro ou Bom dia Senhor Coubert*. Na página esquerda, vê-se outro pintor, que pinta em seu cavalete, cercado de pessoas, direcionando o seu olhar ao lago, numa referência a Claude Monet, outro pintor francês, que na obra está pintando “*The Pond with Duck in Autumn*”.

Figura 49 - Anno's Journey



Fonte: Anno (1978)

Por possuir referências a pinturas e pintores impressionistas, o autor cria uma atmosfera bucólica na aproximação da ambientação própria do estilo. Nota-se, na paisagem, uma forte predominância da cor verde em suas várias nuances da natureza e da sua luminosidade. De acordo com Rui de Oliveira (2008), a cor somente pode ser analisada quando

se relaciona com a luz, com a sombra, com o momento psicológico dos personagens ou com o atmosférico da cena representada, ela realmente alcança sua plenitude expressiva. Logo, a cor deve ser analisada a partir de sua relação com as outras cores. (OLIVEIRA, 2008, p. 51)

No caso de *Anno's Journey*, o ilustrador utilizou esse recurso plástico para criar uma atmosfera simbólica, que remetesse a duas características do Impressionismo: a paisagem como objeto central do quadro e a realidade transformada ou reinventada pelas impressões dos pintores. O fascínio de Mitsumasa Anno pela Europa se traduz nas suas múltiplas referências europeias presentes em *Anno's Journey*. Além das referências a pintores e pinturas, há outras como ao balão vermelho, do filme de Albert Lamorisse, a Dom Quixote acompanhado de Sancho Pança em direção a um moinho de vento e ao conhecido conto de Charles Perrault, Chapeuzinho Vermelho, em que se mostra a menina sendo observada por um lobo. No livro de imagem de Anno “as inúmeras facetas de uma cultura, a multiplicidade de referências abole a distinção entre passado e presente, entre real e imaginário”²³⁷. (DEFOURNY, 2013, p. 47) O leitor é convidado, assim, a voltar no tempo pela via das expressões culturais da época.

²³⁷ Les milles facettes d'une culture, multipliant les références, abolissant la distinction entre passé et present, entre reel et imaginaire.

7.3 Quando se informa por mapas

Os mapas podem configurar estratégias de estilo dentro de obras não ficcionais, principalmente por sua capacidade de reunir informações em um sistema icônico. Para Campagnaro (2017, p.147) “mapas nos permitem montar, organizar, armazenar, lembrar e manipular informações sobre ambientes espaciais”²³⁸. Ainda, segundo a pesquisadora italiana, os livros infantis empregam essa representação espacial, pois eles são ferramentais úteis ao leitor para lidar com textos e a orientá-lo quando a história se desenvolve em uma grande área geográfica. (CAMPAGNARO, 2017).

Além disso, segundo Goga e Kummerling-Meibauer (2017) os mapas não somente oferecem suporte visual a descrição verbal de vários lugares, mas também, convocam o leitor a participar da narrativa, ou a imaginar passagens em mundos irreais. De acordo com as autoras “alguns mapas e alguns atos de mapeamento até desafiam maneiras fixas de pensar e envolvem os leitores em pensamentos criativos, imaginativos e metafóricos ou os estimulam a desenvolver essas capacidades”. (GOGA; KUMMERLING-MEIBAUER, 2017, p. 5)²³⁹

Nos livros não ficcionais, os mapas apresentam-se como instrumentos de orientação espacial, acrescentando informação ao conjunto da obra. Em alguns casos, observa-se a presença da representação visual espacial que flui entre a realidade e abstração. No entanto, como afirma Meunier (2016, p. 23)

Pode-se dizer que todos os mapas contidos nos livros ilustrados são reais e todos são o resultado de uma abstração pessoal e mental. A princípio, são reais para o protagonista, mas também se tornam reais para o leitor. Os mapas ajudam o leitor a seguir a narrativa. Eles são mentais (ou cognitivos), mas a diferença entre todos esses mapas está no modo de abstração usado para representar o espaço referido.²⁴⁰

²³⁸ Maps enable us to assemble, organize, store, remember, and handle information about spatial environments.

²³⁹ Some maps and some acts of mapping even challenge fixed ways thinking and engage readers in creative, imaginative, and metaphorical thinking or stimulate them to develop these capacities.

²⁴⁰ All the maps contained in picturebooks can be said to be real, and they are all the result of a personal and mental abstraction. At first, they are real for the protagonist, but they also become real for the reader. The maps help the reader to follow the narrative. They are mental (or cognitive), but the difference between all of these maps lies in the mode of abstraction used to represent the referred space.

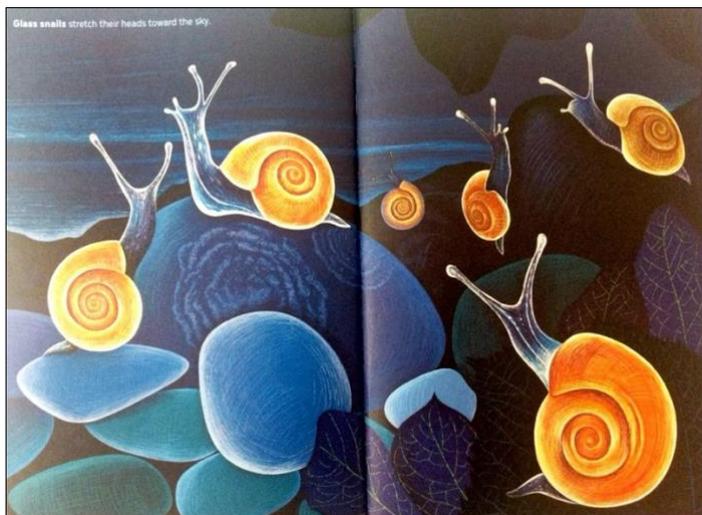
É na perspectiva de Meunier (2016) de perceber os diferentes modos de abstração usados para representar visualmente o espaço, que se pode considerar uma possível tradução da metodologia de expansão, que se estrutura, sobretudo, na ordenação dos livros analisados, no qual podemos notar os graus variados de não ficção e ficção empregados na construção de um sistema de orientação espacial que guie o leitor dentro da obra não ficcional.

Para iniciar a discussão, exemplifica-se com a obra *The blue hour* de Isabelle Simler (2017) que aborda o período do crepúsculo durante o amanhecer e o anoitecer, no qual o sol está logo abaixo da linha do horizonte, fazendo com que o céu assuma uma tonalidade azulada. Por conta da qualidade da luz, esse período é estimado entre os artistas. Desse modo, Simler (2017) constrói uma obra com alto teor poético e artístico, no qual a cor é principal mote da obra, ela documenta a ação e o período. A ilustradora apresenta animais e plantas em tons de azul que vão tomando uma tonalidade mais escura no enredo, produzindo, assim, um ritmo narrativo, no qual o tempo e a cor são elementos rítmicos.

Simler (2017) borra as fronteiras da ficção e não ficção, elaborando um texto verbal repleto de referências poéticas como “*caracóis de vidro esticam suas cabeças em direção ao céu*”²⁴¹, o texto visual traduz com uma ilustração (FIG. 50) que transcende a transcrição do discurso verbal. Dessa maneira, não vemos a cabeça dos moluscos, apenas seus corpos azulados e sua casca pesada alaranjada, o cenário em tons de azul de escuro apresenta o fim da hora azul. Apesar de o texto verbal indicar o céu, apenas o vemos na composição visual, em uma porção superior, a construção de uma linha de horizonte alta reflete um distanciamento do céu para os pequenos caracóis. Conforme menciona Oliveira (2008, p. 68) ao abordar a paisagem, “geralmente tudo o que está na parte inferior é mais pesado, mais quente, tangível [...] A parte superior, que chamamos de céu, é distante, fria, intangível, leve, sempre em transformação”.

²⁴¹ Glass snails stretch their heads toward the sky

Figura 50 - The Blue Hour



Fonte: Simler (2017)

No tocante ao mapa, Simler (2017) emprega o sistema cartográfico como um elemento paratextual. Para Kummerling-Meibauer & Meibauer (2015) os livros ilustrados descritivos apresentam vários mapas, enquanto os livros ilustrados ficcionais apresentam apenas uma representação espacial. O caso de Simler (2017) contradiz essa afirmação, uma vez que a ilustradora confecciona apenas um mapa presente na folha de guarda, que serve para indicar os lugares, nos quais os animais referenciados no enredo estão localizados no mundo.

Figura 51 - The Blue Hour



Fonte: Simler (2018)

O mapa (FIG. 51) se assemelha aos atlas geográficos clássicos, Meunier (2016) denomina esse tipo de sistema icônico espacial encontrado em livros ilustrados de “mapa análogo”:

“etimologicamente, análogo significa ‘com as mesmas proporções’, portanto um mapa análogo é um mapa que cumpre todas as características dos mapas, conforme definido nos dicionários geográficos. De fato, apresenta uma visão de cima, o olho icariano, em que o autor do mapa mantém as proporções relativas e escolhe aplicar a equiformidade métrica, física e bioambiental”²⁴² (MEUNIER, 2016, p. 25)

Neste sentido, o uso do mapa análogo da autora localiza os animais em seus determinados espaços geográficos e associá-los aos seus possíveis habitats. Os mapas analógicos (Meunier, 2016) são comuns em livros não ficcionais, por exemplo em *Brasil 100 palavras* de Gilles Eduar e Maria Guimarães (2014), *Mar* de Ricardo Henriques e André Letria e *Pequenas e grandes histórias dos animais extintos* de Hélène Rajcak e Damien Levardunt (2013) nota-se a presença de mapas analógicos com funções de informar, no primeiro caso mostra a localidade de cada bioma brasileiro, segunda obra apresenta informações sobre o descobrimento e a confecção do mapa mundi e no terceiro caso, o mapa desempenha a função de apresentar os locais dos animais extintos. Em todas os livros, o objetivo é condensar a informação em um sistema pictural que oriente o leitor, e conseqüentemente a construção do conhecimento.

Seguindo o raciocínio de demonstrar como a ficcionalidade expande os sentidos da não ficção infantil, apresenta-se a obra *Jemmy Button: o menino que Darwin levou de volta para casa* (2012) de Jemmy Uman, Valerio Vidali e Alix Barzelay que se trata da biografia de Orundellico, conhecido por Jemmy Button, originário da terra do fogo que foi levado a Inglaterra pelo capitão FitzRoy. O inglês acreditava que o homem mais selvagem poderia se tornar um cavalheiro inglês, e por isso levou o menino para a Inglaterra para educá-lo nos moldes do cristianismo e da classe média inglesa. Em 1832, o capitão levou Jemmy Button de volta para a terra do fogo, na esperança de que ele difundisse a civilização entre os considerados nativos. O pesquisador Charles Darwin acompanhou a viagem de volta, e observou o menino em seu habitat natural.

²⁴² Etymologically, analogic means “with the same proportions,” so an analog map is a map that fulfils all of the characteristics of maps as defined in geographical dictionaries. Indeed, it presents a view from above, the Icarian eye, in which the map-author keeps the relative proportions and chooses to apply metrical, physical and bio-environmental equiformity.

A obra empreende um esforço para relatar a vida de Jemmy Button sem incorrer em relatos ocidentalizados, ou que diminuam a experiência da criança. A dedicação em transcrever a história de Jemmy se traduz na sofisticada dimensão gráfica e visual da obra. O uso de dispositivos na composição visual singulariza a experiência da criança em contraposição com os costumes e a vida da classe média inglesa. Em várias passagens, observa-se o rosto detalhado de Jemmy Button que exprime os seus sentimentos em relação ao mundo, em contraste com homens sem rostos que apresentam a cidade ao garoto.

O mapa surge quando Jemmy chega a cidade, em uma perspectiva de cima, o olho icariano, nota-se que os ingleses mostram a cidade para o pequeno estrangeiro. O texto verbal diz *“quando eles chegaram Jemmy Button se espantou de ver que as casas dos visitantes eram quase todas feitas de pedras, algumas empilhadas em torres mais altas que a árvore mais alta da floresta”*. A tradução visual da passagem (FIG. 52) configura-se em uma cartografia da cidade, os prédios em formato quadrado, remonta a rochas, sobretudo por suas tonalidades bege, branco e amarelo, se distinguindo das pequenas arvores que rodeiam uma rua.

Figura 52 - Jemmy Button: o menino que Darwin levou de volta para casa



Fonte: Umam; Vidali; Barzelay (2012)

Alguns elementos visuais e gráficos manifestam o espanto do menino com as casas dos visitantes, o sentimento de impotência e surpresa se organiza em uma cartografia visual, que se destaca por alguns artifícios, como a tonalidade rosa e a pequenez com que os autores o retratam, os homens com seus contornos pretos, a ausência de pessoas na rua, e principalmente, a representação visual que cria uma sensação de superioridade do espaço perante Jemmy Button. A constituição desse sentimento se estabelece na organização de um “mapa modelo”

de Meunier (2016), ou seja, “usa simbolismo gráfico, brincando com formas geométricas e cores primárias. A equiformidade é baseada em critérios topológicos, bioambientais e socioculturais”²⁴³ (MEUNIER, 2016, p. 26). A constituição dessa cartografia visual produz uma atmosfera de repulsa, estranhamento e perplexidade que será desenvolvida no enredo, e que se estabelece, sobretudo, na relação de Jemmy Button com a espacialidade de uma Inglaterra que se enxerga “civilizada”.

Um mapa pode se estabelecer como um detalhe de um enredo, por exemplo, em *Le Ruban*, de Adrien Parlange (2016) que se constitui como um *imagier* de coisas, animais, ações e sensações. Com essa categoria, “estabelece-se [...] uma ponte com o conceito de signo saussuriano, sendo a palavra, o significante, e a imagem, o significado” (BELMIRO, 2008, p. 72). No intuito de mostrar o conceito, o autor emprega um dispositivo gráfico-material, uma corda que sai do livro e que, devido à posição na materialidade do livro, pode ser usada como marcador de página, enfim, transforma-se em um instrumento de manipulação que convoca o leitor a participar da finalização de cada imagem.

A obra de Parlange (2016) se organiza em uma composição dinâmica que emprega um esquema tonal de apenas quatro cores: amarelo, azul, marrom e branco. Em cada página dupla, um conceito com apenas um personagem ou objeto para representá-lo. Esses recursos visuais e plásticos concebem uma delicadeza ao projeto, para Barthes (2003, p. 72) “a delicadeza obriga à eliminação minuciosa de toda e qualquer repetição: a delicadeza horroriza-se, melindra-se com repisamentos”. O delicado se estabelece como princípio na constituição do mapa, que surge como último conceito do “Imagier”, com a descrição verbal da página “uma viagem” (FIG. 53)²⁴⁴. Observa-se um trajeto em amarelo que atravessa a representação visual espacial, até continuar pela corda. O sistema visual não respeita qualquer proporcionalidade cartográfica, apenas revela o caminho percorrido, e a continuação fica sob a responsabilidade do leitor.

Na perspectiva de Meunier (2016) configura-se como um “mapa figurativo”, que “permite ao autor do mapa maior liberdade com relação aos aspectos métricos e ao(s) código(s) gráfico(s) empregado(s)”²⁴⁵ (MEUNIER, 2016, p. 25). Ainda, de acordo com o pesquisador francês, “o

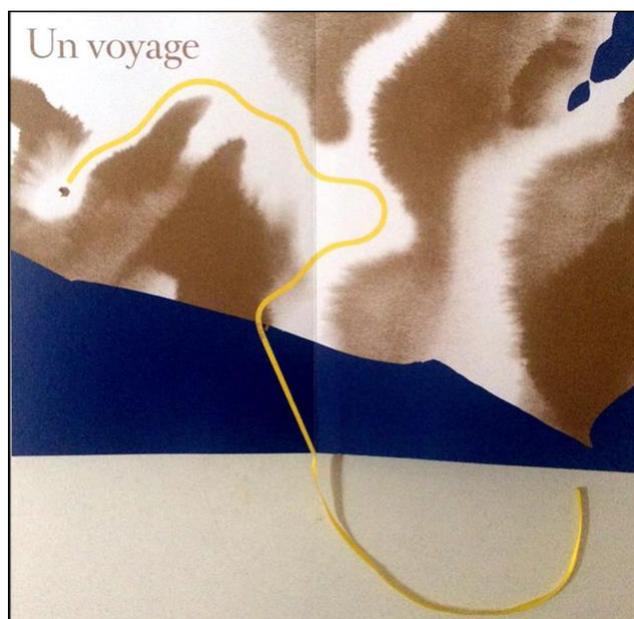
²⁴³ which uses graphical symbolism, playing with geometric forms and primary colours. The equiformity is based upon topological, bio-environmental and socio-cultural criteria.

²⁴⁴ Um voyage

²⁴⁵ It allows the map-author greater liberty with the metrical aspects and the graphic code(s) employed.

autor do mapa pode usar mais desenhos à mão livre e mais elementos figurativos do que simbólicos. Além disso, a preservação das proporções não é considerada prioritária”²⁴⁶. (MEUNIER, 2016, p. 25).

Figura 53 - Le Ruban



Fonte: Parlange (2016)

A disposição do mapa figurativo na obra de Parlange pode sugerir que a presença da cartografia seja metafórica. A “viagem” iniciada pelo leitor na capa com um ginasta rítmico usando a fita e se encerrando no mapa, se traduz na metáfora “ler é uma viagem”²⁴⁷. O trajeto se configura, inicialmente como aquele proposto pelo autor da obra, os primeiros caminhos ilustrados no papel estão sob seu compromisso, a fita livre e manipulável sugere os percursos que serão traçados, com autonomia, pelo leitor. A obra finaliza representando o ato de ler por um percurso em um mapa sem proporções e sem limites.

O uso da metáfora pode ser um artifício para a estruturação de um sistema icônico espacial, em *Labirintos: parques nacionais* (2014), de Nurit Bensusan e ilustrações de Guazzelli. A elaboração das imagens para representar os parques nacionais emprega o que Kummerling-Meibauer e Meibauer (2017) denomina de “mapas metafóricos” que são representações

²⁴⁶ The map-author may use more freehand drawings and more figurative rather than symbolic elements; also, the preservation of the proportions is not regarded as a priority

²⁴⁷ A metáfora pode ser encontrada no francês “la lecture est un voyage”.

metafóricas de mapas para visualizar conceitos abstratos. Para os autores, essa categoria é difícil de ser encontrada em livros infantis, pois necessita de compreensão conceitual de um mapa, como também das funções da metáfora em sua complexa estrutura e significado. Por isso, Kummerling-Meibauer e Meibauer (2017, p. 85) afirmam:

ao navegar através de livros ilustrados com mapas metafóricos, tem-se a impressão de que esta categoria de mapa aparece com mais frequência em livros descritivos do que em livros de imagens narrativas. Os livros ilustrados descritivos têm analogia com os livros de não ficção, pois mostram uma tendência de apenas descrever e enumerar eventos e fatos (ficcional). Além disso, eles geralmente não têm um clímax de história, embora os livros de imagens descritivas possam ter seções narrativas nas quais uma pequena história é incorporada.²⁴⁸

Para retratar, metaforicamente, no plano visual, as unidades de conservação, o ilustrador emprega a associação de duas metáforas *NATUREZA É VIDA* e *VIDA É UM LABIRINTO*. Dessa maneira, os parques nacionais são representados como labirintos aliados a signos geográficos, históricos e culturais dos lugares entremeados nesse intrincado trajeto. Por exemplo, na representação visual do parque nacional de Brasília (FIG. 54) o mapa metafórico delimita lugares como a Ponte Juscelino Kubitschek, o Lago Paranoá, o Plano Piloto e a silhueta, em alto contraste, da cidade de Brasília. Esses lugares não são descritos no texto verbal, mas são monumentos que referenciam a cidade.

Figura 54 - Labirintos: parques nacionais



Fonte: Bensusan; Guazzelli (2014)

²⁴⁸ When browsing through picturebooks with metaphorical maps, one gets the impression that this map category more frequently appears in descriptive than in narrative picturebooks. Descriptive picturebooks bear analogy to nonfiction books as they show a tendency to just describe and enumerate (fictional) events and facts. Moreover, they usually do not have a story climax, although descriptive picturebooks might have narrative sections in which a small story is embedded

A presença do mapa metafórico como parte da representação visual da unidade de conservação amplia os sentidos da visualidade. De acordo com Kummerling-Meibauer e Meibauer (2017, p. 90), esses "mapas são guias imaginativos, que estimulam novas abordagens de pensamento"²⁴⁹, e ainda acrescentam que "as crianças são iniciadas na compreensão de conceitos abstratos, ampliando assim seu conhecimento de mundo, bem como sua facilidade de abstração"²⁵⁰. (KUMMERLING-MEIBAUER E MEIBAUER, 2017, p. 90). No caso da obra de Bensusan e Guazelli, os efeitos produzidos por recursos plásticos, como a composição das cores, sobretudo com tonalidades mais fortes, são indicativos da constituição do tema, um livro sobre pujança da natureza, com atravessamentos de tons azulados, esverdeados e amarronzados.

Os mapas metafóricos aparecem em outros livros não ficcionais, como na obra de Peter Sis, *O muro: crescendo atrás da cortina de ferro* (2012) que se situa na tensão entre o informativo e o relato autobiográfico. O livro narra a história do povo tcheco durante os quarenta anos de ditadura soviética. O ilustrador retrata o medo, a desconfiança, a repressão e o terror nos anos de chumbo na República Tcheca. O sentimento individual e as tensões coletivas são evocados nos textos verbal e visual, "O artista restitui minuciosamente as cenas da vida cotidiana familiar e coletiva, as quais são anexadas a miniaturas com significado simbólico ou didático"²⁵¹ (DEFOURNY, 2013, p. 87).

O ilustrador emprega mapas para representar os acontecimentos sociais, históricos, culturais e autobiográficos. Devido a isso, observam-se algumas análises referente as representações espaciais de Sis (2012) como Cantavella (2017a; 2017b) e Kummerling-Meibauer e Meibauer (2017). Nesse último estudo, os autores mencionam a constituição de dois mapas metafóricos na obra *O muro: crescendo atrás da cortina do ferro*. O primeiro representa a ascensão da União Soviética na República Tcheca. E o segundo (FIG. 55) retrata a Europa por um bloco dividido em duas partes por um muro. A cidade de Nova York com a estátua da liberdade pode ser visualizada no canto direito da página, "enquanto que a parte mais baixa representa os países do bloco ocidental é retratado por tons acinzentados, a parte mais acima está ilustrada por

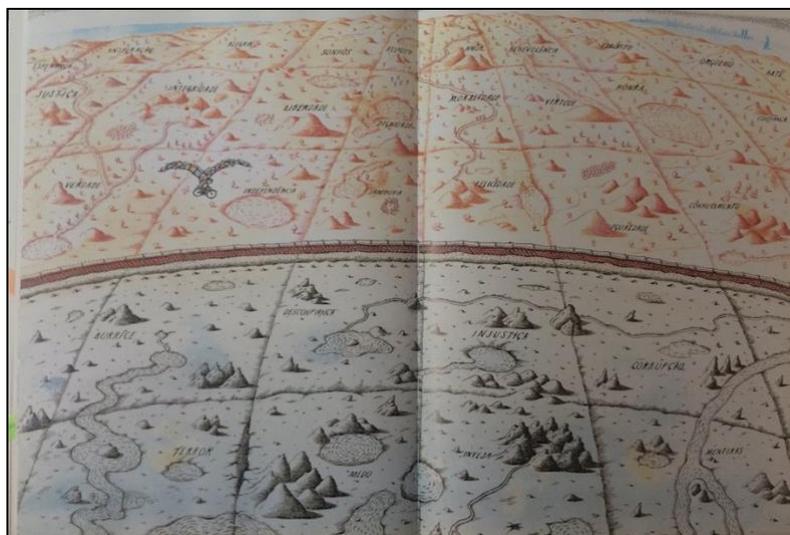
²⁴⁹ The maps are imaginative guides which stimulate new approaches to thinking

²⁵⁰ Children are initiated in the understanding of abstract concepts, thus broadening their knowledge as well as their facility for abstraction

²⁵¹ L'artiste restitue minutieusement des scènes de l'avie quotidienne familiale ou collective, auxquelles sont jointes des vignettes à portée symbolique ou didactique.

tonalidades amareladas e avermelhadas”²⁵² (KUMMERLING-MEIUBAUER E MEIBAUER, 2017, p. 86).

Figura 55 - O muro: crescendo atrás da cortina de ferro



Fonte: Sís (2012)

Em ambos os mapas, os mapas metafóricos representam acontecimentos autobiográficos com o involucro social, histórico e cultural. O ilustrador expressa essa tensão pelo hibridismo de linguagem verbal e visual que caracteriza a sua obra. É possível identificar variações, quer pela linguagem verbal quer pela linguagem visual, quanto à tipologia textual, que, em várias passagens, assume ora um tom poético, ora expositivo na descrição dos acontecimentos históricos.

7.4 Movimentos de interação

O diálogo entre ficção e não ficção marca, majoritariamente, as estratégias de estilos empregadas por escritores e ilustradores, de modo que se torna habitual encontrar elementos ficcionais na produção contemporânea de livros não ficcionais para crianças. O efeito estilístico que denominamos “movimento de interação” incorpora esse procedimento no texto visual e verbal, isto é, observa-se a presença de índices visuais ou artifícios linguísticos com forte intenção ficcional, com o objetivo de ampliar a construção da informação, e sobretudo da experiência leitora.

²⁵² While the lower part representing the countries of Eastern Bloc is depicted in grey tones, the upper part is colored in yellow-ish and reddish shades

Para esclarecer, pode-se resumir que o movimento de interação são indicativos visuais e verbais da presença de um ou mais personagens, que movimentam pela composição, de modo que a cada página dupla vemos algum sinal da sua presença, principalmente, pela interação que estabelece com a objeto principal da cena. A existência desse elemento visual e verbal amplifica a ficcionalidade em um cenário não ficcional, e acima de tudo possibilita situações de humor e curiosidade para o leitor infantil, que procura os sinais visuais e verbais em cada página dupla.

Os modos como esses movimentos de interação ocorrem nas obras podem ser observados por um detalhe visual e/ou verbal que dialoga com o leitor e a imagem. Por exemplo, em *Você sabe tudo sobre insetos?* (2014, de Lila Prap, que aborda os insetos de um modo geral, em cada página dupla há uma pergunta “*Por que os vagalumes brilham a noite?*” ou “*por que as vespas picam?*”. As respostas são dirigidas ao leitor de duas maneiras, primeiro por pulgas que dialogam com o leitor produzindo situações de humor, como “*não quero nem saber sobre o que é este livro. Estou é com fome!*” ou “*talvez o livro fale de nós...também somos insetos...vamos ler e depois, hora do almoço*”. Mas também por uma voz do adulto-especialista que informa ao leitor sobre os motivos pelos quais os vagalumes brilham à noite e sobre as picadas das vespas.

Os primeiros momentos, podem ser considerados movimentos de interação, pois os diálogos criam uma relação de empatia com o leitor, ao mesmo tempo que as pulgas conversam entre si, elas produzem situações que convocam o leitor a participar desse momento de intercâmbio de vozes.

Observa-se esse mesmo artifício verbovisual em *Trolls, os fura-dentes* de Nina Blychert (2008) e *ABC* de Bruno Munari (2006) em ambos os livros, personagens estabelecem um diálogo paralelo com vozes de adultos-especialistas. Nessa obra de Blychert, em certos momentos notam-se dinossauros, os próprios trolls, peixes, bactérias entre outros personagens (FIG. 56) que estabelecem uma conversa com o leitor infantil. Na obra de Munari (2006) são as moscas que produzem a interação com o leitor, de modo que no enredo, observa-se que em algumas páginas duplas, há provocações para o leitor testemunhar a presença dos insetos.

Figura 56 - Trolls, os fura dentes



Fonte: Blychert (2008)

Nota-se que em todas as cenas, os autores organizam os recursos humorísticos baseados em uma fuga de *script*, de acordo com Rosa (2002, p. 31)

um *script* define-se como um feixe de informações sobre um determinado assunto ou situação, como rotinas consagradas e modos difundidos de realizar atividades, consistindo numa estrutura cognitiva internalizada pelo falante que lhe permite saber como o mundo se organiza e funciona.

A situação humorística acontece, pois o enredo se apresenta, inicialmente, com uma estrutura linear. O efeito humorístico “advém da superposição de um *script* em relação ao outro, em oposições que podem se estabelecer entre o real e não real, normal e anormal, possível e impossível” (BONIN; SILVEIRA, 2012, p. 872). No caso dos livros não ficcionais, os personagens que estão fora do *script* assentam-se em uma relação entre o ficcional e não ficcional, e assim, desviam o roteiro inicial. De acordo com Bonin e Silveira (2012, p. 872)

o humor vincular-se-ia ao inusitado, ao inesperado, ao incongruente, à reversão de expectativas, na medida em que o novo *script* que irrompe numa narrativa força o leitor ou o ouvinte a rever suas predições de leitura e reinterpretar a trama que vinha sendo entendida dentro de um *script* inicial.

Desse modo, a presença desses personagens que se sobrepõem ao roteiro inicial instaura uma outra maneira de ler e entender o assunto, de maneira que falar sobre insetos, saúde bucal e um abecedário ultrapassa o ato de transmitir uma informação, e se estabelece em um ato de criação estética. Os personagens concebidos como irrealis, improváveis e anormais instituem uma interação com o leitor de outra ordem, pois eles conseguem romper a barreira da ficção, e possibilitam constituir fugas literárias.

O movimento de interação pode aparecer de outras formas, como, por exemplo, índices visuais que se apresentam na composição com o que Zaparaín (2010, p. 160) designa de *off-screen* que “é uma elipse espacial que exclui uma parte cênica (personagens, decoração, som ou atmosfera) que é significativa para a história”²⁵³, em outras palavras toda a realidade não emoldurada se posicionaria em *off-screen* em relação a objeto principal do enquadramento, possibilitando a construção de um processo metonímico em relação a representação do todo com a parte, “uma vez que no *off-screen*, o espaço em branco em si não é usado, mas como ele se relaciona com o que foi selecionado”²⁵⁴ (ZAPARAIN, 2010, p. 165)

O *off-screen* pode participar da elaboração da polissemia da imagem, guiando o leitor, porém sem privar a informação mínima necessária para que a cena aconteça. As ausências, ao acentuar a experiência da leitura, empurram a história para frente. Para Zaparaín (2010, p. 166)

O estabelecimento de uma moldura ou janela é o ato fundador, através do qual a representação escolhe as partes significativas e as confronta com as rejeitadas. Consiste em um corte com sua montagem subsequente, ao criar a página com o quadro (montagem interna), ou ao sequenciar várias páginas (montagem externa). Isso gera imediatamente a foto da parte selecionada que, por sua vez, deixa o resto *off-screen*.²⁵⁵

Nesse sentido, tal dispositivo, inicialmente apenas espacial e como função de isolamento cênico, cria efeitos subjetivos e estéticos. No caso dos livros não ficcionais, a presença do *off-screen* acarreta alterações na orientação da informação, pois a tendência é o olhar do leitor se direcionar para os múltiplos acontecimentos da página dupla, propiciando, desse modo, distintas maneiras de construir a comunicação da informação.

Zaparaín (2010) indica seis modalidades de *off-screen*, no qual observam a relações entre o campo e fora do campo, são eles: *external objective off-screen*; *external omniscient off-screen*; *external subjective off-screen*; *internal off-screen*; *sonorous off-screen (sound in off)* and *intersticial off-screen*. Ressalta-se que as primeiras modalidades são estabelecidas dentro de

²⁵³ is a spatial ellipsis which excludes a scenic portion (characters, decoration, sound ou atmosphere) which is significant for the story.

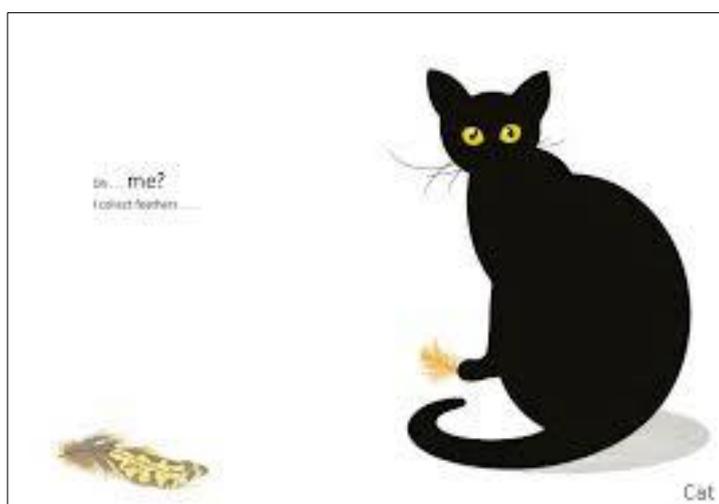
²⁵⁴ “since in *off-screen* the blank space in itself is not used but rather how it relates to what has been selected”

²⁵⁵ The establishment of a frame or window is the founding act through which the representation choses the significant portions and confronts them with those rejected. It consists of a cut with its subsequent montage, either when creating the page with the frame (internal montage) or when sequencing various pages (external montage). This immediately generates the *shot* of the selected portion that in turn leaves the rest *off-screen*.

um frame, e somente a última pode ser realizada em uma sequência. Para a pesquisa, empregam-se duas modalidades de off-screen que possibilitam observar os movimentos de interação: a primeira, *external objective off-screen*, presente em *Plume* (2012) e *Web* (2018) de Isabelle Simler; a segunda, *internal off-screen*, em *Zoo*, de Jesus Gaban (2010).

A primeira modalidade é conceituada por Zapparain (2010, p. 168) “É o que não se vê do observado, ou porque a cena não se refere a ele, porque está momentaneamente off-screen, ou porque deixa uma parte fora da cena”²⁵⁶. Simler (2012) emprega essa ação visual em *Plume* (2012), o gato, que participa da cena, entretanto não é exposto em sua completude até o final da obra, quando ele se apresenta “*eu me chamo Plume*” (FIG 57). A existência do gato é um artifício visual que cria expectativa no leitor-espectador, pois incita-o a buscar os sinais de sua presença na página dupla. De modo que, na capa visualizamos seu rosto, na folha de rosto vemos o bigode e na primeira cena percebemos seu focinho.

Figura 57 - Plume



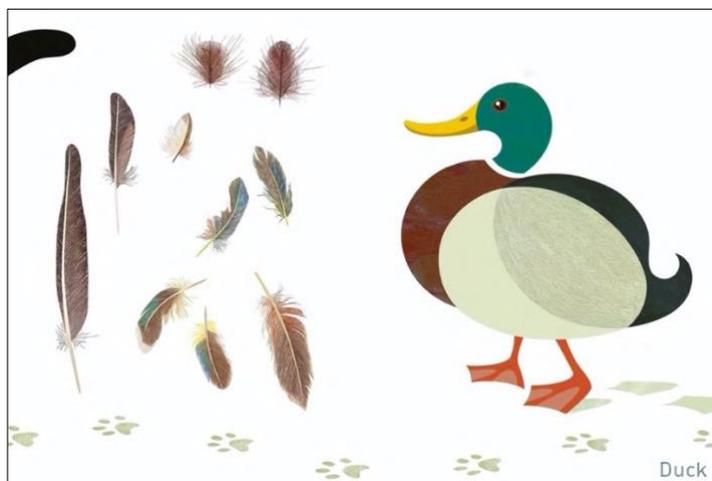
Fonte: Simler (2012)

Na página dupla dedicada ao pato (FIG. 58) , notamos algumas marcas da pata, as quais, logo, associamos a plume, o gato. A continuação desse jogo visual metonímico permanece até a quarta capa. Essa solução artística estabelece uma dinâmica particular no enredo, uma vez que a descrição visual estática das aves contrasta com o movimento do gato ao percorrer o livro.

²⁵⁶ “it is what is not seen of the observed either because the scene does not refer to it, because it is momentarily off-scene or because it leaves one part outside the scene”.

Plume é o nosso guia nesse passeio, é o ornitologista que mostra suas espécies preferidas, o que é corroborado pela passagem verbal “*eh...eu? eu coleciono plumas*”.

Figura 58 - Plume



Fonte: Simler (2012)

O mesmo ocorre em *A web* (2018) da mesma autora, a diferença é que, ao invés de um gato, a artista usa uma aranha como recurso visual *off-screen*. A protagonista percorre o livro apresentando detalhes de um jardim. Na primeira página dupla (FIG. 59) contém o seguinte texto verbal: *na natureza há muito para ver, se você olhar de perto. Você pode encontrar.*²⁵⁷ Em cada página dupla há um conjunto de borboletas, flores, galhos, sementes, penas e outros insetos.

Figura 59 - A web



Fonte: Simler (2018)

²⁵⁷ In the nature there is much to see, if you look closely. You may find

A ilustradora demonstra habilidade na descrição visual da fauna e flora presente em um jardim, de modo que é possível observar os detalhes de cada inseto, flor e objeto. A presença da aranha atravessa o cômico, ao contrário de plume que observa atentamente as aves e interage pouco com elas. Em *A Web*, a aranha vive momentos jocosos e mantém uma relação com os objetos da cena, assim notam-se na página dupla dedicada as pedrinhas²⁵⁸, a aranha esmagada por pedras, ou na cena com as flores, a aranha cai em uma delas.

Sua apresentação acontece nas últimas páginas, no qual a voz discursiva a expõe “*e uma artista hábil e atenta...*”²⁵⁹ percebe-se um tom irônico nessa passagem, pois no decorrer do enredo, a aranha vive momentos cômicos na sua relação com os insetos, flores e outros objetos. A página dupla seguinte contrapõe essa ironia com uma visível sensibilidade em relação à aranha, com o seguinte discurso verbal: “*tecendo uma delicada obra de arte...*”²⁶⁰. A cena (FIG. 60) com o background do jardim mostra a habilidade que a personagem manteve na confecção de sua teia, percebe-se o que está preso a ela, os insetos, plantas, pedras, flores, entre outros. Nesse momento, a contraposição se instaura, pois a aranha jocosa e brincalhona do início da obra, torna-se a artista habilidosa que captura suas presas.

Figura 60 - A web



Fonte: Simler (2018)

Em ambos os livros, a participação do leitor-espectador, a partir desse movimento de interação, é reforçada pelo projeto gráfico, como a ausência de molduras que abre possibilidade para o leitor penetrar no cenário. Além disso, a existência do espaço negativo no background impacta

²⁵⁸ Pebbles

²⁵⁹ And a skillful, watchful artist...

²⁶⁰ Weaving a delicate masterpiece...

a percepção visual, pois notam-se os detalhes visuais que a ilustradora deseja ressaltar no texto imagético.

Em relação a segunda modalidade, denominada *internal off-screen* "É isso que não é visto na cena, uma ausência surpreendente, porque o olho privilegiado do observador aceita não ver além da cena, mas não espera que as coisas lhe ocultem na cena".²⁶¹ (ZAPARAÍN, 2010, p. 171). Em *Zoo* (2012) , de Jesus Gaban, percebe-se esse efeito na presença do menino que acompanha os animais em cada página, sua existência não é percebida pelos seres vivos, uma vez que todos estão em primeiro plano e olham em direção ao leitor/espectador (FIG. 61). O garoto, ao contrário, direciona o seu olhar, na maioria das vezes, para os animais.

Figura 61 - Zoo



Fonte: Gaban (2012)

O jogo de presença/ausência do garoto de *Zoo* é elaborado a partir da intersecção dos olhares, assim o espectador enxerga o menino, mas os personagens não o veem, esse movimento de interação se estrutura na confluência de enunciados visuais da cena. De acordo com Zaparaín (2010), o uso do *internal off-screen* possibilita a sobreposição hierárquica de elementos dentro de uma pirâmide focal, propiciada, sobretudo, pelo uso da profundidade. Identifica-se o uso desse dispositivo na página dos animais noturnos (FIG. 62) em que a coruja se posiciona no primeiríssimo plano com o olhar direcionado ao leitor, assim como outros animais, como lêmures, corujas, mariposas e vaga-lumes, ao redor do animal.

²⁶¹ this is what is not seen of the shot, a surprising absence because the privileged eye of the observer accepts not seeing beyond the scene however does not expect things to be hidden from him in the scene.

Figura 62 - Zoo



Fonte: Gabán (2012)

O cenário remete à noite, o farol e a lua com rosto humano são pontos focais na composição visual. O garoto se localiza no canto inferior direito, de forma encolhida e mesclado às tonalidades de cores dos animais e do cenário. Sua ausência se estabelece por seu posicionamento camuflado e na sobreposição hierárquica dos enunciados visuais que o inviabiliza, nessa situação o garoto está ausente. No entanto, o olho privilegiado do espectador persegue sua existência, sobretudo, por sua busca que ele realiza em cada canto de página, assumindo o seu caráter de caçador (Certeau, 1990).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em livros não ficcionais hoje é propor novas formas de informar e, conseqüentemente, de refletir. Os estudos e pesquisas sobre livros não ficcionais ainda são incipientes, mesmo em países com tradição de estudos de livros infantis, como Estados Unidos, Inglaterra, França, Alemanha, México, Venezuela, entre outros; não se observam perspectivas teóricas já consolidadas em relação a essa tipologia. A falta de construções teóricas sedimentadas parece emergir de uma relação dicotômica entre a ficção e a não ficção. Nesse sentido, a ficção seria portadora de um horizonte de possibilidades, uma vez que carrega consigo os aportes estéticos da literatura; a não ficção, ao contrário, estaria predisposta aos processos científicos, visto que a preocupação com o rigor, de acordo com muitos estudiosos, caminha lado a lado com a escrita da não ficção para crianças.

Em muitos discursos acadêmicos, editoriais e educacionais, observa-se uma tentativa de diminuir e limitar o papel que essas obras possuem na formação do leitor infantil. Os argumentos se pautam na ideia de que os livros apresentam conteúdo didático e escolarizante, uma vez que privilegiam divulgar uma informação ou um assunto. A concepção inerente a essa ideia é a de que a comunicação da informação entre criança-adulto é reduzida apenas ao espaço escolar, ou mesmo à relação entre professor-aluno. Os livros não ficcionais atuais superam essa perspectiva, oferecendo à criança maneiras diferentes de ampliação do seu repertório informacional em espaços distintos, como na biblioteca, em casa, no parque ou em outro ambiente não escolar. Portanto, oportunizando uma rede de informação e conhecimento que se estende para outros mediadores e espaços. A discussão sobre os livros não ficcionais precisa avançar para caminhos diferentes do que se propõe nos debates atuais sobre a tipologia.

A construção de uma teia entre informação e conhecimento, mas também entre ficção e não ficção, norteou a escrita da tese. A metodologia de expansão proposta como arquitetura de análise possibilitou ampliar o pêndulo entre a ficcionalidade e a não ficcionalidade, no sentido de pensar a obra híbrida, ao invés de dicotomizar essa relação. Assim, foi possível dar visibilidade ao uso de dispositivos ficcionais dentro da não ficção, e a quebra da racionalidade científica tão presente na não ficcionalidade.

A hibridização, marca majoritária do mercado da não ficção, corresponde aos novos pressupostos da pós-modernidade. Autores como Sipe e Pantaleo (2008) e Nikolajeva (2008) comentam sobre a influência da pós-modernidade nos livros ilustrados; apesar de os estudos ainda serem voltados, exclusivamente, para livros ilustrados ficcionais, identificam-se alguns elementos visuais e verbais característicos dos livros ilustrados pós-modernos que estão presentes nos livros não ficcionais. Dresang (1999) aponta alguns recursos presentes nessas obras: 1- *mudanças na forma e formato*: organização de conteúdo e formato não lineares, múltiplas camadas de significados, formatos interativos; 2- *mudanças na perspectiva*: múltiplas perspectivas, visuais e verbais, vozes não ouvidas anteriormente; e 3- *mudanças de limites*: assuntos anteriormente proibidos, novos tipos de comunidade, finais não resolvidos, personagens e assuntos retratados de maneiras novas e complexas.

Os livros não ficcionais apropriaram-se desses dispositivos pós-modernos e possibilitaram repensar alguns recursos gráficos e icônicos. A interação simbiótica da imagem e palavra, por exemplo, levou Von Merveldt a criar o conceito de *Pictural Turn* (2017) nos livros não ficcionais, isto é, uma “virada pictural”, uma equiparação entre o texto visual e verbal na construção da informação; assim, não há sobreposição de discursos para informar o leitor sobre determinado assunto. Ademais, outros pontos de vista, como a fuga de convenções referentes à divulgação científica e a multiplicidade de vozes, podem ser encontrados em obras não ficcionais que se interpõem e dialogam entre si para construir um constructo verbal e visual coerente.

Por outro lado, observa-se uma crescente apropriação de elementos informativos em livros ilustrados, também em diálogo com características da não ficção. Aliás, muitos dos recursos da escrita literária, como textos memorialísticos, biografias, fusões entre discursos, vêm aprofundando a impossibilidade de dicotomizar ficção e não ficção. Nesse sentido, debater sobre o circuito da não ficção para a infância amplia novas perspectivas para os livros ilustrados e, conseqüentemente, novos rumos para a educação científica e literária.

A pesquisa sobre não ficção para crianças pode apresentar inúmeras possibilidades promissoras, como bem nos pontua Van Der Linden (2014a; 2014b) sobre os rumos auspiciosos do mercado contemporâneo de não ficção. No entanto, a tese, como espaço de escolhas, não permite que abordemos as múltiplas perspectivas sobre a não ficcionalidade, mas podemos tecer alguns pontos que necessitam de destaque para futuros estudos, como a mediação da não ficção para

crianças; a presença de recursos visuais, como gráficos, infográficos e mapas conceituais nas obras não ficcionais; os novos direcionamentos da divulgação científica; o intercâmbio entre educação artística e científica; os livros de arte para crianças; a estética da não ficção, entre outros temas que necessitam de um olhar mais acurado para sedimentar a área da não ficção para as crianças.

Conseqüentemente, os livros não ficcionais possibilitam acessar uma ampla gama de conhecimentos que dificilmente seria possível apenas por meio de livros didáticos, ou com o uso de “paradidáticos”, uma vez que eles estão conectados aos conteúdos escolares. A não ficção infantil, ao contrário, permite a ampliação da cultura de mundo, o acesso ao conhecimento livre, a ampliação da experiência infantil. Os benefícios associados a outros acervos (livros de artista, livros-brinquedo, entre tantos) e espaços (bibliotecas, museus, zoológicos e galerias de arte) possibilitarão um ganho social, cultural e simbólico para as crianças.

REFERÊNCIAS

Livros analisados

ANNO, Mitsumasa. *Anno's Journey*. Toquio: Fukuinkan Shoten, 1977.

BENEGAS, Mar; GURIDI. *Abecedario del cuerpo imaginado*. [s,l]: A buen paso, 2013.

BENSUSUSAN, Nurit ; GUAZZELLI. *Labirintos: parques nacionais*. São Paulo : Peiropolis, 2012.

BIANKI, Diego; FRANCO, Raquel; KAUFMAN, Ruth. *Con la cabeza em las nubes: imagina y dibuja a tu manera!* Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Pequeño Editor, 2015.

BLYCHERT, Nina. *Trolls, os Fura-dentes*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

CANTON, Katia; SCHILLER, Luciana. *Moda: uma história para crianças*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

EDUAR, Gilles; GUIMARAES, Maria. *Brasil 100 palavras*. São Paulo: Companhia das letrinhas. 2014.

GABAN, Jesus. *Zoo*. São Paulo: Projeto. 2012.

ISOL; LUJAN, Jorge. *Numeralia: poema a contar*. São Paulo: SM, 2007.

ISOL. *Abecedario a mano*. Mexico DF: Fondo de Cultura Económica. 2015.

JAY, Alison. *ABC: A child First Alphabet Book*. New York: Penguin Young Readers Group, 2005.

JEFFERS, Oliver. *An Alphabet: fold out A-Z*. London: Harper Collins, 2017.

KAUFMAN, Ruth; FRANCO, Raquel. *Abecedario: abrir, brincar, como e outras palavras importantes*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2016.

LEMNISCATES. *Árboles*. Madrid: Ekaré, 2015.

MAZZOTTA, Christiane; SOUZA, Claudia. *A planta carnívora de Leo*. São Paulo : Callis, 2010.

MUNARI, Bruno. *ABC*. San Francisco: Chronicle books, 2006.

PARLANGE, Adrien. *Le Ruban*. Paris: Albin Michel Jeunesse, 2016.

PITTAU, Francesco; GERVAIS, Bernadette. *Oxiseau*. Paris: Des grandes personnes éditions. 2010.

PRAP, Lila. *Você sabe tudo sobre cachorros?* São Paulo: Biruta, 2012.

ROMANYSHYN, Romana ; LESIV, Adriy. *Alto, baixo, num sussurro*. São Paulo : Editora do Brasil, 2017.

SANT'ANNA, Renata; CARVALHO, Maria do Carmo; BITTENCOURT, Edgard. *De dois em dois: um passeio pelas bienais*. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

SHIN, Dong-Jun. *O metrô vem correndo...* São Paulo : Cosac Naify, 2010.

SIMLER, Isabelle. *Blue Hour*. Grand Rapids: Eerdmans Books for Young Readers, 2017.

SIMLER, Isabelle. *Plume*. Cidade de México: Oceano, 2012.

SÍS, Peter. *O muro: crescendo atrás da Cortina de Ferro*. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2012.

UMAN, Jennifer; VIDALI, Valerio; BARZELAY, Alix. *Jemmy Bunton: o homem que Darwin levou de volta para casa*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

VALERIO, Geraldo. *Abecedário de Aves Brasileiros*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

_____ *Abecedario de bichos brasileiros*. São Paulo: WMF Martins, 2013.

Referências teóricas

ALMEIDA

ALMEIDA, Tatyane Andrade; BELMIRO, Celia Abicalil. Literatura Infantil e Multimodalidade: o papel dos paratextos no livro ilustrado. *Pesquisa em Discurso Pedagógico*, Rio de Janeiro, n. 1, 2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/26740/26740.PDFXXvmi>> Acesso em 25 Set. 2018

ANDERSON, C. *Literary nonfiction: theory, criticism, pedagogy*. Carbondale: Southern Illinois University. 1989

ARNOLD, Helen. Do the blackbirds sing all day? Literature and information texts. In: STYLES, Morag; BEARNE, Eve; WATSON, Victor. *After Alice: Exploring children's literature*. New York: Cassel, 1992. p. 126-134

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BACHELET, Gilles. El Ficciometro. *Hors de Cadre (s)*, Paris, n. 23, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008

BARATA, Germana Fernandes. *O presente das estrelas: o encontro da literatura infantil com a astronomia*. 2015. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014

BARÓ, Monica. Libros de conocimientos para el fin de milenio: pervivencia y renovación de formas e contenidos. *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil e juvenil*, n. 127, v. 13, p. 24-46, 2000

BARÓ, Monica. Libros de conocimientos: evolucionar o morir. *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil e juvenil*, Madrid, n. 83, v. 9, p. 7-19, 1996

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2 ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BARTHES, R. *O neutro: anotações de aulas e seminários ministrados no Collège de France, 1977, 1978*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *O óbvio e o obtuso*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BECKETT, Sandra L. Artistic Allusions in Picturebooks. In: Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer, and Cecilia Silva-Díaz (eds). *New Directions in Picturebook Research*. New York: Routledge, 2010, p. 83–98

_____. *Crossover Picturebooks: genre for all ages*. New York: Routledge, 2013.

BELMIRO, Celia A. *Um estudo sobre as relações entre imagem e textos verbais em cartilhas de alfabetização e livros de literatura infantil*. 2008. 285f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2008.

_____. *Um Escritor, Três Ilustradores, Quatro Obras e muitas histórias para contar*. In: JOGO DO LIVRO E I SEMINÁRIO INTERNACIONAL LATINO-AMERICANO: MEDIAÇÕES DE LEITURA LITERÁRIA, 10., 2015, Belo Horizonte. *Trabalhos apresentados...* Belo Horizonte: UFMG, 2015. (prelo)

BELMIRO, C. A. Provocação e imaginação: diálogos entre descrição e narração na literatura infantil. *Idioma*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 6-18, jul./ago. 2014. Disponível em: <http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/27/Idioma27_a01.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BERNARDO, Gustavo. Qualidade da invenção. In: Oliveira, Ieda. *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?* Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, 2005, p. 09-24.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Conceitos-Chave*. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BLUM, A.S. *Picturing nature: American nineteenth-century zoological illustration*. Princeton, N.J.: Princeton University, 1993.

BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O humor na literatura infantil: um estudo sobre leitura e apropriação de recursos humorísticos por crianças dos anos iniciais, *Perspectivas*, Florianópolis, v. 30, n. 3, 869-890, set./dez. 2012. Disponível: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n3p869/24385>>. Acesso em 12 abr. 2019

BRUZZO, Cristina. Biologia: educação e imagens. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1359-1378, Set./Dez. 2004

BUBNOVA, Tatiana; BARONAS, Roberto Leiser; TONELLI, Fernanda. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732011000200016&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Nov. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732011000200016>.

BUENO, Cristiane Cardoso. *Imagens de crianças, ciências e cientistas na divulgação científica para o público infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012

CABO, Beatriz Hoster; SUERO, María José Lobato; CAMPOS, Alberto Manuel Ruiz. Interpictoriality in picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.) *The Routledge companion to picturebooks*. London: Routledge, 2018. p. 91-103

CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

CAMPAGNARO, Marnie. Bruno Munari's visual mapping of the city of Milan: A historical analysis of the Picturebooks *Nella nebbia di Milano*. In: GOGA, N.; KUMMERLING-MEIBAUER, B. *Maps and mapping in children's literature: landscapes, seascapes and cityscapes*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 147-166

CAMPELLO, B.; SILVA, E. (2018). Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar Em Revista*, São Paulo, v. 6, n.1, p. 64-80. Disponível: <<https://doi.org/10.11606/>>. Acesso em 14 set. 2018

CAMPELLO, Bernadette. Letramento informacional: a função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAMPOS, Ana Paula. *Inventório: processo de design na divulgação científica para crianças: um estudo de caso de livro informativo*. Dissertação (Mestrado em Design e Arquitetura) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

CAMPOS, Ana Paula. Concerto em quatro cores. *Quatro cinco um: a revista dos livros*, São Paulo, n. 16, 2018. Disponível em: <

<https://quatrocincom.folha.uol.com.br/br/resenhas/divulgacao-cientifica/concerto-em-quatro-cores>>. Acesso em 18 jun. 2019

CANTAVELLA, Anna Juan. Between Fiction and Reality: Maps and Cartographic Logic in the Works of Peter Sís. *Children's Literature in Education*, v. 48, p. 39–55. 2017. Disponível: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1131362>>. Acesso em 18 jun 2019

CANTAVELLA, Anna Juan. Itineraries and maps: walking as a means of building mobile cartographies in Peter Sís *Madlenka* and *The three golden keys*. In: GOGA, N.; KUMMERLING-MEIBAUER, B. *Maps and mapping in children's literature: landscapes, seascapes and cityscapes*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 129-146

CARRERAS, Concepció. *Libros científicos, actuales y comprensibles*. CLIJ, Cuadernos de literatura infantil e juvenil, Madrid, n. 2, 1989.

CARTER, Betty. *Reviewing Nonfiction books for children and young adults: stance, scholarship and structure*. BETSY, Hearne; SUTTON, Roger (ed.). *Evaluating Children's books: a critical look*. Champaign: University of Illinois, 1993. p. 59-71

CARTER, Betty. *Reviewing Nonfiction books for children and young adults: stance, scholarship and structure*. BETSY, Hearne; SUTTON, Roger (ed.). *Evaluating Children's books: a critical look*. Champaign: University of Illinois, 1993. p. 59-71
CATTER, Betty. *Los libros de información: del placer de saber al placer de leer*. Caracas: Banco del Libro de Venezuela, 1997

CATINCHI, Philippe Jean. *Luces de Hoy. Hors de Cadre (s)*, Paris, n. 14, 2014

CATTER, Betty. *Los libros de información: del placer de saber al placer de leer*. Caracas: Banco del Libro de Venezuela, 1997

COBLENCÉ, Jean-Michel. *Créer des livres, choisir des images. La revue des livres pour enfants*, n. 175-176, p. 79-85, jun. 1997

COLEMAN, Julianne M.; BRADLEY, Linda Golson; DONOVAN, Carol A. Visual representations in second graders's information books, *The Reading Teacher*, v. 66, p. 31-45, 2012

COLMAN, P. Nonfiction is literature too. *New Advocate*, v.12, n. 3, p. 217. 1999

COLOMER, Teresa. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2017

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Belo Horizonte: UFMG, 1996

CORREIA, Fernando. A ilustração científica: “santuário” onde a arte e a ciência comungam. *Visualidades*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 221-239, jul-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br> > VISUAL > article > download>. Acesso em 17 abr. 2018

CORSINO, Patrícia. Entre Ciência, Arte e Vida: a didática como ato responsivo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 399-419, jun. 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200399&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 07 nov. 2019.

- CRAPANZANO, Vincent. Horizontes imaginativos e o aquém e além. *Revista de Antropologia*, v. 48, n. 1, p. 363-384, 2005.
- CUDDON, J. A. Dictionary of literary terms and literary theory. 3. ed. New York: Penguin, 1991
- DEFOURNY, Michel. *De quelques albums qui ont aide les enfants à decouvrir le monde et à reflechir*. 2 ed. Paris: Archimède, 2013.
- _____. Le documentaire aujourd'hui. *Les cahiers du C.L.P.C.F*, Bruxelas, n. 10, out. 2004
- _____. Merveilleux de la nature, poésie du réel. *La revue des livres pour enfants*, Paris, n. 186, abr. 1999b
- _____. Nathalie Parain. *La revue des livres pour enfants*, Paris, n. 186, abr 1999a
- DEL REAL, Rafael. Situación y perspectivas de los libros documental en España, *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 91, v. 10, p. 39-41, 1998
- DONOVAN, Carol A; BRADLEY, Linda Golson. *Information Books read-aloud as models for second-grade authors*. *The Reading Teacher*, v. 64, p. 246-260, 2010
- DOONAN, Jane. *Looking at Picture in Picture books*. Stroud: Thimble Press, 1993.
- DOSSIÊ: el libro informativo en America Latina. *Educación y Biblioteca*, n. 141, v. 16, 2004
- DRESANG, E. T. *Radical Change: Books for Youth in a Digital Age*, New York: H. H. Wilson, 1999.
- DUKE, Nell K; KAYS, Jane. *Can I say 'once upon a time? Kindergarten Children Developing Knowledge Information book language*. *Early Childhood Research Quartely*, v. 13, n. 2, p. 295-318, 1998
- DUKE, Nell K. *Reading To Learn from the Very Beginning: Information Books in Early Childhood*. *Young Children*, v. 58, n. 2, p. 14-20. 2003.
- DUKE, Nell. K. *Beyond once upon a time*. [s.l]: Scholastic, 2003
- DUKE, Nell. K. *Information book in early childhood*. [s.l]: Nation Association for the Education of Young Children. 2003b.
- ECO, Umberto. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- EGAN, K. *Primary understating: education in early childhood*. New York: Routledge, 1988
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- ESCARPIT, Denise; VAGNÉ-LEBAS. *La aventura del mundo: la literatura de información científica e técnica: los documentares*. *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 27, v. 4, p. 21-23, 1992

GALVÃO, Cristiene de Souza Leite. *Existe uma Literatura para Bebês?* 2016. 274f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016

GARRALÓN, Ana. Denominemos, nombremos, designemos, llamemos o bauticemos, *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 147, v. 17, p. 62-71, 2005

_____. *El mundo en sus manos: algunas orientaciones para libros documentares*. *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 29, v. 4, p. 43-45, 1992.

_____. Ficción e Información: tendencias de los libros de conocimientos, *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil e juvenil*, n. 166, v. 16, p. 41-48, 2003

_____. *Ler e Saber: os livros informativos para ninõs*. Madrid: Tarambana, 2013.

GOULART, Cecilia M. A. Enunciar e argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Proposições*, v. 18, n. 3 (54), p. 93-107, set/dez 2007.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio/ago. 2011

GOUYOU-BEAUCHAMPS, Françoise. El libro sobre arte: un arte difícil. *Hors de Cadre (s)*, Paris, n. 14, 2014

HALLIDAY, Nancy R. Illustrating birds. IN: HODGES, Elaine R. S et al (ed). *The Guild Handbook of Scientific Illustration*. 2. ed. New Jersey: John Wiley, 2003. p. 401-423

HANSEN, David T. Uma poética do ensino. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.6, p.95-128, 2005

HASAN, R. The structure of the nursery tale: an essay in text typology. In. COVERI, L. (Ed.). *Linguistica Testuale*. Rome: Bulzoni, 1984a, p. 97-114

HASAN, R. Coherence and cohesive harmony. In: FLOOD, J. Understanding reading comprehension, Newark: International Reading Association, 1984b, p. 181-219

HASAN, R. The nursery tale as a genre. *Nottingham Linguistic Circular*. v. 13, p. 71-102, 1984c

HELD, Jacqueline. L'enfant et le Documentaire. In: _____. *Connaître et choisir les livres pour enfants*. Paris: Hachette, 1985

HERVOUET, Claudine. El libro divulgativo infantil y juvenil: evolución y panorama actual. *Hors de Cadre (s)*, Paris, n. 14, 2014

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

INAN, H. Z. Examining Language of Information Books for Children, *Education*, v. 130, n. 3, p. 399-400, 2010.

JÚDICE, Nuno. Um conceito de poética. *Abril – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana*, Niterói, v. 2, n. 3, Nov 2009. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/revistaabril/index>>. Acesso em 15 ago 2019.

KEMP, M. Audubon in action. *Nature*, London, v. 395, p.121, 1998.

KERPER, R. Choosing quality nonfiction for children: examining access features and visual displays. In R. A. Bamford & J. V. Kristo (Eds.), *Making facts come alive: Choosing and using quality nonfiction literature K-8*. Norwood, MA: Christopher Gordon, 2003, p. 41-66

KESLER, Ted. Celebrating Poetic Nonfiction Picture Books in Classroom. *The Reading Teacher*, v. 70, n. 5, p. 619-628, 2017

KESLER, Ted. Evoking the world of Poetic Nonfiction Picture Books. *Children's Literature in Education*, n. 43, p. 338-354, 2012.

KIEFER, Barbara; WILSON, Melissa. In *Nonfiction literature for children: old assumptions and new directions*. In: WOLF, Shelby; ENCISO, Patricia; JENKINS, Christine. New York: Routledge, 2011, p. 290-299

KRISTEVA, Julia. *Introdução à Semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2005

KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; GOGA, Nina. Introduction: maps and mapping in children's literature. In _____. *Maps and mapping in children's literature: landscapes, seascapes and cityscapes*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 1-16

KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; MEIBAUER, J. Maps in picturebooks: cognitive status and narrative functions. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, Oslo, v. 6, p. 1-10, 2015. Disponível: < https://www.idunn.no/blft/2015/01/maps_in_picturebooks_cognitive_status_and_narrative_function>. Acesso em 17 jun. 2019

KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; MEIBAUER, J. Metaphorical maps in picturebooks. In: GOGA, N.; KUMMERLING-MEIBAUER, B. *Maps and mapping in children's literature: landscapes, seascapes and cityscapes*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 2017. p. 76-92.

KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina; MEIBAUER, Jorg. *Early concept books: acquiring nominal and verbal concepts*. In: KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina. *Emergent Literacy: Children's books from 0 to 3*. Amsterdam: Jonh Benjamins, 2011

KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. From Baby Books to Picturebooks for Adults: European Picturebooks in the New Millennium. *Word & Image*, v. 31, n. 3, p. 249–264, 2015. Disponível: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02666286.2015.1032519?journalCode=twim20>>. Acesso em 16 set 2019

LA REVUE DES LIVRE POUR ENFANTS. Paris: Bibliothèque nationale de France, 1985.

LA REVUE DES LIVRE POUR ENFANTS. Paris: Bibliothèque nationale de France, 1997

LAMBERT, Megan Dowd. Picturebook and Page Layout. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B.(Ed.) *The Routledge companion to picturebooks*. London: Routledge, 2018. p. 28-37.

LEBAS, Sylvie. Image, Enfants et Science. *La revue des livre pour enfants*, n. 175-176, p. 111-114, jun. 1997

LICHT, Marcele Cassol. *O livro digital informativo e suas categorias constitutivas*. Dissertação (Mestrado em Design e Expressão Gráfica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017

LITERACY. London: United Kingdom Literacy Association, 1995

LLUNCH, Gemma. *Como analizamos relatos infantiles e juveniles*. Cidade do Mexico: SEP, 2012

LOBATO, María José; HOSTER, Beatriz. Acercamiento a los museos, al arte y al artista a través del álbum ilustrado, *EARI – Educación Artística Revista de Educación*, n. 2. 2011. Disponível em: <<http://artemaestrosymuseos.wordpress.com> y http://issuu.com/eari/docs/revista_eari_numero_2_2011_completa_web>. Acesso em 15 set 2019.

LOBATO, María José; HOSTER, Beatriz. An Approximation to Intertextuality in Picturebooks: Anthony Browne and his Hypotext,” IN. Bettina Kümmerling-Meibauer (ed.) *Picturebooks: Representation and Narration*, New York: Routledge, 165–183, 2014.

LORTIC, Elisabeth, Libros documentais. *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 31, v. 4, 1992, p. 43.

MALLET, Margaret. *Children’s information Texts*. In: HUNT, Peter (ed.) *International Companion Encyclopedia of children’s literature*. 2. ed. London: Routledge, 2004.

MALLET, Margaret. *Making facts matter: reading non-fiction 5-11*. London: SAGE, 1993.

MARTORELL, Maria; MUT, Rosa. La aventural documental. *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil e juvenil*, Madrid, n. 2, 1989.

MCCLURE, A. A. Choosing quality nonfiction literature: Examining aspects of writing style. In BAMFORD, R. A; KRISTO, J. V. (Eds.), *Making facts come alive: Choosing and using quality nonfiction literature K-8*. Norwood, MA: Christopher Gordon, P. 79-96, 2003.

MEIRELES, Samantha Maia; OKUMA, Viviane Kazumi; MUNFORD, Danusa. Leitura de textos de não-ficção em aulas de ciências: explorando a diversidade de formas de engajamento. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 10., 2015, Águas de Lindóia, *Anais...* Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015.p. 1-9

MERVELDT, N. von. Informational picturebooks. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (Ed.) *The Routledge companion to picturebooks*. London: Routledge, 2018. p. 231-245.

MEUNIER, Christophe. The Cartographic Eye in Children’s Picturebooks: Between Maps and Narratives. *Children’s Literature in Education*, v. 48, p. 21–38. 2017. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s10583-016-9302-6>>. Acesso em 17 jun. 2019

MJORN, Ingeborg. Being a guide into picturebook literacy: challenges of cogntion and connotation. In: COLOMER, Teresa; KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DIAZ,

Cecilia (Ed.) *New Directions in picture book research*. New York: Routledge, 2010. p. 179-190

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOL, Suzanne E.; NEUMAN, Susan B. Sharing information books with kindergartners: the role of parents extra-textual talk and socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 29, n. 4, p. 399-410, 2014

MONTULL DOMINGO, Román. La ilustración en el libro documental de temática científica: una experiencia particular, *Educación y biblioteca*, Madrid, n. 91, v. 10, p. 45-48, 1998

NIKOLAJEVA, Maria. Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. IN: SIPE, Lawrence R; PANTALEO, Sylvia Pantaleo (eds) *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality*, New York: Routledge, 2008. 55-74.

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

NIKOLAJEVA, Maria. Atribuições de estados mentais através da palavra e imagem. *Leitura em revista*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 89-105, out. 2011. Disponível em: <http://iiler.puc-rio.br/ler_antiores/LER-3.pdf>. Acesso em 02 out. 2018

NOLDEMAN, Perry. *Words about pictures: the narrative art of children's picture books*. Athens, GA: The University of Georgia, 1988.

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

OLSON, David R. *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo, SP: Ed. Ática, 1994

PADRINO, Jaime García. Antecedentes históricos del libro documental en España, *Educación y Biblioteca*, Madrid, n. 91, v. 10, p. 36-38, 1998.

PAPP, Charles. *Scientific Illustration: theory and practice*. Dubuque: W. C. Brown, 1968

PAPPAS, Christine C. Exploring the Global Structure of "Information Books. IN. ANNUAL MEETING OF THE NATIONAL READING CONFERENCE, 36., Austin TX, 1986. *Papers...*[s.l]: ERIC, 1986

_____. Fostering Full Access to literacy by including information books. *Language Arts*, Clemson, v. 68, p. 449-462, 1991

_____. Is narrative primary? Some insights from kindergarteners's pretend readings of stories and information books. *Journal of Reading Behavior*, v. 25, n. 1, 1993.

_____. The Information book genre: its role in integrated science literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, v. 41, n. 2. p. 226-246, 2006

- PATTE, Genevieve. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- PAULINO, Graça. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida; EVANGELISTA, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (orgs). *No fim do século: a diversidade, o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 39-48, 2000.
- PEREZ DEL REAL, Rafael. Situación y perspectivas de los libros científicos para niños. *Educacion y Biblioteca*, n. 91, 1998
- PEREZ IGLESIAS, Javier. Educación y revista, una revista profesional particular. *El profesional de la información*, Madrid, n. 22, v. 2, p. 139-145, 2013
- POWERS, Alan. *Era uma vez uma capa: história ilustrada da literatura infantil*. São Paulo: Cosac Naify, 2008
- PRICE, Lisa Hammett; BRADLEY, Barbara A; SMITH, Jana Michele Smith. A comparison of preschool teacher's talk during storybook and information book read-alouds. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 27, n. 3, p. 426-440, 2012.
- REYNES, Núria. El libro de conocimientos. *CLIJ, Cuadernos de literatura infantil e juvenil*, Madrid, n. 2, 1989.
- RICARDO, Cláudia Sofia Vinhas. *O livro infantil como ferramenta na educação artística e patrimonial: projeto editorial sobre patrimônio histórico-artístico de Lisboa*. Tese (Doutorado em Educação Artística) - Universidade de Lisboa, 2015
- ROBINE, Nicole. Les Ouvrages documentaires pour la jeunesse. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, Paris, 1982, n. 9-10, p. 545-551, 1982. Disponible em : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1982-09-0545-002>>. Acesso em 07 jul. 2018
- ROMO, Manuela (2008). Creatividade em los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos. In: MORAIS, Maria de Fatima; BAHIA, Sara. (Coord.) *Criatividade: conceito, necessidades e intervenção*. Braga: Psiquilibrios Edições. p. 65-90.
- ROSA, Victor da. Elogio da leveza. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis , v. 13, n. 3, p. 773-774, Dec. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2005000300024&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Nov. 2019.
- ROSAS, Marta. *Tradução de humor: transcriando piadas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- ROSENBLATT, Louise M. La Literatura como exploración. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Economica, 2002.
- SALABERRIA LIZARAZU, Educación sin biblioteca. *El profesional de la información*, Madrid, n. 22, v. 2, p. 135-138, 2013
- SALISBURY, Martin. *Ilustración de libros infantiles: cómo crear imágenes para su publicación*. 4. ed. Barcelona: Acanto, 2014

SCALFI, Grazielle Aparecida de Moraes. *Fauna brasileira retratada na literatura infantil: instrumento para a divulgação científica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Divulgação Científica e Cultural) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014

SCOTT, Carole. Frame-making and Frame-breaking in Picturebooks. In: COLOMER, Teresa; KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DIAZ, Cecilia. *New Directions in picture book research* (Ed). New York: Routledge, 2010. p. 101-112

SILVA DIAZ, El libro documental y nuevas tecnologías, *Educación y biblioteca*, Madrid, n. 91, v. 10, p. 41-45, 1998

SILVA, Sara Raquel Duarte Reis; MARTINS, Diana Maria. Con letras se hacen palabras: contribuciones para una caracterización del libro-abecedario para la infancia. Santiago de Compostela. Elos: revista de literatura infantil e xuvenil, v. 3, p. 143-165, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887192>> Acesso em 25 set. 2018

SILVA, Sara Reis. Pedagogia e/com arte: os actividários de Ricardo Henriques e André Aletria. *Revista de Estudios e investigación en psicología y educación*, Coruña, v. Ext, n. 4, p. 48-50, 2017. Disponível em: <<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.04.2463>>. Acesso em 01 ago. 2018.

SIPE, Lawrence R. The Art of the Picturebook. In: WOLF, Shelby A.; COATS, Karen; ENCISO, Patricia; JENKINS, Christine A. *Handbook of Research on Children's and Young Adult Literature*. New York: Routledge, 2011, p. 238-252.

SORIANO, Marc. Le courant encyclopédique. In: _____. *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Flammarion, 1975

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamim*. Campinas: Papirus, 2008

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

_____. Divulgadora prometedora. *Hors de Cadre (s)*, Paris, n. 14, 2014a.

_____. Del álbum a la divulgación, y a la inversa. *Hors de Cadre (s)*, Paris, n. 14, 2014b.

_____. Hors-Cadre[s]. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, Paris, n° 6, p. 34-36, 2015. Disponível em: <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2015-06-0034-004>>. Acesso em 07 jul. 2018

VIDAL-NAQUET, Jacques et al. En avant les images. *La Revue des livre pour enfants*, Paris, n. 175-176, p. 61-68, jun 1997.

VIGOSTKY, L. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores*. São Paulo: Ática, 2009

VILLAREJO, Luisa Mora. libros documentales y de información para niños e jóvenes. El uso de otros documentos (informativos) en la biblioteca escolar del siglo XXI. In: LOPÉZ

GOMEZ, Pedro; SANTOS-PAZ, José C. *Guia para bibliotecas escolares*. Corunha: Universidad de Coruña, 2009, p. 301-332

VON SCHWEINITZ, Eleanor. Facing the facts. *Books for Keeps*, London, v. 55, n. 2, p. 1-5, 1989. Disponível em: <<http://booksforkeeps.co.uk/issue/55/childrens-books/articles/other-articles/facing-the-facts>>. Acesso em 12 ago. 2018

WELLS, G. Talk about Text: Where Literacy Is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, v. 20, n.4, 1990, p. 369-405.

WERNER, Annette. Color perception in infants and young children: The significance of color in picturebooks. IN: KUMMERLING-MEIBAUER, Bettina. *Emergent Literacy: Children's books from 0 to 3*. Amsterdam: Jonh Benjamins, 2011

YUNIS, Olga Gonzalez. *Los libros informativos: un guia para transformar el placer de leer en saber*. Caracas: Banco del Libro de Venezuela, 2011.

ZAPARAÍN, Fernando. Off-screen: the importance of Blank Space. In: COLOMER, Teresa, KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina; SILVA-DÍAZ, Cecilia (ed.). *New direction in picturebook research*. New York: Routledge, 2010, p. 165-178.

ZWEIFEL, Frances W. *A handbook of biological illustration*. 2. ed. Chicago: University of Chicago, 1988.