

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

ANNY BEATRIZ FERNANDES CÂNDIDO

**A IMPORTÂNCIA DE LIVROS ILUSTRADOS NA CONSTRUÇÃO DO PRAZER DA
LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS**

**JOÃO PESSOA
2026**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA
ANNY BEATRIZ FERNANDES CÂNDIDO

**A IMPORTÂNCIA DE LIVROS ILUSTRADOS NA CONSTRUÇÃO DO PRAZER DA
LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba, como
requisito parcial para a obtenção do título de
licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Marinês Andrea
Kunz

JOÃO PESSOA
2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C217i Cândido, Anny Beatriz Fernandes.

A importância de livros ilustrados na construção do
prazer da leitura literária nos anos iniciais / Anny
Beatriz Fernandes Cândido. - João Pessoa, 2026.
62 f. : il.

Orientação: Marinês Andrea Kunz.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Leitura literária. 2. Livro ilustrado. 3.
Linguagem visual. 4. Formação do leitor. 5. Anos
iniciais. I. Kunz, Marinês Andrea. II. Título.

UFPB/CE

CDU 002:373.2(043.2)

ANNY BEATRIZ FERNANDES CÂNDIDO

**A IMPORTÂNCIA DE LIVROS ILUSTRADOS NA CONSTRUÇÃO DO
PRAZER DA LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS**

Trabalho de conclusão de curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação na Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
MARINÊS ANDREA KUNZ
Data: 12/04/2026 12:04:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Marinês Andrea Kunz (Orientadora)

Prof.^a Dra. Kilma Cristeane Ferreira Guedes

Prof.^a Me. Tamyris Nunes da Paz

João Pessoa, 10 de Abril de 2026

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, por não terem tido acesso à educação, tornam-se reféns das desigualdades impostas pelo sistema. Dedico também, com imenso amor e profunda gratidão, aos meus pais, Francisca Rivânia Fernandes Cândido e Juciclaudio Cândido dos Santos, cuja presença e incentivo tornaram possível cada passo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela dádiva da vida, pela sabedoria concedida e pela força necessária para perseverar ao longo desta trajetória acadêmica.

Registro meus agradecimentos à minha professora orientadora, cuja dedicação, competência e disponibilidade foram fundamentais para o desenvolvimento e a conclusão deste trabalho. Sua orientação criteriosa contribuiu de maneira significativa para o aprimoramento desta pesquisa.

Estendo meus agradecimentos à minha família, pelo apoio incondicional e incentivo constante. Aos meus pais, Francisca Rivânia Fernandes Cândido e Juciclaudio Cândido dos Santos, por acreditarem na minha capacidade e por me sustentarem emocionalmente em todos os momentos. Ao meu irmão, João Victor Fernandes Cândido, cujo apoio e presença tornaram esta conquista ainda mais significativa.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este percurso, expresso minha sincera gratidão.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a importância dos livros ilustrados na construção do prazer da leitura literária nos anos iniciais, analisando seu papel na formação de leitores e no desenvolvimento da compreensão textual. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada em autores como Antonio Candido, Marisa Lajolo, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Regina Zilberman, Sophie Van der Linden, Luís Camargo, Lucia Santaella e Odilon Moraes, entre outros. O trabalho está estruturado em três seções: a primeira discute a literatura infantil como direito fundamental e o papel da escola e do professor na mediação da leitura; a segunda aprofunda o conceito de livro ilustrado, seus elementos visuais e a relação de complementaridade entre texto e imagem; a terceira dedica-se à análise de duas obras — *O vovô da Lalá*, de Aglália Tavares, e *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*, de Jon Scieszka —, observando como a articulação verbo-visual constrói sentidos e promove experiências estéticas significativas. Os resultados evidenciam que o livro ilustrado, ao mobilizar simultaneamente linguagem verbal e visual, configura-se como um recurso potente para a formação do leitor literário, especialmente nas etapas iniciais da escolarização, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do prazer pela leitura.

Palavras-chave: Leitura literária; Livro ilustrado; Linguagem visual; Formação do leitor; Anos iniciais.

ABSTRACT

This study aims to investigate the importance of illustrated books in fostering the pleasure of literary reading in early school years, analyzing their impact on reader development and textual comprehension. The research adopts a qualitative and bibliographic approach, drawing on theorists such as Antonio Candido, Marisa Lajolo, Paulo Freire, Jorge Larrosa, Regina Zilberman, Sophie Van der Linden, Luís Camargo, Lucia Santaella, and Odilon Moraes, among others. The work is organized into three sections: the first examines children's literature as a fundamental right and the role of schools and teachers as mediators of reading; the second explores the concept of the illustrated book, its visual elements, and the complementary relationship between text and image; the third analyzes two works — *O vovô da Lalá*, by Aglália Tavares, and *The True Story of the 3 Little Pigs!*, by Jon Scieszka — examining how the verbal-visual articulation constructs meaning and promotes significant aesthetic experiences. The findings demonstrate that illustrated books, by simultaneously engaging verbal and visual language, constitute a powerful resource for the formation of literary readers, particularly in the early stages of schooling, contributing to the development of sensitivity, imagination, and the pleasure of reading.

Keywords: Literary reading; Illustrated book; Visual language; Reader development; Early grades.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração da abertura do livro.....	45
Figura 2 - Relação entre texto e imagem na narrativa	45
Figura 3 – Aspectos visuais da obra	46
Figura 4 - Mudança nos aspectos visuais	47
Figura 5 – O Reencontro.....	48
Figura 6 - O lobo derrubando a casa de palha.....	50
Figura 7 – Alexandre T. Lobo.....	51
Figura 8 - A Terceira Casa.....	52
Figura 10 – O Diário do porco	54
Figura 11 – Início do capítulo	55
Figura 12 – O “ataque “do lobo	55

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR	15
1.1 Literatura como direito fundamental: contexto histórico e social brasileiro	16
1.2 A formação do sujeito leitor: da experiência de leitura à autonomia.....	19
1.3 O papel da escola e do professor na mediação da leitura literária.....	19
2. O LIVRO ILUSTRADO: CONCEITO, ELEMENTOS VISUAIS E FUNÇÃO ESTÉTICA.....	27
2.1 O que é o livro ilustrado: definição e especificidades do gênero	27
2.2 A linguagem visual: elementos constitutivos da ilustração e seus significados ...	31
2.3 A relação entre texto e imagem: complementaridade e produção de sentido	35
3. O LIVRO ILUSTRADO EM PRÁTICA: ANÁLISE DAS OBRAS E O PRAZER DA LEITURA	40
3.1 Percurso metodológico: critérios de seleção e abordagem analítica	40
3.2 Análise dos aspectos verbais e visuais nas obras selecionadas.....	43
3.3 O livro ilustrado como experiência estética e formação do leitor literário	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	63

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma era marcada pela presença intensa das tecnologias digitais, de modo que grande parte das interações e dos momentos de lazer das crianças ocorre diante de telas, televisões, tablets, smartphones e outros dispositivos conectados. Esses recursos, inicialmente integrados ao ambiente familiar, também passaram a fazer parte do contexto escolar, influenciando diretamente as formas de aprender, brincar e se relacionar com o mundo. Embora existam orientações sobre o uso adequado dessas tecnologias como as recomendações da Sociedade Brasileira de Pediatria, que indicam evitar a exposição antes dos dois anos de idade e limitar o tempo de tela nas demais faixas etárias, observa-se que, na prática, muitas crianças têm acesso precoce e prolongado a esses dispositivos. Diversos fatores contribuem para isso, entre eles, a rotina exaustiva de pais e responsáveis, que frequentemente recorrem às telas como forma de entretenimento rápido e acessível.

Assim, as crianças de hoje estão cada vez mais habituadas a estímulos visuais dinâmicos, imediatos e interativos, o que impacta diretamente sua atenção, imaginação e relação com a linguagem. Diante desse cenário, surgem desafios importantes para a escola e para os profissionais da educação: como despertar o interesse dessas crianças pelo universo literário? De que maneira promover experiências de leitura que sejam significativas, prazerosas e capazes de competir com o ritmo acelerado das mídias digitais? E, sobretudo, como selecionar livros que contribuam para a formação leitora, indo além da escolha baseada unicamente na atratividade da capa?

Nesse contexto, os livros ilustrados assumem um papel central nos anos iniciais, pois combinam texto e imagem de maneira complementar, favorecendo a compreensão, a imaginação e o envolvimento emocional do leitor. Investigar a importância das ilustrações na construção do prazer pela leitura torna-se, portanto, fundamental para compreender como a escola pode atuar na formação de leitores críticos, sensíveis e interessados em explorar o mundo por meio dos textos literários. Nessa perspectiva, Santaella (2012) contribui ao evidenciar que a leitura de imagens não é um processo espontâneo ou intuitivo, mas uma prática que exige mediação e aprendizado sistemático. Quando a escola promove o contato contínuo da criança com livros ilustrados, não está apenas apresentando histórias, mas criando condições para que o leitor em formação desenvolva a sensibilidade necessária para apreender

as múltiplas camadas de significado que texto e imagem, juntos, são capazes de produzir tornando a literatura uma experiência viva, presente e significativa na experiência diária das crianças.

Nesse sentido, este trabalho busca refletir sobre esses aspectos e analisar a potência dos livros literários ilustrados para estimular o gosto, o hábito e o encantamento pela leitura nas primeiras etapas da educação básica.

Sendo assim, espera-se que os resultados desta pesquisa contribuam para ampliar o olhar sobre os livros ilustrados, evidenciando como a articulação entre texto e imagem pode atrair a atenção das crianças para o universo literário. A hipótese é a de que os estímulos visuais presentes nessas obras desempenham um papel fundamental na formação do leitor, sobretudo nos anos iniciais, ao romper com práticas de leitura e escrita mecanizadas e aproximar a criança de uma experiência estética, sensorial e significativa.

Além disso, este estudo justifica-se pela contribuição que pode oferecer à formação de professores, especialmente no que se refere à seleção e ao uso de livros ilustrados no contexto escolar. Ao considerar aspectos como faixa etária, conteúdo, coerência narrativa e qualidade estética, busca-se ampliar o olhar docente para além de uma escolha superficial de obras. Nesse sentido, o livro ilustrado não deve ser compreendido apenas como um complemento do texto verbal, mas como uma obra completa, cuja articulação entre imagem e palavra possibilita experiências sensoriais, estimula a imaginação e favorece a construção de sentidos. Dessa forma, pretende-se contribuir para práticas pedagógicas mais conscientes e qualificadas, que valorizem a leitura como uma experiência estética e formativa.

O interesse pela temática desta pesquisa advém da minha história de leitura, ou seja, desde a infância, os gibis da Turma da Mônica foram responsáveis por despertar em mim o desejo de ler, tornando esse momento prazeroso, significativo e estimulante. O contato com histórias ilustradas marcou profundamente minha trajetória acadêmica e profissional, pois revelou que ler vai muito além de cumprir uma obrigação escolar: trata-se de uma experiência de descoberta, encantamento e construção de sentidos.

Entretanto, durante a adolescência, vivi um distanciamento do universo literário. Os livros indicados na escola, obras de autores como Clarice Lispector, Machado de Assis e outros clássicos, eram textos densos, formais e integralmente verbais, que, naquele momento, não despertavam minha atenção. Passei a acreditar

que os livros ilustrados eram “infantilizados” e, portanto, inadequados para a minha idade. Mesmo assim, continuava a ler, escondida, os volumes da Turma da Mônica Jovem, embora meus pais afirmassem que livros com imagens não desenvolveriam minha imaginação como um livro “convencional”.

Com o tempo, compreendi que essa visão era limitada. Apoiada em Lucia Santaella (2012), ao afirmar que “podemos chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens”, percebi que meu interesse por narrativas visuais não diminuía minha capacidade leitora — ao contrário, ampliava-a. Entretanto, no mesmo período, conheci o gênero que sempre me cativou: o romance. A partir daí, mergulhei com mais profundidade no universo literário.

Hoje, como professora, reencontro nos livros de literatura infantil uma fonte de emoção, curiosidade e memória afetiva. Essas obras me conectam com a criança que fui e reforçam a importância de proporcionar essa mesma experiência aos meus alunos. Acreditar no poder formativo, estético e afetivo das ilustrações tornou-se parte do meu compromisso pedagógico.

Por isso, nesta etapa final da graduação, escolho investigar com profundidade o impacto dos livros ilustrados na formação de leitores nos anos iniciais, compreendendo-os não apenas como recursos didáticos, mas como objetos culturais capazes de despertar o prazer pela leitura e transformar relações com o texto escrito.

Tendo isso em vista, o objetivo geral deste estudo consiste em investigar a importância dos livros ilustrados na construção do prazer da leitura literária nos anos iniciais, analisando seu impacto na formação de leitores e no desenvolvimento da compreensão textual.

Já os objetivos específicos são assim expressos:

- Compreender a leitura literária como uma experiência estética e sensível e, portanto, o papel da literatura infantil na formação do sujeito, bem como o da escola e dos docentes como mediadores.
- Discutir o conceito do livro ilustrado e aprofundar os conhecimentos sobre os elementos visuais que compõem a ilustração e sua relação com o verbal;
- Analisar livros ilustrados, observando os aspectos verbais e visuais e a construção de sentidos.

Para alcançar os objetivos propostos, este trabalho está organizado em três seções. A primeira, intitulada *Literatura Infantil e Formação do Sujeito Leitor*, dedica-se a construir o alicerce teórico da pesquisa, partindo de uma reflexão sobre a

literatura como direito fundamental e seu papel na formação humana, social e leitora da criança no contexto histórico e social brasileiro. Em seguida, discute-se como se dá a formação do sujeito leitor, compreendendo a leitura como uma prática que vai além da decodificação do texto e que conduz o leitor à autonomia. A seção encerra-se com uma reflexão sobre o papel da escola e do professor como mediadores indispensáveis nesse processo, responsáveis por criar condições para que a criança estabeleça vínculos genuínos com a literatura desde as primeiras etapas da educação básica.

A segunda seção, *O Livro Ilustrado: Conceito, Elementos Visuais e Função Estética*, aprofunda a discussão sobre o livro ilustrado enquanto gênero específico, apresentando sua definição e suas particularidades. Nele, são explorados os elementos que compõem a linguagem visual e os significados que as ilustrações carregam, culminando na análise da relação entre texto e imagem e de como essa articulação produz sentidos que nenhum dos dois elementos seria capaz de construir sozinho.

Por fim, a terceira seção, *O Livro Ilustrado em Prática: Análise das Obras e o Prazer da Leitura*, volta-se para a dimensão prática da pesquisa, apresentando os critérios que orientaram a seleção das obras e a abordagem adotada para analisá-las. A partir daí, são examinados os aspectos verbais e visuais das obras escolhidas, encerrando com uma reflexão sobre o livro ilustrado como experiência estética e seu papel na formação do leitor literário.

1. LITERATURA INFANTIL E FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR

“A literatura não corrompe nem edifica, mas humaniza.” (Antonio Candido, 1988)

A primeira seção deste trabalho dedica-se a construir o alicerce teórico que fundamenta toda a discussão desenvolvida ao longo do estudo. Para isso, parte-se de uma reflexão sobre o lugar da literatura infantil na formação humana, social e leitora da criança, compreendendo-a não como um conteúdo escolar a ser cumprido, mas como uma experiência essencial ao desenvolvimento sensível, imaginativo e crítico do sujeito, conforme defende Antonio Candido (1988) ao tratar da literatura como direito incompressível e fator indispensável de humanização.

Em diálogo com essa perspectiva, Lajolo e Zilberman (2005) situam historicamente a literatura infantil brasileira, evidenciando como seu desenvolvimento esteve sempre entrelaçado às disputas sociais e educacionais do país. Em seguida, discute-se a leitura como prática estética e afetiva, capaz de produzir sentidos que vão além da decodificação do texto, situando o leitor como participante ativo da construção do significado literário — perspectiva aprofundada por Paulo Freire (1984), para quem o ato de ler é, antes de tudo, uma prática emancipatória de leitura do mundo, e por Jorge Larrosa (2011), que nos convida a pensar a leitura como experiência genuína, capaz de atravessar e transformar o sujeito. Regina Zilberman (2005) complementa essa reflexão ao destacar que os livros lidos na infância constroem uma biblioteca interior de memórias afetivas que acompanham o leitor ao longo de toda a sua vida.

Por fim, a seção volta-se para o papel da escola e do professor como mediadores indispensáveis nesse processo, analisando de que maneira a atuação docente pode criar condições favoráveis para que a criança estabeleça vínculos genuínos com a literatura e desenvolva o gosto pela leitura desde as primeiras etapas da educação básica.

1.1 Literatura como direito fundamental: contexto histórico e social brasileiro

O direito à literatura configura-se como um importante desafio social, especialmente no contexto brasileiro, considerando sua trajetória histórico-cultural. Desde o período da colonização, o acesso à educação foi sistematicamente negado a grupos minoritários, como mulheres e pessoas de origem africana ou indígena. Nesse sentido, a formação do leitor torna-se um dos temas mais sensíveis e debatidos no campo educacional, sobretudo diante das elevadas taxas de analfabetismo e do desempenho dos estudantes nas avaliações de leitura nacionais e internacionais, como o PISA¹, por exemplo. Assim, torna-se urgente compreender de que maneira a leitura da literatura pode contribuir para a reversão desse cenário, investigando como ela pode se constituir como uma experiência eficiente e, sobretudo, prazerosa.

A Constituição Federal de 1988 assegura direitos fundamentais a todos os cidadãos, tendo como eixo central a dignidade da pessoa humana. Entre esses direitos estão os direitos individuais, como vida, liberdade e igualdade; os direitos sociais, como saúde, educação, moradia e trabalho; os direitos políticos, relacionados à participação democrática; além do reconhecimento dos direitos de grupos historicamente marginalizados, como mulheres e povos indígenas, bem como a criminalização do racismo, consolidando o Estado Democrático de Direito. Conhecida como "Constituição Cidadã", a Constituição Federal promulgada em 1988 representa um marco na ampliação dos direitos democráticos e sociais no período pós-ditadura militar.

No entanto, diante desse conjunto de garantias legais, torna-se necessário questionar em que medida tais direitos vêm sendo efetivamente assegurados, especialmente quando o país ainda apresenta elevados índices de analfabetismo. Nesse contexto, cabe refletir sobre como a literatura, importante aliada no processo

O PISA (*Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) é um estudo internacional trienal realizado pela OCDE, aplicado a estudantes de 15 anos de diversos países. Ele avalia competências em leitura, matemática e ciências, focando na aplicação prática do conhecimento em situações reais, e não apenas na memorização.

A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) é uma organização internacional composta por 38 países membros, muitas vezes referida como o "clube dos países ricos". Ela atua como um fórum onde nações democráticas e com economias de mercado colaboram para discutir, desenvolver e promover políticas públicas que visam melhorar o bem-estar econômico e social dos cidadãos ao redor do mundo. O Brasil ainda não é um membro pleno da OCDE, mas está em processo de acessão (entrada) e é um "parceiro-chave" da organização desde 2007.

de alfabetização, tem sido mediada pelos docentes e de que forma podemos formar leitores que encontrem no texto literário uma experiência significativa e prazerosa.

Este tópico tem como objetivo compreender o que se entende por literatura, a partir de uma perspectiva que articula o olhar da pesquisadora com o referencial teórico adotado neste trabalho. Busca-se discutir a literatura não apenas como manifestação artística ou conteúdo escolar, mas como um direito fundamental e um elemento constitutivo da experiência humana. Além disso, pretende-se refletir sobre o papel da literatura infantil na formação humana, social e leitora, considerando sua importância para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da construção de sentidos desde a infância.

Nesse sentido, Antonio Candido, ao dialogar com o pensamento do sociólogo francês Louis-Joseph Lebret, fundador do movimento Economia e Humanismo, distingue os chamados "bens compressíveis" dos "bens incompressíveis", entendidos estes como aqueles que não podem ser negados a ninguém. A partir dessa reflexão, Candido questiona por que a literatura e a arte são frequentemente tratadas pela sociedade como bens compressíveis, ou seja, dispensáveis, apesar de sua relevância para a formação humana, uma vez que a literatura se apresenta, portanto, como um elemento essencial à condição humana.

Em seu ensaio clássico *O direito à literatura* (1988), Antonio Candido afirma que a literatura constitui um direito incompressível e defende que a literatura corresponde a uma necessidade universal do ser humano, que precisa ser atendida sob pena de mutilar a personalidade. Se a literatura é, como propõe Candido, um direito inalienável e um fator indispensável de humanização, torna-se fundamental compreender de que maneira esse direito se concretiza desde a infância.

O autor reflete, assim, sobre o caráter humanizador da literatura, ao afirmar que ela organiza o caos da experiência humana, estruturando a percepção de que os sujeitos constroem a si mesmos e ao mundo. Dessa forma, negar o acesso à literatura significa comprometer o desenvolvimento humano, uma vez que essa privação interfere diretamente na formação sensível, ética e simbólica do indivíduo.

Ao discutir o que entende por literatura, Candido adota uma concepção ampla, que ultrapassa a noção restrita das chamadas "belas letras". Para o autor, a literatura não se limita aos grandes clássicos ou às produções consideradas eruditas, mas engloba múltiplas manifestações culturais presentes em todas as sociedades. Nesse sentido, Candido afirma:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (Candido, 1988, p. 174).

Essa definição evidencia que a literatura se manifesta em diferentes níveis de complexidade, inclui produções populares e orais e está presente de forma universal nas culturas humanas, reforçando sua centralidade no processo de humanização.

A literatura não se configura, portanto, como um mero enfeite no currículo escolar, mas como um elemento de grande relevância para a formação do sujeito. Ela possibilita ao indivíduo ler, escrever, imaginar e, sobretudo, libertar-se. Como afirma Antonio Candido, "(...) não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contacto com alguma espécie de fabulação" (2011, p. 174). A fabulação, entendida como a criação de histórias e de ficção, é apresentada pelo autor como uma necessidade antropológica, uma vez que nenhum ser humano passa vinte e quatro horas sem algum tipo de experiência ficcional, seja por meio de novelas, filmes, anedotas ou devaneios cotidianos.

Portanto, a presença da literatura nos currículos escolares assume papel fundamental. Candido destaca que "por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo" (Candido, 2011, p. 175). A noção de literatura como "equipamento intelectual e afetivo" evidencia que ela não se limita a uma função ornamental ou acessória, mas contribui essencialmente para o desenvolvimento humano, atuando tanto na dimensão cognitiva quanto na dimensão emocional dos sujeitos.

Marisa Lajolo (1993) parte do pressuposto de que ninguém nasce sabendo ler — o ser humano se constitui por meio de suas interações com o mundo, e os saberes são adquiridos, não inatos. A autora distingue dois movimentos complementares dessa aprendizagem: o aprender a ler na escola, com sua sistematização formal, e o aprender a ler pela escola da vida, nas experiências cotidianas que também constroem sentidos e leituras de mundo. Para ela, esses dois movimentos não se excluem, mas se retroalimentam continuamente.

Nessa perspectiva, Lajolo (2011, p. 7) afirma que "lê-se para entender o mundo, para viver melhor" e que, quanto mais ampla for a concepção de mundo e de vida do

sujeito, mais intensamente ele lerá, "numa espiral quase sem fim, que pode e deve começar na escola, mas não pode (nem costuma) encerrar-se nela". Essa concepção reafirma que o ato de ler transcende a mera decodificação de signos linguísticos: imergir no universo da leitura é um gesto de liberdade que amplia a compreensão de si e do mundo. Nesse sentido, o livro ilustrado, ao oferecer à criança nos anos iniciais uma porta de entrada para essa imersão antes mesmo que a leitura verbal esteja plenamente consolidada, cumpre papel fundamental na construção do prazer literário e no desenvolvimento do leitor em formação.

1.2 A formação do sujeito leitor: da experiência de leitura à autonomia

Como afirma Paulo Freire, em *A importância do ato de ler* (1984), o ato de ler vai muito além da simples decodificação de palavras, configurando-se como uma prática emancipatória, por meio da qual o sujeito passa a ler o mundo de forma crítica, reflexiva e imaginativa. A leitura, nesse sentido, contribui para a formação de sujeitos autônomos, capazes de interpretar a realidade e de posicionar-se diante dela.

Em diálogo com essa perspectiva, Antonio Candido destaca que a fantasia constitui uma dimensão indissociável da experiência humana, estando presente no cotidiano dos sujeitos como forma de organização simbólica da realidade. A literatura, ao oferecer espaço para a imaginação e a fabulação, desempenha papel fundamental na construção da sensibilidade, da subjetividade e da humanização do leitor.

Regina Zilberman (2005), por sua vez, enfatiza a importância da literatura na infância, destacando que o contato com obras literárias significativas deixa marcas duradouras na trajetória dos leitores. Segundo a autora, os livros lidos na infância constroem uma espécie de "biblioteca interior", composta por memórias afetivas que acompanham o sujeito ao longo da vida. Nesse sentido, Zilberman observa que os livros da infância "imprimem-se na memória e tornam-se referência permanente" (Zilberman, 2005, p. 11), como evidenciam os depoimentos de autores consagrados, entre eles Moacyr Scliar e Manuel Bandeira.

Dessa forma, a formação do sujeito leitor não se limita ao domínio técnico da leitura, mas envolve uma experiência estética e afetiva que contribui para a construção da autonomia, da imaginação e da relação significativa do indivíduo com a linguagem literária.

Outro aspecto fundamental para a formação do sujeito leitor é destacado por Jorge Larrosa, em seu texto *Experiência e alteridade em educação* (2011), ao problematizar a noção de leitura desvinculada da experiência. Para o autor, existe um tipo de leitor que, embora alfabetizado, pode ser considerado um “leitor analfabeto”, na medida em que não se coloca em jogo no ato de ler. Trata-se de um leitor que estabelece com o texto uma relação superficial, sem articulação com sua própria subjetividade, percorrendo “caminhos só de ida”, nos quais não há reflexão, escuta ou transformação.

Larrosa afirma que esse leitor “não se deixa dizer nada” pelo texto e, conseqüentemente, não se transforma por meio da leitura. Nessa perspectiva, a leitura reduzida apenas à compreensão literal impede a emergência da subjetividade e da reflexividade, uma vez que o sujeito é incapaz de realizar outra leitura que não seja aquela restrita ao entendimento racional do conteúdo (Larrosa, 2011). Assim, mesmo compreendendo perfeitamente o que lê, esse leitor não vivencia a leitura como experiência.

Dessa forma, o autor reforça a importância de uma alfabetização que vá além do domínio técnico do código escrito, voltada à formação de leitores capazes de estabelecer uma relação viva com o texto, compreendendo, interpretando, posicionando-se criticamente e permitindo-se ser afetados pela leitura. Ler, nesse sentido, implica ver-se dentro do universo literário, imerso nele, em um movimento de interação e transformação.

Como sintetiza Larrosa, “a experiência é isso que me passa, não isso que se passa, senão isso que me passa” (Larrosa, 2011, p.5), evidenciando que a leitura significativa ocorre quando o texto atravessa o sujeito, produz sentidos e provoca deslocamentos em sua forma de pensar, sentir e compreender o mundo.

1.3 O papel da escola e do professor na mediação da leitura literária

A mediação pedagógica estabelecida entre professor e aluno constitui um elemento central no processo de ensino e aprendizagem, podendo assumir implicações tanto positivas quanto negativas para ambos os sujeitos envolvidos. Nesse contexto, o docente não deve ser compreendido como mero transmissor de informações, mas como mediador do conhecimento, atuando como facilitador e incentivador da aprendizagem. Ao mesmo tempo, o discente não ocupa uma posição

passiva nesse processo; ao contrário, configura-se como sujeito ativo, capaz de questionar, dialogar e participar da construção do próprio conhecimento. A escola figura entre os acontecimentos mais significativos na vida do indivíduo, sendo reconhecida como um direito inalienável, conforme defende Candido (1988), e assegurada pela Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, Lajolo (2011) reforça a importância desse espaço enquanto lugar de formação do sujeito, compreendendo a escola e o professor como agentes fundamentais no processo de emancipação leitora. Para a autora,

escola e professor são talvez os únicos pontos de ruptura da leitura alienada e consumista. E rigor e severidade de análise sugerem também que, para que ocorra a ruptura, é preciso uma guinada radical nos rumos que norteiam as políticas de leitura atualmente em prática. (Lajolo, 2011, p. 78).

Ou seja, Lajolo aposta na escola não como ela é, mas como ela poderia ser: um espaço onde a leitura deixa de ser obrigação e passa a ser experiência genuína de sentido. Corroborando essa perspectiva, Jagher, Santos e Araújo (2022, p. 220) afirmam que, embora existam muitos espaços e agentes mediadores de leitura literária, tanto físicos quanto virtuais, o escolar é o mais privilegiado, sendo, para muitos educandos, o único espaço onde o contato com a obra literária se efetiva (Leahy-Dios, 2000, p. 16).

Em consonância com essa perspectiva, Antonio Candido (1988, p. 186) afirma que a escola constitui um espaço privilegiado de acesso à literatura, sobretudo à literatura erudita, que historicamente tem sido fruída por grupos restritos. Para o autor, grande parte da população, impedida pela pobreza e pela exclusão educacional, encontra dificuldades para acessar obras consideradas “de qualidade”, o que restringe a fruição literária àqueles já inseridos em contextos privilegiados, como a escola, a universidade e as classes mais abastadas. Candido argumenta, ainda, que negar o acesso à literatura significa mutilar a nossa humanidade, uma vez que a experiência literária é um direito fundamental e um elemento essencial para a formação integral do indivíduo.

O ato de ler e escrever, quando reduzido a uma prática mecânica e alienada, destituída de sentido e de prazer, transforma-se em mera obrigatoriedade, algo imposto, ordenado, cumprido sem envolvimento subjetivo. Freire (1984) já alertava para os riscos dessa concepção esvaziada da leitura, ao criticar a insistência na quantidade de textos lidos sem o devido adentramento e compreensão crítica do que

se lê, revelando uma visão mágica da palavra escrita que urge ser superada. Nessa perspectiva, sem o hábito da leitura prazerosa e significativa, o pensamento crítico não se desenvolve, pois é justamente no encontro genuíno com o texto e não na sua decodificação mecânica que o leitor se transforma. Retomando o pensamento de Larrosa, se a leitura não atravessa o sujeito, não o afeta nem o modifica, ela não é significativa e, portanto, não o enriquece. Esse entendimento é corroborado por Jagher, Santos e Araújo (2022, p. 220), para quem a educação literária, quando reduzida a protocolos de leitura como fichas, resumos e preparação para vestibulares, assume uma função meramente utilitária, "em detrimento da fruição da leitura literária e da importância da literatura para a formação cultural dos educandos".

O questionamento que se impõe é: por que a mediação da literatura na escola ainda acontece de forma tão distante do seu potencial humanizador e transformador? A resposta reside, em grande parte, na tradição histórica do ensino de literatura, que, conforme apontam Jagher, Santos e Araújo (2022), seguiu ao longo do século XX o paradigma de um modelo positivista calcado na história literária, privilegiando uma objetividade pseudocientífica em detrimento da experiência estética e subjetiva do leitor. Nesse modelo, a literatura é trabalhada na escola predominantemente como conteúdo a ser memorizado, periodizado e classificado movimentos literários, características de estilos de época, autores e obras canônicas, esvaziando-se, assim, o contato vivo e significativo com o texto literário.

Essa lógica utilitária se manifesta nas práticas docentes mais recorrentes: o preenchimento de fichas de leitura, a elaboração de resumos e resenhas e a preparação para exames vestibulares, fazendo com que, como observam Jagher, Santos e Araújo (2022, p. 220), "a leitura da literatura no universo escolar mostre-se frequentemente e antes de mais nada como uma aprendizagem puramente técnica". A literatura, portanto, deixa de ser experiência para tornar-se instrumento, perdendo sua capacidade de formar leitores críticos e sensíveis.

Freire (1984) já denunciava essa concepção alienada do ato de ler, ao afirmar que a insistência na quantidade de leituras sem o devido adentramento nos textos a serem compreendidos e não mecanicamente memorizados revela uma visão mágica da palavra escrita que precisa ser superada. Ler, nesse sentido, não pode ser um ato de acumulação passiva, mas um processo de compreensão crítica que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo, uma vez que, para Freire (1984), a leitura do

mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele.

Diante disso, a questão que se coloca é: como a literatura deveria ser trabalhada na escola? A urgência apontada por Jagher, Santos e Araújo (2022) é a de se pensar a aproximação entre educação e literatura de modo a "literaturizar" a escola e a pedagogia, ao invés de escolarizar ou pedagogizar a literatura. Isso significa colocar o livro e a experiência literária no centro do processo educativo, com práticas concretas de leitura que respeitem a subjetividade do leitor e promovam o diálogo entre o patrimônio cultural de cada estudante e o patrimônio social, histórico e político do grupo com o qual interage. Para tanto, como defende Zilberman (2017 *apud* Jagher; Santos; Araújo, 2022), o professor, enquanto mediador, deve promover esse cotejo de forma dialética e democrática, sem impor o cânone como único caminho legítimo, mas abrindo espaço para leituras plurais que conduzam o aluno, progressivamente, a textos cada vez mais densos e capazes de transformar sua visão de mundo.

Nessa perspectiva, a mediação docente não se limita a garantir o acesso físico ao livro, mas envolve também a compreensão da literatura como um conhecimento específico, que ultrapassa finalidades meramente instrumentais. Conforme destaca Silva (2018, p. 2), ao dialogar com Teresa Colomer, ainda persiste a concepção de que a literatura infantil deve servir à transmissão de modelos de bom comportamento ou funcionar como meio para o aprimoramento da escrita "correta". No entanto, essa visão utilitarista precisa ser superada, pois a leitura literária constitui uma via de acesso ao imaginário coletivo e desempenha papel fundamental na formação da subjetividade.

As formas poéticas, narrativas e dramáticas contribuem para o desenvolvimento do domínio da linguagem e possibilitam que o indivíduo se posicione de maneira consciente no mundo, ampliando sua capacidade de alteridade. Além disso, embora haja significativa produção acadêmica sobre leitura literária, ainda são escassos os estudos que se dedicam à aprendizagem literária propriamente dita, isto é, aos processos pelos quais a competência leitora das crianças se desenvolve ao longo do tempo. A literatura, nesse sentido, também assume função socializante, podendo tanto reforçar quanto problematizar modelos femininos e masculinos presentes na sociedade (Silva, 2018, p. 2).

Nessa mesma direção, Silva (2018, p. 2), ao dialogar com Teresa Colomer, destaca a importância da mediação da leitura literária por meio do que a autora denomina “Pedagogia do Livro”. Tal proposta refere-se à construção de uma cultura leitora na qual a criança esteja imersa em experiências significativas com a literatura, cercada por livros e inserida em um ambiente em que os adultos leem tanto para si quanto para ela. Trata-se de um contexto formativo em que o incentivo à leitura não se dá pela imposição ou pela obrigatoriedade escolar, mas pelo cultivo do prazer estético e pelo reconhecimento do livro como objeto cultural cotidiano.

Desse modo, pensar o papel da escola e do professor na mediação da leitura literária implica reconhecer que formar leitores não significa apenas ensinar técnicas de decodificação ou promover o cumprimento de tarefas escolares, mas criar condições para que a criança acesse o imaginário coletivo, desenvolva sua linguagem, construa sua subjetividade e se constitua como sujeito crítico e sensível diante do mundo.

Além disso, as práticas sociais de leitura passaram por transformações significativas em decorrência do avanço tecnológico. Diante das telas, professores e estudantes enfrentam novos desafios, uma vez que as tecnologias digitais promovem múltiplas interações visuais e o acesso imediato à informação. Esse cenário, já mencionado no início do capítulo, evidencia a necessidade de repensar o ensino tradicional, que muitas vezes se mantém centrado no cumprimento rígido da grade curricular e em uma abordagem predominantemente técnica. Nesse contexto, ampliam-se os desafios para a promoção do prazer pela leitura literária.

Conforme destacam Jagher, Santos e Araújo (2022, p. 3),

estudos mostram que as práticas de leitura e de escrita dos sujeitos vêm sofrendo ressignificações devido às mudanças sociais e culturais verificadas nos últimos tempos. Entre essas abordagens, ressalta-se a importância da escola de rever essas práticas, de modo a ampliar o letramento dos alunos, para que estes, no uso social da leitura e da escrita, respondam adequadamente às demandas sociais destas, nos seus diversos contextos.

Dessa forma, compreende-se que o avanço tecnológico não apenas modifica as formas de acesso à informação, mas também impõe novas demandas à escola, exigindo a adoção de metodologias que ampliem o letramento e considerem os diferentes contextos sociais de uso da leitura e da escrita. Nesse sentido, Silva (2018, p. 3), ao discutir as reflexões de Teresa Colomer, evidencia que os livros destinados

às crianças passaram por significativas mudanças ao longo do tempo, acompanhando os valores de cada época:

No capítulo 4 a pesquisadora expõe de que forma os livros para crianças passaram por transformações significativas e acompanharam os valores de cada época. Temas antes considerados inadequados para infantes tais como guerra, emigração, morte, solidão aparecem agora com frequência nas obras direcionadas a esse público. A literatura infantil atual trata dos novos arranjos familiares, do papel da mulher na sociedade e tenta oferecer às crianças novas formas de compreender o mundo. (Silva, 2018, p. 3).

Assim, percebe-se que as transformações sociais, culturais e tecnológicas impactam diretamente tanto as práticas de leitura quanto os conteúdos e temáticas da literatura infantil, exigindo da escola uma mediação sensível às mudanças históricas e às novas formas de compreender o mundo.

Silva, em sua resenha, também aborda a concepção de Teresa Colomer acerca da mediação da literatura em sala de aula, refletindo sobre como os professores podem aproximar os discentes do universo da linguagem escrita. Nesse sentido, a autora afirma:

A autora sugere que professores construam uma seleção de obras que contemplem a diversidade de gêneros e que transite entre o clássico e o contemporâneo. A linguagem literária precisa ser observada, tais como recursos expressivos, a polissemia, a ambiguidade e a característica de chamar a atenção para si mesma, muito diferente da linguagem referencial. (Silva, 2018, p. 3).

Além disso, Colomer destaca que as obras contemporâneas assumem relevância nesse processo de imersão literária, especialmente ao considerar o papel da ilustração, que pode complementar o texto verbal ou até mesmo estabelecer com ele uma relação de tensão e contraste, produzindo novos sentidos. A autora também chama atenção para a necessidade de reconsiderar a realidade atual, em que o tempo dedicado à leitura tem se tornado cada vez mais reduzido. Nesse contexto, orientar-se inicialmente pelas obras atuais e pelo gosto dos alunos, dialogando com sua cultura, pode constituir uma metodologia pertinente. No entanto, essa aproximação não deve limitar-se à repetição de enredos e personagens estereotipados, sendo fundamental ampliar gradativamente o repertório dos leitores e apresentar novas possibilidades literárias.

Portanto, faz-se necessário compreender o que caracteriza o livro ilustrado e quais critérios podem orientar as escolhas realizadas pelos docentes em sala de aula,

para que a leitura literária não se reduza a uma atividade mecânica ou meramente instrumental. A seleção das obras deve considerar não apenas o conteúdo temático, mas também a qualidade estética, a relação entre texto verbal e imagem e as possibilidades de interpretação que a obra oferece ao leitor em formação.

Assim, ao escolher livros ilustrados que dialoguem com o universo cultural da criança, mas que também ampliem seu repertório, o professor contribui para a construção de uma experiência literária significativa, capaz de promover o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da autonomia leitora.

2. O LIVRO ILUSTRADO: CONCEITO, ELEMENTOS VISUAIS E FUNÇÃO ESTÉTICA

"Nos livros ilustrados, a imagem é predominante em relação ao texto, que ela pode até chegar a suprimir totalmente"
(Sophie Van der Linden, 2018)

A segunda seção desta pesquisa dedica-se a compreender o livro ilustrado em sua especificidade enquanto forma de linguagem, buscando, primeiramente, definir e caracterizar o que o distingue de outras formas de produção literária destinadas à infância, em especial, a distinção entre livros ilustrados e livros com ilustrações, conforme proposto por Van der Linden (2018).

Para tanto, são analisados os elementos visuais que constituem a linguagem da ilustração e os sentidos que dela emergem, considerando as diferentes funções que a imagem pode desempenhar na narrativa, como a representativa, a descritiva, a narrativa, a simbólica, a expressiva e a estética, tal como sistematizadas por Camargo (2003). A discussão inclui também a noção de alfabetização visual, a partir de Santaella (2012), compreendendo a leitura de imagens como uma prática que exige mediação e aprendizado sistemático, e não um processo espontâneo.

Em seguida, discute-se a relação entre texto e imagem, compreendida não como simples justaposição ou busca de fidelidade entre as linguagens, mas como um diálogo entre dois discursos autônomos que, ao interagirem, produzem sentidos que nenhum dos dois seria capaz de construir isoladamente — perspectiva compartilhada por Camargo (2003) e Van der Linden (2011).

Diante disso, pretende-se demonstrar que o livro ilustrado, ao articular essas duas linguagens de forma estética e intencional, configura-se como um objeto cultural rico e potente para a formação literária, especialmente nos anos iniciais.

2.1 O que é o livro ilustrado: definição e especificidades do gênero

Considerando o papel da escola e do professor na mediação da leitura literária, discutido na seção anterior, é preciso voltar o olhar para o objeto que está no centro dessa mediação nos anos iniciais: o livro ilustrado. Entender o que o caracteriza e o distingue de outras formas de produção literária infantil é condição para compreender seu potencial na formação do leitor e na construção do prazer pela leitura.

Existe uma visão bastante enraizada de que os livros ilustrados são obras infantilizadas e destinadas apenas a leitores que ainda não foram alfabetizados. No entanto, é justamente nesse ponto que se encontra o equívoco dessa concepção.

Nos livros ilustrados, a imagem não se limita a uma função meramente ilustrativa; ela possui relevante valor estético e estabelece articulação com o texto. Nesse contexto, a imagem também comunica e participa da construção de sentidos na obra. Como afirma a autora Sophie em sua obra “Para ler o livro ilustrado”,

As imagens, cujo alcance é sem dúvida universal, não exigem menos do ato de leitura. Nisso talvez resida um mal-entendido crucial. Considerada adequada aos não alfabetizados - a quem esses livros são destinados em particular -, é raro que a leitura de imagens resulte de um aprendizado, uma vez que ela irá paulatinamente desaparecer da nossa trajetória de leitores. Ora, assim como o texto, a imagem requer atenção, conhecimento de seus respectivos códigos e uma verdadeira interpretação. (Linden, 2018, p. 8)

Assim, ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinaria poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra. Ter um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor. (Linden, 2018, p. 8-9)

É importante considerar que as imagens constituem elementos fundamentais na escolha de estratégias para atrair a atenção da criança. Conforme explica o teórico Vygotsky, os desenhos fazem parte do desenvolvimento infantil, pois funcionam como uma ponte para as palavras impressas: as crianças aprendem primeiro a ler as imagens para, posteriormente, ler as palavras. Na obra *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*, a autora Marta Oliveira aborda essa concepção do teórico ao destacar a importância dos signos e símbolos no processo de aquisição da escrita e na compreensão do mundo:

A condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que têm significado — não significado em si. Os signos representam outra realidade; isto é, o que se escreve tem função instrumental, funciona como suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos. (Oliveira, 1993, p. 68)

Conforme aponta Oliveira (1993), Vygotsky compreende que o desenho infantil não é apenas uma forma de expressão, mas funciona como um instrumento psicológico mediador, um signo que representa conteúdos e constitui uma etapa preparatória para a aquisição da linguagem escrita. Nessa perspectiva, o livro ilustrado ocupa um lugar importante no percurso formativo da criança, pois, ao articular imagem e texto de forma interdependente, situa-se nessa transição entre o pictográfico e o verbal, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e a construção de sentidos.

Nesse contexto, durante a experiência profissional desta autora na elaboração deste TCC, mais especificamente em um estágio não obrigatório realizado na instituição escolar Fundação Bradesco JP/PB, no terceiro ano do ensino fundamental, foi possível observar que, entre as crianças ainda não alfabetizadas, a experiência com os livros ilustrados nos momentos na biblioteca demonstrava que, mesmo sem saberem ler, conseguiam atribuir significado às imagens. A partir delas, imaginavam o que poderia estar acontecendo nas cenas ilustradas.

Dessa forma, o livro ilustrado pode ser compreendido como a articulação entre texto e imagem, em que ambos se relacionam e produzem significados entre si. Nesse processo, a imagem dialoga com o texto e o texto dialoga com a imagem, estabelecendo uma tensão que também possibilita à criança o exercício da imaginação.

Ou seja, há uma grande diferença entre livros com ilustração e livros ilustrados. Nos livros com ilustração, o texto não depende da imagem, podendo haver ilustrações soltas que nem sempre acompanham diretamente o conteúdo da narrativa. Nesse caso, o que sustenta a história é o texto, enquanto a imagem assume um papel secundário. Conforme defendido pela autora Sophie Van der Linden:

Livros com ilustração – obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra a história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa.

Primeiras leituras – situado a meio caminho entre o livro ilustrado e o romance, esse tipo de obra, cuja denominação é rigorosamente editorial, dirige-se especificamente aos leitores em processo. Em geral, o formato é característico do romance, e a narrativa é sequenciada em capítulos curtos. A diagramação se assemelha à das histórias ilustradas, embora, com certa frequência, contenha mais

vinhetas e pequenas imagens emolduradas junto ao texto, o que pode, em alguns casos, aproximá-las dos livros ilustrados.

Livros ilustrados – obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que, inclusive, pode estar ausente, sendo então denominado, no Brasil, de livro-imagem. Nesse tipo de obra, a narrativa se constrói de maneira articulada entre texto e imagens. (Linden, 2018, p. 24)

Em diálogo com a perspectiva de Linden, Martin Salisbury e Morag Styles, em sua obra *Livro Infantil Ilustrado: a arte da narrativa visual* (2012, p. 75), apresentam reflexões sobre o conceito de livro infantil ilustrado a partir da definição de Barbara Bader, autora reconhecida pelos estudiosos da literatura infantil. Para a autora, o livro ilustrado é definido da seguinte forma:

Um livro ilustrado é texto, ilustração, design total; um item de manufatura e um produto comercial; um documento social, cultural e histórico; e, acima de tudo, uma experiência para a criança. Como uma forma de arte, ele passa pela interdependência de imagens e palavras, pela exibição simultânea em duas páginas e pelo 'drama da virada de página'. (Bader, 1976 apud Salisbury; Styles, 2012, p. 75).

Assim, percebe-se que, no livro ilustrado, a imagem não ocupa apenas um lugar de complemento, mas participa diretamente da construção da narrativa, estabelecendo uma relação de diálogo com o texto na produção de sentidos. Dessa forma, palavras e imagens atuam de maneira interdependente na construção da narrativa e na experiência de leitura da criança.

Por fim, surge o seguinte questionamento: o livro ilustrado pode ser considerado um gênero? Caracteriza-se, de fato, como um gênero específico? Sophie Van der Linden, embasada nas reflexões de David Lewis, aponta que não. Segundo essa perspectiva, o livro ilustrado, embora seja uma obra que comporta imagens, não se define como um gênero específico, pois engloba diferentes gêneros em sua constituição. A autora menciona que, para David Lewis, o que se encontra no livro ilustrado é um tipo de linguagem que incorpora ou assimila diversos gêneros, diferentes tipos de linguagem e também variadas formas de ilustração. Assim, compreende-se que o livro ilustrado se caracteriza mais como uma forma de linguagem que articula diferentes elementos narrativos e visuais do que propriamente como um gênero literário delimitado.

2.2 A linguagem visual: elementos constitutivos da ilustração e seus significados

A partir da compreensão de que, no livro ilustrado, texto e imagem estabelecem uma relação de interdependência na construção da narrativa, torna-se necessário observar também a linguagem visual presente nessas obras. As ilustrações não se limitam a acompanhar o texto, mas constituem um sistema de significação próprio, capaz de comunicar ideias, emoções e informações ao leitor. Nesse sentido, a imagem apresenta elementos visuais específicos que contribuem para a produção de sentidos na narrativa, como cores, formas, enquadramentos, expressões e composição das cenas. Assim, compreender a linguagem visual presente nos livros ilustrados torna-se fundamental para analisar de que maneira as ilustrações participam da construção da narrativa e da experiência estética da leitura.

Salisbury e Styles (2012) apontam que o termo “linguagem visual” é controverso, pois existem diversas maneiras de compreender e conceituar o que significa a leitura de uma imagem, os autores citam em sua obra *Livro Infantil Ilustrado: a arte da narrativa visual* (2012), a pesquisadora Kate Raney, que em 1998 desenvolveu uma tese de doutorado dedicada ao estudo da linguagem visual. Segundo os autores, Raney enfatiza as práticas sociais associadas às dimensões culturais e ideológicas que se situam no campo de disciplinas como a arte, a educação e a filosofia.

Nesse sentido, a autora compreende a linguagem visual como o campo que se dedica a refletir sobre o significado das imagens e dos objetos, sobre as formas como são organizados, bem como sobre as maneiras pelas quais os sujeitos reagem a eles e os interpretam. Além disso, considera que as imagens podem funcionar como modos de pensamento e que estão inseridas nos contextos sociais que as produzem.

É muito comum que, na sociedade contemporânea, os sujeitos estejam constantemente cercados por diferentes estímulos visuais. Nesse contexto, torna-se importante desenvolver a habilidade de compreender essa linguagem visual, sendo capaz de decifrá-la, apreciá-la e interpretá-la. As crianças, de modo geral, demonstram grande atração por esse tipo de linguagem, especialmente pelas ilustrações, pois as cores, os desenhos e outros elementos visuais fazem parte de seu universo infantil. Nessa fase do desenvolvimento, o desenho também se mostra bastante presente como forma de expressão.

Por meio do desenho e das imagens, as crianças encontram maneiras de representar tanto elementos da realidade quanto aspectos de sua imaginação. Diferentemente dos adultos, que tendem a reconhecer de forma mais consolidada os sentidos e significados dos signos, as crianças frequentemente constroem esses significados de maneira própria, atribuindo interpretações a partir de suas percepções e experiências. Esse processo também ocorre por meio das interações sociais, nas quais os significados podem ser compartilhados, construídos e ampliados. No entanto, durante a infância, o ato de desenhar muitas vezes acaba sendo ignorado no contexto escolar e, em alguns casos, até mesmo repreendido por adultos, como professores ou familiares.

Marta Oliveira (1993), em sua obra *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento*, apresenta aspectos da trajetória do teórico e discute algumas de suas concepções sobre o desenvolvimento na infância. Ao tratar da importância dos desenhos nesse processo, a autora destaca que, em determinado momento do desenvolvimento, a criança passa a utilizar representações pictográficas, ou seja, desenhos. Nesse caso, tais representações não são utilizadas apenas como forma de expressão individual ou como uma atividade que se encerra em si mesma, mas passam a funcionar como instrumentos e signos mediadores, capazes de representar determinados conteúdos. Conforme explica a autora:

[...] começa a utilizar representações pictográficas, isto é, desenhos. Mas, neste caso, os desenhos não são utilizados como forma de expressão individual, como atividade que se encerra em si mesma, mas como instrumentos, como signos mediadores que representam conteúdos determinados. Da representação pictográfica a criança passa à escrita simbólica, inventando formas de representar informações difíceis de serem desenhadas (por exemplo, um círculo escuro para representar a noite). (Oliveira, 1993, p.71)

Assim como os desenhos, as imagens também representam uma realidade, independentemente do sentido que lhes é atribuído. As imagens, assim como um texto escrito, precisam ser decodificadas e compreendidas. Desse modo, da mesma forma que somos alfabetizados para compreender a leitura impressa, pode-se falar também na existência de uma alfabetização visual.

Nesse sentido, compreender a leitura de imagens implica também ampliar o próprio conceito de leitura. Santaella (2012), ao discutir a leitura de imagens, destaca que é necessário expandir essa noção para além da decodificação de letras e símbolos do alfabeto. Para a autora, o ato de ler não se restringe apenas ao texto

escrito, mas envolve também a capacidade de interpretar imagens e outros sistemas de signos presentes no cotidiano. Assim, pode-se considerar leitor não apenas aquele que lê livros, mas também aquele que interpreta imagens e diferentes sinais presentes na vida social.

A autora ainda ressalta que, nas sociedades contemporâneas, os indivíduos estão constantemente em contato com uma grande variedade de signos visuais. Elementos como sinais de trânsito, luzes de semáforo, placas de orientação, nomes de ruas e identificações de estabelecimentos comerciais fazem parte desse universo de leitura cotidiana. Do mesmo modo, também podem ser compreendidos como leitores aqueles que interpretam as imagens presentes em meios como o cinema, a televisão, os vídeos e os ambientes digitais, como a internet, espaços que reúnem diferentes tipos de imagens, sinais, mapas, rotas e textos.

Ler imagens, na concepção da autora, não corresponde ao mesmo processo de leitura das palavras, baseado na simples decodificação de símbolos. Para Santaella, compreender a imagem exige um modo de leitura distinto daquele aplicado ao texto verbal, uma vez que a alfabetização visual e a alfabetização verbal constituem processos diferentes. Nesse sentido, a alfabetização visual envolve aprender a observar atentamente os elementos que compõem a imagem, reconhecendo seus aspectos constitutivos e os significados produzidos em seu interior. Trata-se de desenvolver conhecimentos e sensibilidade para compreender de que maneira as imagens se apresentam, como indicam aquilo que pretendem comunicar, em qual contexto estão inseridas e de que forma constroem sentidos ao representar a realidade.

Dessa forma, ao considerar essa ampliação do conceito de leitura, torna-se possível compreender que a leitura de imagens também exige determinadas habilidades de interpretação. Nesse contexto, a linguagem visual apresenta características próprias, compostas por diferentes elementos que contribuem para a construção de sentidos nas imagens.

As imagens podem ser compreendidas como representações daquilo que é naturalmente visível. Santaella (2012) discute os diferentes tipos de imagem e apresenta reflexões sobre o próprio conceito de imagem ao longo da história. Em sua obra, a autora retoma uma das concepções mais antigas sobre o tema, presente no livro *VI de A República, de Platão*. Para o filósofo, as imagens podem ser entendidas,

inicialmente, como sombras e reflexos percebidos na água ou em superfícies polidas e brilhantes, bem como outras formas de representação semelhantes.

A partir dessa perspectiva, uma das principais características atribuídas à imagem é o seu caráter de duplicação ou de representação da realidade. Esse entendimento também se estende às imagens artificiais, que podem ser compreendidas como artefatos produzidos pelo ser humano. Tais imagens podem apresentar-se em duas dimensões, como nos desenhos, pinturas, gravuras e fotografias, ou em três dimensões, como nas esculturas. Em ambos os casos, sua função está relacionada à capacidade de tornar reconhecíveis determinados objetos, pessoas ou situações, por meio das relações de semelhança estabelecidas com aquilo que representam.

De qualquer modo, uma das conclusões que se pode extrair do conceito platônico de imagem - seu caráter de duplo -, é também comum às imagens artificiais. Assim, estas costumam ser definidas como um artefato, bidimensional (como em um desenho, pintura, gravura, fotografia) ou tridimensional (como em uma escultura), que tem uma aparência similar a algo que está fora delas - usualmente objetos, pessoas ou situações - e que, de algum modo, elas, as imagens, tornam reconhecível, graças às relações de semelhança que mantêm com o que representam. (Santaella, 2012, p.15)

Apoiada nas contribuições de Camargo, ao discutir as funções da linguagem visual, observa-se que a imagem pode desempenhar diferentes papéis no interior do livro ilustrado. O autor destaca que as imagens não se limitam apenas a acompanhar o texto, mas exercem funções específicas na construção de sentidos da narrativa. Nesse sentido, Camargo (2003) identifica diferentes funções que a imagem pode assumir no livro ilustrado, entre elas a representativa, a descritiva, a narrativa e a simbólica. Conforme explica o autor:

A imagem pode desempenhar as seguintes funções: 1. função representativa: a imagem tem função representativa quando imita a aparência do objeto ao qual se refere; 2. função descritiva: a imagem tem função descritiva quando detalha a aparência do objeto representado [...]; 3. função narrativa: a imagem tem função narrativa quando situa o objeto representado no tempo, por meio de transformações [...] ou ações por ele realizadas; 4. função simbólica: a imagem tem função simbólica quando orientada para um significado sobreposto — e, nesse sentido, secundário — ao seu referente; 5. função expressiva: a imagem tem função expressiva quando orientada para o emissor (o produtor da imagem), revelando seus sentimentos e valores, bem como quando ressalta os sentimentos e valores do ser representado; 6. função estética: a imagem tem função estética quando orientada para a sua forma [...] a configuração dos seus

elementos visuais — como linha, forma, cor, luz, espaço etc. — agenciando repetições, alternâncias, simetrias, contrastes etc.; 7. função lúdica: a imagem tem função lúdica quando orientada para o jogo (incluindo-se o humor como modalidade de jogo); 8. função conativa: a imagem tem função conativa quando visa a influenciar o comportamento do observador, por exemplo, por meio de procedimentos persuasivos (na propaganda) ou normativos; 9. função metalinguística: a imagem tem função metalinguística quando orientada para o código, no caso, a linguagem visual; 10. função fática: a imagem tem função fática quando orientada para o canal, ou seja, o suporte material da imagem; 11. pontuação: a imagem tem função de pontuação quando orientada para o texto no qual — ou junto ao qual — está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando elementos. (Camargo, 2003, p. 276-278).

Dessa forma, ao considerar as diferentes funções que a imagem pode desempenhar, torna-se possível compreender que a linguagem visual constitui um elemento fundamental na construção de sentidos no livro ilustrado. As imagens não se limitam apenas a representar objetos ou situações, mas também podem descrever, narrar e sugerir significados simbólicos, contribuindo para a compreensão da narrativa e para a experiência estética da leitura. Assim, a análise da linguagem visual permite reconhecer que as ilustrações possuem recursos próprios de significação, os quais dialogam diretamente com o texto. A partir dessa relação, torna-se possível compreender de que maneira texto e imagem se articulam na construção do sentido da obra, aspecto que será discutido na próxima seção.

2.3 A relação entre texto e imagem: complementaridade e produção de sentido

A narrativa do livro ilustrado é construída por meio da articulação entre texto e imagem. Nesse sentido, essas obras podem ser compreendidas como textos multimodais, nos quais diferentes linguagens atuam conjuntamente na construção de sentidos. Essa articulação entre texto e imagem provoca estímulos não apenas nas crianças, mas também em jovens e adultos leitores. Nesse contexto, torna-se pertinente compreender de que maneira se estabelece essa relação entre texto e imagem.

Camargo discute o conceito de coerência intersemiótica para compreender as relações entre texto e ilustração. A coerência intersemiótica refere-se à relação de harmonia, convergência ou não contradição entre diferentes linguagens, como o texto verbal e a imagem, presentes em uma mesma obra. Esse conceito é frequentemente

utilizado em estudos sobre livros ilustrados e histórias em quadrinhos, pois permite compreender de que maneira os significados produzidos pelas imagens podem complementar ou reforçar aqueles apresentados pelo texto, contribuindo para a construção de um sentido conjunto.

Entretanto, Camargo propõe um deslocamento dessa perspectiva ao afirmar que texto e imagem constituem dois discursos distintos que coexistem e dialogam entre si. Segundo o autor, nessa relação pode haver convergência, desvio ou até mesmo contradição entre essas linguagens. Dessa forma, compreende-se que a relação entre texto e imagem não ocorre de maneira passiva, como se uma linguagem apenas completasse a outra, mas sim como duas formas de expressão que, ao interagirem, constroem conjuntamente os sentidos da narrativa.

Ilustração e texto convivem e interagem no mesmo espaço: seja um livro, seja uma página de revista, seja um cartaz, seja uma tela de computador. A ilustração é uma imagem que *acompanha* um texto e não uma imagem que *traduz* um texto. [...] Se o discurso verbal e o discurso visual formam dois discursos — um diálogo —, então é preciso ir além da busca de coerência entre texto e ilustração e superar a busca de fidelidade das ilustrações ao texto, pois essa perspectiva empobrece a leitura das obras. (Camargo, 2003, p. 279)

Essa natureza híbrida implica uma compreensão mais ampla por parte do leitor. O autor afirma que, caso a imagem apenas acompanhasse o texto, a leitura se tornaria empobrecida, uma vez que o leitor tenderia a aprofundar-se apenas na linguagem escrita, deixando de considerar a ilustração. Dessa forma, a relação entre texto e imagem exige do leitor não apenas a habilidade de decodificar o texto verbal, mas também de interpretar as imagens. Isso ocorre porque, como discutido anteriormente, a imagem também possui funções próprias, sobretudo a de comunicar e produzir sentidos para o leitor.

O livro, no caso do livro ilustrado, parece constituir-se como suporte para um texto verbo-visual, composto pelo texto e pelas ilustrações. Um texto híbrido, que exige um leitor híbrido, capaz de ler palavras e imagens. E não só capaz de ler os dois textos separadamente — o verbal e o visual —, mas a sua interação. (Camargo, 2003, p. 273)

Dessa forma, imagem e texto constroem conjuntamente uma mesma voz narrativa. Em sua obra *Para que serve um livro com ilustrações?* (2003), Camargo discute justamente essa convergência entre texto e imagem ao analisar obras como *Jardins*, de Roseana Murray, com ilustrações de Roger Mello, e *O Menino Poeta*, de Henriqueta Lisboa, ilustrado por Marilda Castanha. Ao examinar essas produções, o

autor evidencia que texto e imagem estabelecem um diálogo no interior da obra, mas cada linguagem acrescenta vozes próprias à narrativa, inclusive vozes que não estão presentes na outra.

Ao comentar a obra *O Menino Poeta*, Camargo destaca que as ilustrações não se limitam a acompanhar os poemas, mas introduzem novos sentidos ao discurso.

Segundo o autor:

As ilustrações de Marilda Castanha, por sua vez, introduzem mais uma voz nesse discurso. Não se trata, a meu ver, apenas de um poema ilustrado, mas de um discurso poético híbrido, verbo-visual, em que os significados do poema projetam-se nas ilustrações e os significados das ilustrações, nos poemas, com uma ampla interação, configurando um tipo de textualidade que merece ser mais investigado. (Camargo, 2003, p. 298).

De maneira semelhante, ao analisar *Jardins*, o autor observa que as ilustrações de Roger Mello também estabelecem um diálogo direto com o texto poético, ampliando as possibilidades de interpretação da obra. Conforme aponta Camargo:

As ilustrações de Roger Mello, assim, não só acompanham os poemas, mas, principalmente, dialogam com eles, por meio de uma plasticidade riquíssima (e que salta aos olhos), além de estabelecerem associações com outras culturas e tempos. O livro *Jardins*, assim, não pode ser visto apenas como um livro de poesia ilustrado, mas, a meu ver, deveria ser visto como um discurso poético verbo-visual. (Camargo, 2003, p. 293).

Ou seja, o autor parte do conceito de coerência intersemiótica, identifica suas limitações e passa a reconhecer a relação entre texto e imagem como um diálogo entre dois discursos autônomos.

Portanto, o autor ressalta que a imagem não depende do texto para comunicar, assim como o texto não depende da imagem. Ambos constituem linguagens autônomas, cada uma com seus próprios significados, como discutido anteriormente neste capítulo ao tratar das funções da imagem. No entanto, quando articulados em uma mesma obra, texto e imagem produzem um terceiro sentido, resultante da interação entre essas duas linguagens. Dessa forma, coexistem e constroem significados que dificilmente seriam produzidos por cada uma delas de maneira isolada.

Van der Linden (2011) converge com esse argumento ao afirmar que texto e imagem são duas linguagens distintas que, por essa própria distinção, geram necessariamente uma relação de complementaridade:

Será possível considerar que texto e imagem, consistindo em duas linguagens distintas, gerem necessariamente uma discrepância e uma complementaridade mínimas, e que a relação comece justamente além das forças e impotências próprias de cada linguagem? (Linden, 2011, p. 91)

Os autores Linden e Camargo partem de um mesmo argumento quanto à relação de complementaridade entre texto e imagem, porém divergem na forma como esse processo se estabelece. Enquanto Camargo aprofunda a discussão a partir das funções da imagem, Sophie Van der Linden (2011), por sua vez, aborda a questão pelo viés das relações formais e narrativas entre as duas linguagens, demonstrando que essa relação se inicia antes mesmo do conteúdo, já na ocupação do espaço da página.

No livro ilustrado, textos e imagens às vezes se ignoram, se contradizem... mas não podem ser compartimentados ou separados por completo. Presentes em conjunto num único espaço, o da página dupla, são apreendidos por um mesmo olhar e necessariamente se relacionam do ponto de vista formal. Trata-se, portanto, de apreciar a ocupação do espaço dessas duas linguagens, suas características próprias, suas disposições, os efeitos de ressonância ou contraste... Considerando que, apenas no nível formal, já estão em jogo inúmeras implicações em termos de narrativa e de discurso. (Linden, 2011, p. 92)

Nesse sentido, o argumento da autora evidencia que ambos os autores reconhecem que a relação entre texto e imagem nem sempre ocorre de forma harmônica, podendo envolver tensões, contrastes ou até mesmo contradições entre as duas linguagens.

O ponto de maior convergência entre os dois autores está justamente na compreensão de que a produção de sentido no livro ilustrado não se encontra em apenas uma das linguagens isoladamente, mas no diálogo estabelecido entre texto e imagem. Camargo (2003) sintetiza essa ideia ao definir o livro ilustrado como um texto híbrido:

O livro, no caso do livro ilustrado, parece constituir-se como suporte para um texto verbo-visual, composto pelo texto e pelas ilustrações. Um texto híbrido, que exige um leitor híbrido, capaz de ler palavras e

imagens. E não só capaz de ler os dois textos separadamente — o verbal e o visual —, mas a sua interação. (Camargo, 2003, p. 273)

Van der Linden (2011) reforça essa perspectiva ao afirmar que as funções do texto e da imagem devem ser compreendidas não de maneira isolada, mas a partir da articulação entre essas duas linguagens:

Definir o tipo de relação existente entre texto e imagem permite considerar o resultado de sua relação, mas não seus termos, ou seja, de que maneira interagem um com o outro. [...] Parece-me essencial distinguir as relações entre texto e imagem, e as funções que cada um deles pode cumprir em face do outro. (Linden, 2011, p. 122)

Dessa forma, percebe-se que Camargo e Van der Linden se complementam em suas análises: enquanto Camargo se dedica a compreender as funções que a imagem pode desempenhar, Van der Linden volta-se para a análise das relações que se estabelecem entre texto e imagem no espaço do livro ilustrado.

Assim, ambos contribuem para a compreensão de que a complementaridade entre essas duas linguagens não ocorre de maneira acidental ou meramente decorativa, mas constitui um elemento fundamental na produção de sentidos no livro ilustrado.

Compreendendo, portanto, essa relação entre texto e imagem — em que ambos produzem sentidos e podem, inclusive, estabelecer relações de convergência, desvio ou contradição — e reconhecendo também a importância dos livros ilustrados nesse processo de construção do prazer pela leitura literária, bem como o papel das imagens na aproximação da criança com o texto escrito, dá-se continuidade a este estudo na próxima seção.

Assim, na seção 3, intitulada *O livro ilustrado em prática: análise das obras e o prazer da leitura*, serão apresentados o percurso metodológico da pesquisa, os critérios de seleção das obras analisadas e a abordagem analítica adotada, seguidos da análise dos aspectos verbais e visuais presentes nas obras selecionadas.

3. O LIVRO ILUSTRADO EM PRÁTICA: ANÁLISE DAS OBRAS E O PRAZER DA LEITURA

"Aprendi que uma palavra nunca corresponde a uma imagem e, por outro lado, uma imagem nunca se esgota em uma palavra. Elas estão continuamente a se provocar."
(Moraes, 2019, p. 13)

A terceira seção volta-se para a dimensão prática da pesquisa, articulando os fundamentos teóricos construídos nas seções anteriores à análise concreta de obras de literatura infantil ilustrada.

Para tanto, inicia-se pela apresentação do percurso metodológico adotado, explicitando os critérios que orientaram a seleção das duas obras analisadas — *O vovô da Lalá*, de Aglália Tavares, com ilustrações de Mariana Rms e Otávio, e *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*, de Jon Scieszka, com ilustrações de Lane Smith. Em seguida, procede-se à análise dos aspectos verbais e visuais presentes nas obras selecionadas, investigando de que modo texto e imagem se relacionam, se complementam ou divergem na construção de sentidos.

Por fim, a seção examina o livro ilustrado enquanto experiência estética, refletindo, à luz de Larrosa (2011), Moraes (2019) e Zilberman (2005), sobre seu papel na formação do leitor literário e sobre o prazer que essa linguagem híbrida é capaz de despertar nas crianças em processo de letramento literário, reafirmando a importância da mediação docente nesse percurso.

3.1 Percurso metodológico: critérios de seleção e abordagem analítica

Para a análise proposta neste estudo, do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de natureza qualitativa. Isso significa que sua construção se deu por meio do levantamento, da leitura e da análise de obras teóricas, artigos e produções acadêmicas que tratam da literatura infantil, do livro ilustrado e da formação do leitor. A abordagem qualitativa mostrou-se a mais adequada aos objetivos deste estudo, uma vez que não se busca quantificar dados, mas compreender, interpretar e refletir sobre os significados que emergem da relação entre texto, imagem e formação leitora nas obras analisadas.

A primeira obra selecionada para análise foi *O vovô da Lalá*, de Aglália Tavares, com ilustrações de Mariana Rms e Otávio. A autora mora no Rio de Janeiro, é formada

em Jornalismo e possui mestrado em Sociologia. Atua como jornalista há cerca de quinze anos no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dedicando-se principalmente à escrita. Este é seu segundo livro infantil; o primeiro foi”, *Bela e o menino manchado* lançado em 2018 pela editora InVerso.

As ilustrações da obra foram produzidas por Mariana Rms, jovem artista que desenvolve trabalhos autorais independentes, com experiência em diferentes áreas que envolvem o *design* gráfico, o audiovisual e a ilustração. A produção artística da ilustradora surge justamente da união desses diferentes universos criativos.

A escolha da obra para este estudo se deu não apenas por dialogar com os autores já discutidos neste trabalho, como Van der Linden, Camargo e Larrosa, mas também por apresentar uma significativa qualidade estética. As ilustrações possuem cores vibrantes e traços delicados, elementos que contribuem para despertar a atenção e o interesse do jovem leitor. Além disso, trata-se de um livro ilustrado, e não apenas de um livro com ilustrações, uma vez que texto e imagem dialogam ao longo da narrativa, convergindo e produzindo sentidos conjuntamente.

A obra também apresenta momentos de suspense, construídos pela expectativa da virada de página, o que desperta a curiosidade do leitor e contribui para o ritmo da leitura. Soma-se a isso a presença de uma linguagem poética, marcada por rimas, que favorecem a musicalidade do texto e podem facilitar a memorização por parte da criança.

Ademais, a narrativa também aborda temas relacionados à afetividade, aos laços familiares e à tristeza, ao tematizar o suicídio. Dessa forma, importante relacionar com o pensamento de Savegnago e Grazioli (2024), que falam em “*Literatura para a infância e finitude (humana)*”. As crianças são capazes de reconhecer e se espelhar em situações que fazem parte da vida, como a perda de pessoas queridas, como os avós, em específico pelo suicídio do avô. Nesse sentido, a obra se enquadra naquelas que abordam temas fraturantes.

As obras fraturantes, ou sensíveis, são aquelas que abordam temas como a morte, tratando da finitude da vida. Esse é um tema que, muitas vezes, deixa de ser abordado no contexto escolar de forma mais real, apesar de ser algo inerente à vida. Frequentemente, a morte é tratada apenas sob uma perspectiva sombria e melancólica, sendo suavizada ou evitada. No entanto, ainda que seja um processo natural, ela costuma aparecer de forma muito sutil nas práticas pedagógicas.

Savegnago e Grazioli (2024, p. 40) destacam que “os acontecimentos fraturantes são `aqueles que desestabilizam o sujeito, incitando nele o medo e/ou a angústia e/ou o pavor e/ou a ansiedade e outros sentimentos relacionados ao trauma´”. Entretanto, isso não ocorre sob uma perspectiva negativa, mas resgatando no sujeito sua subjetividade, ao tratar de temas reais da vida com clareza e realidade.

Nesse contexto, é relevante o que afirma Petit (2008 *apud* Savegnago; Grazioli, 2024, p. 39), ou seja, a leitura aponta a possibilidade de oferecer ao leitor um pertencimento a um universo, a um mundo, fazendo com que o mais íntimo e particular possa adquirir, assim, um caráter universal.

Nesse sentido, a obra de Aglália Tavares se destaca por abordar essa temática de maneira sensível, reconhecendo que crianças e jovens são capazes de compreender e elaborar essas emoções.

A reelaboração da subjetividade, de que tratávamos a partir de Petit (2008, 2009), encontra, nos temas fraturantes e sensíveis presentes nas obras literárias, uma possibilidade de acontecer, uma vez que a leitura é considerada pela pesquisadora “um caminho privilegiado e de acesso íntimo, além de resgatar a força para que o sujeito tenha condições de sair daquilo que lhe machuca” (Petit, 2013, p. 66 *apud* Savegnago; Grazioli, 2024, p. 40).

Como discutido, Larrosa (2011) afirma que a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma. Nesse sentido, ao entrar em contato com a narrativa e identificar-se com a história apresentada no livro, o leitor também pode ser atravessado por essa experiência, produzindo novos sentidos e reflexões.

A segunda obra selecionada para análise é *A Verdadeira História dos Três Porquinhos* (1993), de Jon Scieszka, com ilustrações de Lane Smith, publicada no Brasil pela editora Companhia das Letrinhas. A obra foi escolhida por se tratar de um livro ilustrado em que tanto o texto verbal quanto as imagens apresentam grande riqueza narrativa. Quando articulados, esses elementos tornam-se especialmente potentes no contexto da formação do leitor e do processo de alfabetização, uma vez que texto e imagem dialogam e produzem sentidos conjuntamente.

Jon Scieszka, nascido em 8 de setembro de 1954, em Flint, Michigan, nos Estados Unidos, é autor e educador reconhecido no campo da literatura infantil. Ele é conhecido por suas obras que exploram o humor, a ironia e a releitura de contos tradicionais. No final da década de 1980, Scieszka estabeleceu uma parceria com o ilustrador Lane Smith, com quem produziu diversas obras. Entre elas, está *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*, uma paródia do clássico conto infantil

narrada a partir da perspectiva do lobo, personagem que afirma ter sido injustamente acusado pelos porcos.

Inicialmente, diversas editoras rejeitaram a obra por considerá-la sofisticada demais para o público infantil. No entanto, o livro acabou sendo publicado e recebeu grande reconhecimento, sendo elogiado por instituições importantes, como o The New York Times e a American Library Association. Ao longo de sua carreira, Scieszka também se destacou por incentivar a leitura entre crianças e jovens, explorando diferentes formatos narrativos, como histórias em quadrinhos, romances gráficos e outras linguagens que dialogam com o universo dos leitores.

A obra apresenta uma narrativa marcada pelo humor, pela ironia e por elementos metalinguísticos. Nesse sentido, as ilustrações criam constantemente um contraponto a história original. Destacando elementos em que o Lobo se apresenta como vítima, ilustrado com paletó, gravata e óculos, convergindo entre texto e imagem. Essa característica evidencia a riqueza do livro ilustrado como forma narrativa, pois texto e imagem se complementam.

Diferentemente do livro *O vovô da Lalá*, em que texto e imagem tendem a convergir na construção dos sentidos da narrativa, em *A Verdadeira História dos Três Porquinhos* observa-se uma relação marcada por tensões e contrastes entre as duas linguagens. Essa paródia, contada sob a perspectiva do Lobo, constrói na obra o humor e a ironia.

3.2 Análise dos aspectos verbais e visuais nas obras selecionadas

Nesta subseção, serão analisados os aspectos verbais e visuais presentes nas obras selecionadas para este estudo. A análise busca compreender de que forma texto e imagem se relacionam ao longo das narrativas, observando como essas duas linguagens dialogam entre si e produzem sentidos na construção das histórias. Para isso, serão consideradas as obras *O vovô da Lalá* (2018), de Agláia Tavares, com ilustrações de Mariana Rms, e *A Verdadeira História dos Três Porquinhos* (1993), de Jon Scieszka, com ilustrações de Lane Smith.

Inicialmente, será realizada a análise da obra *O vovô da Lalá* (2018), buscando compreender de que forma texto e imagem se relacionam ao longo da narrativa e como essas duas linguagens dialogam entre si na produção de sentidos.

A obra apresenta a relação familiar entre Lalá (neta), Vovô Alberto, Vovó Berta e a filha Flora. Traz uma situação comum nas famílias atuais: Flora não consegue trabalhar e cuidar de Lalá ao mesmo tempo, então o Vovô, seu pai, a ajuda cuidando da neta. Porém, com a partida de sua esposa, Vovó Berta, Vovô Alberto passa por um momento complicado: a depressão. A história mostra que, mesmo com as sessões de terapia, ele não consegue se recuperar da perda, e a depressão acaba o levando embora.

A narrativa evidencia que a depressão provoca mudanças no ambiente familiar: Lalá sofre com o distanciamento do avô, chegando a não o reconhecer mais, e Flora sofre com a tristeza do pai. No fim, a história apresenta Lalá já jovem relembrando os momentos com o avô e, independentemente do tempo, demonstrando o sentimento de saudade, além de expressar o desejo de que o avô reencontre a avó.

Partindo para a análise da obra, destacam-se nos aspectos verbais, a leitura poética que remete à uma cantiga, pois os versos apresentam rimas que produzem musicalidade ao longo da narrativa.

Assim, Lalá foi crescendo. E Vovô envelhecendo... Chegou o dia que a Vovó Berta não estaria mais aqui. Era sua hora de partir. Eis que o Vovô ficou muito tristonho. Lalá só perguntava: “Cadê o meu Vovô risonho?” E o Vovô respondia devagarinho. Ou melhor, ria de mansinho. (Tavares, 2018, p.5)

Outro ponto relevante na análise do texto é o uso de uma linguagem simples, que traz suavidade ao tratar da mudança no comportamento do avô de Lalá após a partida da vovó Berta.

Além disso, a narrativa também sugere a ideia de temporalidade, remetendo às memórias da infância de Lalá. Embora o texto trate de acontecimentos do passado, a história não é apresentada como algo distante, pois logo no início do livro é possível observar a imagem de Lalá jovem, o que indica que a narrativa parte de uma lembrança de sua infância.

Como afirma Linden, “Definir o tipo de relação existente entre texto e imagem permite considerar o resultado de sua relação, mas não seus termos, ou seja, de que maneira interagem um com o outro (Linden, 2011, p. 122). Sendo assim, o texto estabelece uma relação de complementaridade com a imagem ao apresentar esse recorte temporal de Lalá, que aparece representada tanto na infância quanto já jovem, por meio do texto e das ilustrações.

FIGURA 1 - ILUSTRAÇÃO DA ABERTURA DO LIVRO



Fonte: Tavares, 2018, p.3

Conforme demonstra a figura 1 e 2 da obra *O vovô da Lalá* (2018), na qual é possível observar como a linguagem poética está disposta no texto e como a presença das rimas contribui para a construção da musicalidade na narrativa.

FIGURA 2 - RELAÇÃO ENTRE TEXTO E IMAGEM NA NARRATIVA



Fonte: Tavares, 2018, p.14

A linguagem da obra é direta e afetuosa, sem infantilizar o leitor, tratando de um tema delicado de forma sensível, real e honesta. Isso pode ser observado em trechos como: “era uma tristeza infinita / que dentro da mente e do corpo habita” (p.8),

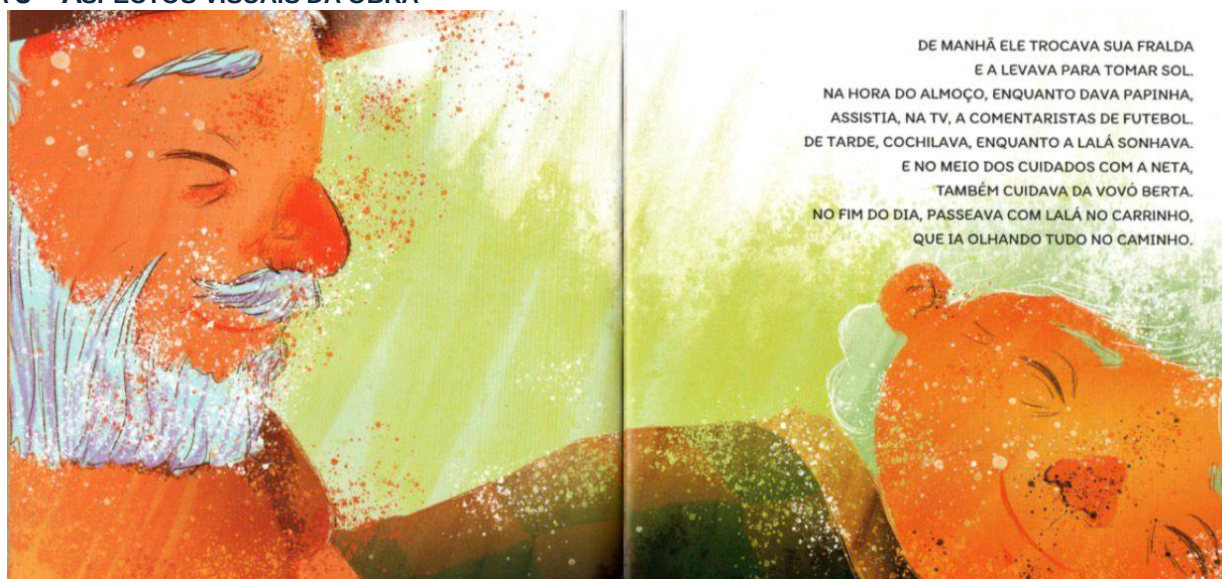
em que o narrador expressa sentimentos profundos por meio de uma construção poética simples, mas significativa.

Já em relação aos aspectos visuais, observa-se a presença de cores vibrantes ao longo do livro, como tons de laranja, ocre e vermelhos intensos, especialmente nos momentos de felicidade entre Lalá e seu avô. Em contraste, nas passagens em que a narrativa aborda a tristeza do avô, predominam tons mais frios, como verdes e amarelos desbotados, que passam a ocupar as páginas.

Essa mudança na paleta de cores contribui para transmitir ao leitor sensações de distanciamento e melancolia. Nesse sentido, é possível relacionar esse recurso visual ao que Camargo denomina de função expressiva da imagem, isto é, quando a ilustração revela sentimentos e valores que vão além do que está explicitamente escrito no texto.

Esses aspectos visuais podem ser observados nas figuras 3 e 4 apresentadas a seguir.

FIGURA 3 – ASPECTOS VISUAIS DA OBRA



Fonte: Tavares, 2018, p.8

Essa parte da obra, ainda introdutória, apresenta como era o dia a dia da família e a relação do Vovô com Lalá, destacando seus cuidados com ela. Na figura 3, ficam evidentes as características do avô e da Vovó Berta, que está acamada, evidenciando o que o texto aponta sobre a doença da avó.

FIGURA 4 - MUDANÇA NOS ASPECTOS VISUAIS



Fonte: Tavares, 2018, p.11

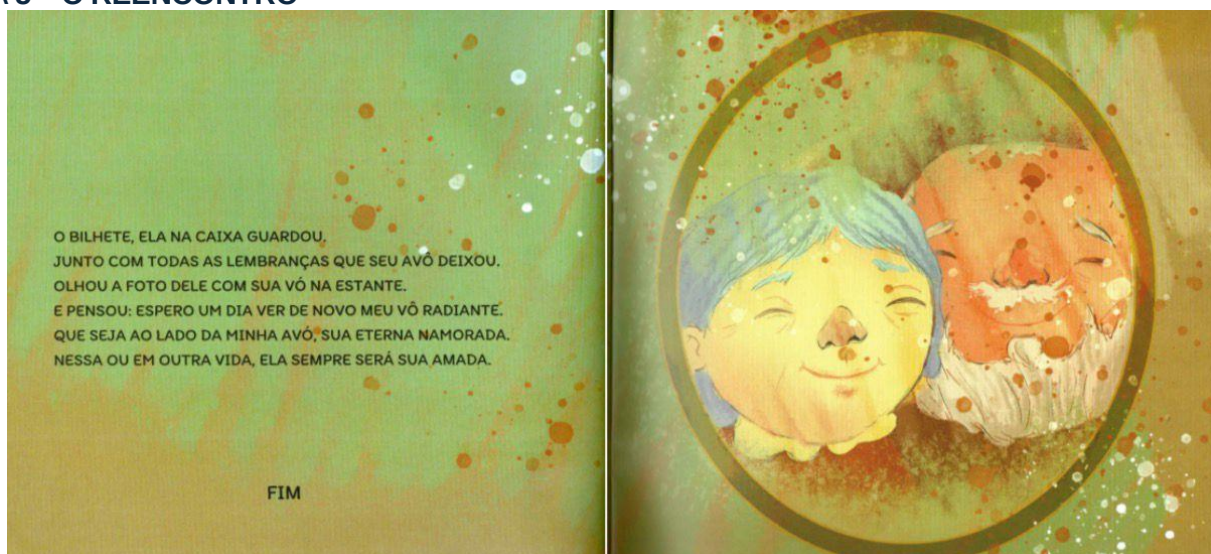
A Figura 4 evidencia a morte da Vovó Berta e as mudanças decorrentes de sua partida. O Vovô demonstra profunda tristeza. A TV aparece como símbolo de uma atividade que lhe era cara — assistir aos comentaristas —, porém, na ilustração, encontra-se desligada, indicando que ele deixou de realizar o que gostava. A tristeza passa, então, a sobrepor-se à alegria anteriormente existente. Nesse sentido, os tons da página apresentam-se mais escuros, reforçando a expressão dessa tristeza.

A relação entre texto e imagem é um dos pontos mais ricos para a análise da obra, especialmente quando observada à luz dos estudos de Camargo, Van der Linden e Odilon Moraes. Ao longo da história, é possível perceber momentos que na leitura deste livro ilustrado, em todos os momentos, imagem e texto estabelecem harmonia entre si.

Enquanto o texto anuncia a partida, a imagem amplia esse sentido ao representar visualmente a ausência, o silêncio e o vazio deixado pela morte. Esse recurso dialoga com o que Odilon Moraes descreve ao afirmar que, na escrita híbrida do livro ilustrado, deve haver um equilíbrio “entre o que se quer mostrar com a imagem e o que se quer esconder com ela” (Moraes, 2019, p. 86).

Outro exemplo de interdependência entre texto e imagem, aparece na última página da obra, figura 5. Enquanto o texto menciona a esperança de reencontrar o avô “nessa ou em outra vida”, a ilustração apresenta os rostos da avó Berta e do avô dentro de um círculo luminoso. Dessa forma, a imagem sugere esse reencontro, como se ele já estivesse acontecendo no espaço da memória e da imaginação.

FIGURA 5 – O REENCONTRO



Fonte: Tavares, 2018, p. 23

Ademais, a segunda obra, *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*, apresenta um contraponto em relação ao primeiro livro ilustrado analisado. Enquanto em *O vovô da Lalá* texto e imagem convergem na construção da narrativa, nesta obra percebe-se a intenção do autor e do ilustrador em criar um tom mais humorístico, observando-se como a obra diverge completamente da primeira original, *A história dos três porquinhos*.

Essa intenção já pode ser percebida pelo próprio título da obra, que sugere uma nova versão para uma história já conhecida. Ao empregar a expressão “verdadeira história”, o narrador já afirma que a versão anterior é falsa. Assim, trata-se de uma narrativa intertextual, pois o leitor geralmente já conhece o conto tradicional dos três porquinhos, no qual o lobo é apresentado como o grande vilão da história.

No entanto, nesta obra, o personagem se apresenta como Alexandre T. Lobo, o Alex, que afirma ter sido vítima de um mal-entendido. Segundo sua versão, ele apenas queria pedir uma xícara de açúcar emprestada para fazer o bolo de aniversário de sua avó, e um forte resfriado teria sido o responsável por tudo o que aconteceu. O lobo, a todo momento, estabelece um percurso argumentativo para provar sua inocência, afirmando que está gripado e que precisava da xícara de açúcar para fazer o bolo. Desse modo, interpela o leitor com o objetivo de angariar a sua simpatia. A obra consiste, pois, em uma paródia que modifica o conto tradicional, questionando a versão conhecida da história e convidando o leitor a refletir sobre os diferentes pontos de vista que podem existir acerca de um mesmo fato.

Os aspectos verbais da obra apresentam-se da seguinte maneira: o texto é escrito em primeira pessoa e narrado pelo próprio personagem, que conta a história a partir de sua própria perspectiva. Trata-se do que se conhece como narrador não confiável, ou seja, um narrador que não apresenta os fatos de forma neutra, mas sim a partir de suas próprias interpretações e interesses.

A linguagem utilizada é coloquial, semelhante àquela empregada no cotidiano, e marcada pelo humor. O lobo se expressa como alguém que está tentando se justificar diante do leitor, utilizando expressões como “palavra de honra”, “dá para acreditar?” e “fui vítima de uma armação”. Esse modo de narrar contribui para criar uma narrativa irônica e bem-humorada ao longo da obra, além de estabelecer contato com o leitor.

A leitura da obra torna-se leve e divertida. A intertextualidade contribui para tornar a leitura mais prazerosa, pois o leitor reconhece a referência ao conto tradicional dos três porquinhos. Dessa forma, a criança experimenta o prazer do reconhecimento e também da subversão da história que já conhece. Esse processo proporciona uma experiência estética significativa e contribui para a formação do leitor literário.

Outro ponto interessante da obra é que, na história original dos três porquinhos, a narrativa segue para um desfecho em que os três porquinhos conseguem se salvar do lobo mau. Já nesta obra, o lobo apresenta uma versão diferente da história. Ele afirma que os porquinhos morreram, mas não por sua culpa, e sim por outros fatores, como seus espirros causados pela gripe e porque as casas de palha e de madeira não são resistentes. Em um dos trechos, o narrador diz: “Você não vai acreditar, mas a casa desse sujeito desmoronou igualzinho à do irmão dele. Quando a poeira baixou, lá estava o segundo porquinho — mortinho da silva. Palavra de honra.” (p.20). Dessa forma, o personagem tenta convencer o leitor de que tudo aconteceu por acaso, reforçando a ideia de que ele é um narrador não confiável.

As ilustrações de Lane Smith são um dos elementos mais ricos do livro. O estilo visual é denso e expressivo, com texturas que lembram uma pintura envelhecida, percebe-se a predominância de tons mais escuros, como marrom, preto e ocre, que criam uma atmosfera mais sombria ao longo da narrativa, o que contribui para construir um ambiente mais tenso e misterioso.

Esses aspectos ficam evidentes na figura 6, quando o Lobo espirra e acaba derrubando a casa de palha do porquinho.

FIGURA 6 - O LOBO DERRUBANDO A CASA DE PALHA



Fonte: Scieszka, 1993, p. 13

O lobo “mau” é caracterizado, nessa obra, como um cidadão comum e não perigoso. Nas ilustrações, apresenta-se de forma distinta do vilão tradicional: utiliza gravata, usa óculos, possui dentição suavizada e demonstra uma aparência simpática. Na narrativa, seu objetivo é apenas obter uma xícara de açúcar para preparar um bolo de aniversário para sua avó.

Nessa obra, ele recebe um nome, Alexandre T. Lobo, ou, como sugere, pode ser chamado de Alex. Além das ilustrações, o texto evidencia essa convergência: ao se colocar como vítima, Alex busca constantemente aproximar-se do leitor, apresentando-se, sugerindo proximidade e defendendo-se ao longo da narrativa.

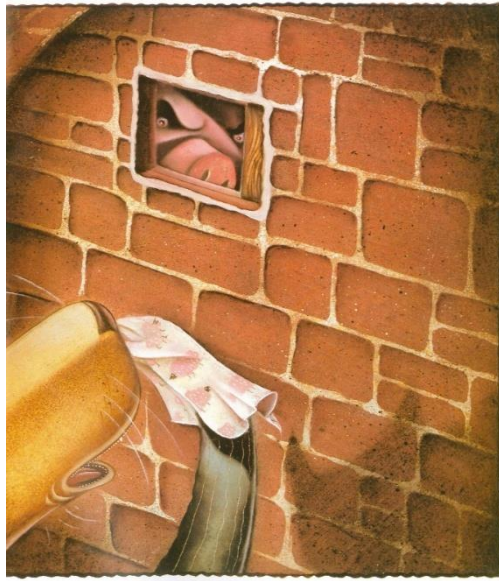
FIGURA 7 – ALEXANDRE T. LOBO

Eu sou o lobo, Alexandre T. Lobo.
Pode me chamar de Alex.
Eu não sei como começou todo esse papo de Lobo
Mau, mas está completamente errado.

Fonte: Scieszka, 1993, p. 3

A Figura 8 sintetiza os principais elementos da obra, evidenciando o poder de persuasão do Lobo e a história narrada a partir de sua própria versão dos fatos. Para além do texto verbal, a imagem reforça esse ponto ao representar visualmente a suposta inocência do personagem, sendo os elementos visuais fundamentais para sustentar esse argumento. Observa-se que o porco é retratado de maneira distinta da imagem tradicionalmente conhecida, aparecendo com expressão que o evidencia como mau e olhos avermelhados, o que contribui para uma inversão de expectativas. Ao mesmo tempo, a cena é construída sob uma perspectiva em que o Lobo se apresenta como alguém fragilizado, doente e em busca de ajuda, o que reforça sua tentativa de justificar suas ações. Outro aspecto relevante é o enquadramento da ilustração: o porco é colocado em uma posição superior, sugerindo imponência, enquanto o Lobo aparece em posição inferior, transmitindo uma ideia de fragilidade e aparente honestidade.

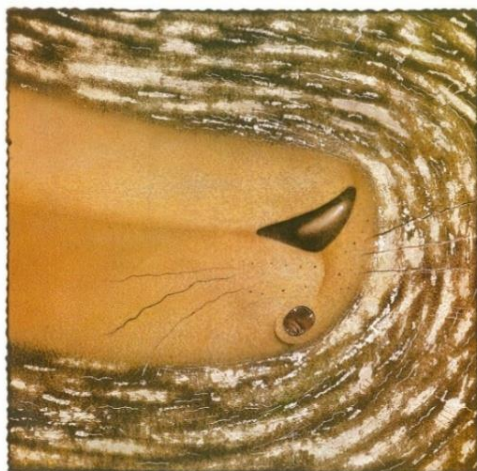
FIGURA 8 - A TERCEIRA CASA



Fonte: Scieszka, 1993, p. 24.

O enquadramento também é um recurso importante nas ilustrações. Lane Smith utiliza *closes* marcantes, como o nariz do lobo ocupando quase toda a página ou os olhos de um dos porcos aparecendo pela pequena janela da casa. Esses enquadramentos criam, ao mesmo tempo, uma sensação de tensão, desconforto e humor. Dessa forma, a imagem acaba revelando ao leitor aquilo que o texto tenta esconder: que o lobo é muito maior e mais ameaçador do que ele próprio afirma ser.

FIGURA 9 - O GRANDE “ESPIRRO”



Foi quando meu nariz começou a coçar.
Senti o espirro vindo.
Então inflei.
E bufei.

Fonte: Scieszka, 1993, p. 12

Outro momento interessante aparece na página em que surge o jornal O Diário do Porco, com a manchete “Lobo Feroz!”. A presença desse objeto na narrativa cria uma nova camada de sentido, pois apresenta a versão oficial da metanarrativa — aquela que todos conhecem — em contraste com a versão contada pelo próprio lobo.

Na Figura 10, evidenciam-se os elementos visuais do jornal, que apresenta o lobo feroz sob a perspectiva dos porquinhos; contudo, o que chama a atenção do leitor é quem segura o jornal, pois a mão — ou pata — não remete à do porquinho, mas se assemelha à do lobo.

FIGURA 10 – O DIÁRIO DO PORCO

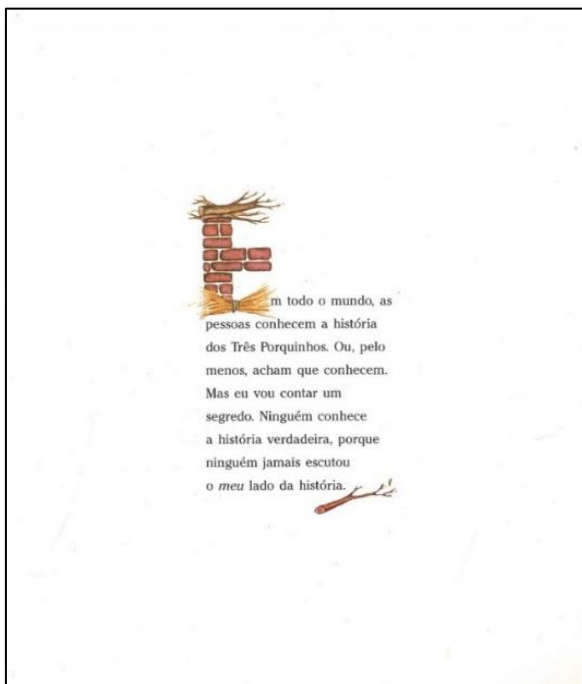


O resto, como dizem, é história.

Fonte: Scieszka, 1993, p. 27

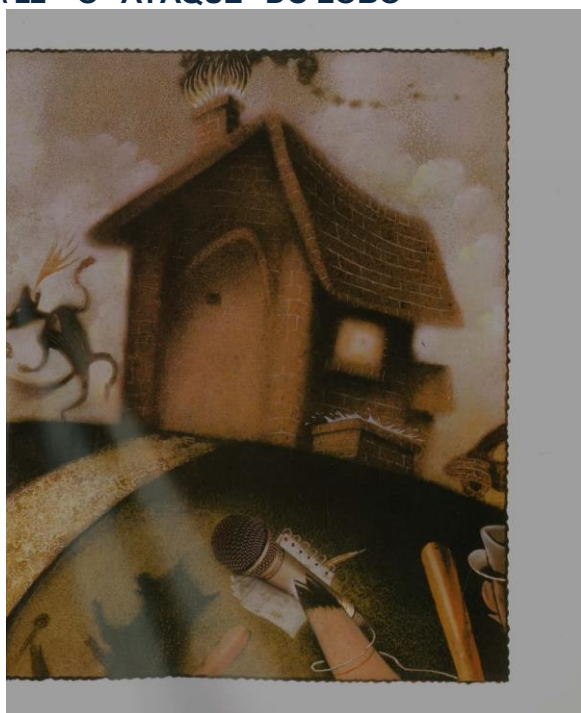
Um dos elementos visuais que merecem destaque são as letras capitulares que aparecem no início da obra, formadas por materiais como tijolos, palha e madeira. Esses elementos gráficos fazem referência direta às casas dos três porquinhos e integram os materiais da história à própria tipografia do livro, aproximando ainda mais texto e imagem na narrativa.

FIGURA 11 – INÍCIO DO CAPÍTULO



Fonte: Scieszka, 1993, p. 2

FIGURA 12 – O “ATAQUE “DO LOBO



Fonte: Scieszka, 1993, p. 26

Por fim, na Figura 12, evidencia-se o porquê de a primeira história ter sido contada sob outra perspectiva: percebe-se que todos os jornalistas e a polícia são porcos. Nesse momento, Alex afirma:

Tive o azar: os repórteres descobriram que eu tinha jantado os outros dois porcos. E acharam que a história de um sujeito doente pedindo açúcar emprestado não era muito emocionante. Então enfeitaram e exageraram a história com todo aquele negócio de 'bufar, assoprar e derrubar sua casa. E fizeram de mim o Lobo mau. (Scieszka, 1993, p. 28)

Assim, o leitor é levado a preencher a lacuna, deduzindo a argumentação final do lobo.

3.3 O livro ilustrado como experiência estética e formação do leitor literário

Com a análise das obras, fica evidente o papel do livro ilustrado para além do processo de alfabetização, mostrando-se uma linguagem que pode ser apreciada por leitores de diferentes idades. A construção de sentidos, a partir da articulação entre os aspectos visuais e verbais, não se limita à decodificação do texto, mas também desperta uma relação de sentimento no leitor.

A literatura, sobretudo, configura-se como um recurso imprescindível. Como discutido na seção 1 deste TCC, Candido (1988, p.174) afirma que a literatura é tão importante para os seres humanos que “corresponde a uma necessidade universal do ser humano, que precisa ser atendida sob pena de mutilar a personalidade”. Nesse sentido, a literatura não deve ser vista como um privilégio, mas como uma necessidade fundamental.

É por meio dela que nos tornamos sujeitos mais críticos e sensíveis, capazes de compreender melhor a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor. Assim, a leitura literária contribui para a formação do indivíduo e para seu processo de emancipação. Como destaca Lajolo (2011, p. 7), “lê-se para entender o mundo, para viver melhor”.

Dessa forma, a expressão “sob pena de mutilar” pode ser compreendida como uma forma de privação cultural, ou seja, negar o acesso à literatura significa limitar o desenvolvimento humano, afetivo e intelectual do sujeito.

A experiência estética do leitor pode ser compreendida como o momento em que a obra atravessa o sujeito leitor, despertando múltiplas sensações, emoções, reflexões e conexões com a narrativa. Nesse processo, a leitura ultrapassa a simples decodificação do texto, permitindo que o leitor se envolva de forma mais profunda com a obra.

Constituindo-se como uma obra que aborda um tema fraturante, *O Vovô da Lalá* (2018) sugere, além de emoções que podem ser vivenciadas por qualquer indivíduo, como a depressão e o luto, também os sentimentos de saudade e superação. Desse modo, a obra pode levar o leitor a compreender que essas situações fazem parte do cotidiano, bem como a refletir sobre a morte como algo real e inerente à vida. Assim, mobiliza no leitor sentimentos de dor e saudade, ao mesmo tempo em que o conduz a pensar sob outra perspectiva.

A segunda obra já apresenta um tom mais humorístico, além de provocar no leitor sentimentos de diversão ao apresentar o contraponto da história original, convida-o a refletir a partir da perspectiva do lobo. A narrativa sugere que a primeira versão pode ter sido imposta como verdadeira, levando o leitor, por meio da leitura e das imagens, a se envolver, divertir-se e construir suas próprias opiniões. Nesse sentido, a obra convida o leitor a refletir sobre a veracidade das notícias e das narrativas na vida real.

Apoiada nas reflexões de Larrosa (2011), entende-se que a leitura literária possui o potencial de transformar o leitor, pois a experiência ocorre quando algo nos toca e produz sentidos em nossa subjetividade. Assim, a leitura proporciona ao sujeito uma experiência que o conecta à narrativa, mobilizando sentimentos, memórias e interpretações próprias.

Como afirma Larrosa,

um dos temas recorrentes no texto é o da relação entre experiência e subjetividade. Ou, dito de outro modo, trata-se de pensar a experiência desde um ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade” (Larrosa, 2011, p. 15).

A experiência da fruição estética do texto literário está diretamente ligada ao prazer da leitura literária, pois a relação entre texto e imagem não apenas constrói sentidos, mas também desperta sentimentos e emoções no leitor, permitindo que ele se envolva de forma mais profunda com a obra.

Nesse sentido, uma criança que lê *O Vovô da Lalá* não apenas compreende a história narrada, mas também sente a saudade e percebe a ausência do avô, representada pelo vazio presente em algumas páginas da obra. Dessa forma, a leitura desperta emoções e produz sentidos que podem marcar a experiência do leitor.

Da mesma forma, ao ler *A Verdadeira História dos Três Porquinhos*, a criança não apenas decodifica as palavras do texto, mas também ri, questiona e desconfia do

narrador. Esse processo provoca reflexão e participação ativa na leitura, contribuindo para a construção de sentidos e para a formação do leitor literário.

Portanto, o livro ilustrado assume uma importante função na formação do leitor, especialmente por se constituir como um espaço de exploração da linguagem desde sua origem. Como afirma Moraes (2019),

O livro ilustrado nasceu dentro do universo infantil e, ainda que hoje seja reconhecido e estudado pela complexidade escondida atrás de aparente simplicidade, ele guarda o frescor que esse público inicialmente lhe garantiu: a exploração da linguagem na sua origem, com seus mistérios e ambiguidades. (Moraes, 2019, p. 19).

Assim, a obrigação de ler difere significativamente do prazer pela leitura. Ler uma obra com a qual o leitor não se identifica ou na qual não se reconhece dificilmente desperta o interesse ou o gosto pela leitura. Quando é imposta sem considerar o envolvimento do leitor, a leitura pode acabar se tornando apenas uma atividade mecânica, distante da experiência literária.

Para Colomer (2017 apud Silva, 2018, p. 2), a autora defende a chamada pedagogia do livro, que também implica considerar a cultura dos estudantes, seus interesses e suas afinidades. A partir dessa perspectiva, torna-se possível aproximar os leitores do universo literário de forma mais significativa, despertando o prazer pela leitura em alunos de diferentes idades.

Esses livros ilustrados contribuem significativamente para a construção do leitor literário, pois promovem uma leitura que ultrapassa a decodificação, envolvendo o sujeito na construção de sentidos, no despertar de emoções e no desenvolvimento de uma relação mais sensível e significativa com a literatura.

Além disso, como defende Zilberman (2005), podem se transformar em uma espécie de biblioteca interior do leitor, formada por memórias afetivas construídas a partir das experiências proporcionadas pela leitura literária.

Um bom livro é aquele que agrada, não importando se foi escrito para crianças ou adultos, homens ou mulheres, brasileiros ou estrangeiros. E ao livro que agrada se costuma voltar, lendo-o de novo, no todo ou em parte, retornando de preferência àqueles trechos que provocaram prazer particular. (Zilberman, 2005, p.9)

Com Moraes (2019), é possível compreender que o livro ilustrado exige um leitor híbrido, ou seja, um leitor capaz de ler simultaneamente palavras e imagens. Nesse tipo de obra, a construção de sentidos não acontece apenas por meio do texto

verbal, mas também pela interpretação dos elementos visuais, que dialogam, complementam ou até mesmo contradizem aquilo que está escrito.

Nessa escrita híbrida deve haver um equilíbrio entre o que se quer mostrar com a imagem e o que se quer esconder com ela, o que se quer contar com as palavras e o que se quer calar. E assim se joga a escrita de um livro ilustrado. (Moraes, 2019, p. 86)

Desenvolver essa habilidade desde cedo é fundamental para a formação de leitores mais sensíveis e críticos, pois amplia a forma como a criança lê o mundo, permitindo que ela vá além da superfície do texto e perceba diferentes camadas de sentido presentes na narrativa.

Ou seja, os livros ilustrados podem ser compreendidos como um importante instrumento tanto para a formação de leitores em diferentes idades quanto para o processo de alfabetização. Isso acontece porque esse tipo de obra mobiliza diferentes linguagens e amplia as possibilidades de leitura e interpretação.

Nesse sentido, Moraes (2019) compreende o livro ilustrado como um espaço de exploração da linguagem em sua origem, mantendo características próprias do universo infantil, como a curiosidade, a imaginação e a abertura para múltiplos sentidos. Para o autor, a experiência estética proporcionada por esse tipo de obra está justamente na complexidade que se esconde por trás de uma aparente simplicidade.

Como afirma Moraes,

o livro ilustrado nasceu dentro do universo infantil e, ainda que hoje seja reconhecido e estudado pela complexidade escondida atrás de aparente simplicidade, ele guarda o frescor que esse público inicialmente lhe garantiu: a exploração da linguagem na sua origem, com seus mistérios e ambiguidades (Moraes, 2019, p. 19).

Como discutido, o papel do professor como mediador é fundamental nesse processo. A experiência estética com o livro ilustrado não acontece de forma espontânea, pois precisa ser construída a partir de práticas de mediação que valorizem a leitura como um momento de troca, escuta e reflexão.

A atuação do professor como mediador nesse processo é imprescindível. É ele, com seu saber literário, conhecedor das obras, e leitor, antes de tudo, que fará a ponte entre a leitura do aluno e a leitura escolar. (Jagher; Santos; Araújo, 2022, p. 229)

O professor tem um papel essencial ao selecionar obras de qualidade, propor momentos de leitura compartilhada e incentivar os alunos a interpretarem não apenas o texto verbal, mas também as imagens. Ao abrir espaço para diferentes

interpretações, o docente contribui diretamente para a formação do leitor literário, tornando a leitura uma experiência significativa e prazerosa.

Nessa perspectiva, fica evidente que a formação do leitor literário não acontece de maneira espontânea, mas está diretamente ligada às práticas de mediação realizadas pelo professor. Ao considerar o livro ilustrado como uma linguagem que exige leitura atenta tanto do texto quanto da imagem, reforça-se a importância de um trabalho pedagógico intencional, que valorize essa articulação e amplie as possibilidades de interpretação do aluno.

Assim, compreender o livro ilustrado como experiência estética é também reconhecer seu potencial formativo, uma vez que ele não apenas ensina a ler, mas, sobretudo, ensina a sentir, interpretar e se posicionar diante do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um conjunto de possibilidades no modo como podemos formar e construir um jovem leitor literário. Ao longo deste trabalho, foi possível compreender o que está por trás do que, muitas vezes, parece simples, mas revela um alto nível de complexidade e um papel fundamental no processo de alfabetização e construção do prazer pela leitura literária. Discutimos desde o direito à literatura, a função do livro ilustrado, a análise de obras, até a importância do professor como mediador nesse processo.

Além disso, foi possível compreender como funciona a linguagem do livro ilustrado, entendendo que não se trata de um gênero, mas de uma forma específica de construção de sentido. O texto possui seu próprio significado, assim como a imagem; no entanto, quando articulados, produzem sentidos que, isoladamente, não alcançariam. Nesse processo, percebemos como a literatura atravessa o leitor, evidenciando o poder da formação e da fruição estética, o prazer pela leitura e as múltiplas funções do texto e da imagem.

Observou-se, ainda, como essas duas linguagens podem convergir, divergir e criar momentos de tensão ao longo da narrativa, enriquecendo a experiência de leitura. As obras analisadas demonstram que a literatura infantil é capaz de abordar temas emocionalmente complexos sem infantilizar o leitor, contribuindo para a compreensão de questões mais profundas. Além disso, evidenciam como essas narrativas podem provocar diferentes sensações, como humor, ironia e até mesmo a expectativa pela virada de página, envolvendo ativamente o leitor.

Outro aspecto importante é que essa linguagem perpassa diferentes idades, não se restringindo ao público infantil, mas dialogando com leitores em diversos momentos de sua formação. Desse modo, a análise das obras confirmou o que os teóricos discutidos ao longo deste trabalho já apontavam: o livro ilustrado constitui um conjunto complexo de elementos que, em articulação, potencializam a construção de sentidos e a experiência estética do leitor.

Especialmente nos anos iniciais, o olhar para a literatura deve ser pautado pela cautela e pelo cuidado, uma vez que é nesse período que as crianças vivenciam o processo de alfabetização, sendo fundamental que o contato com o universo literário se dê de forma prazerosa. Isso não implica a exclusão dos clássicos, mas a compreensão de que o livro deve ser percebido como um espaço de emancipação, e

não de alienação, possibilitando ao leitor, a partir dessa imersão, a construção de diferentes interpretações. Nesse sentido, o livro ilustrado configura-se como uma ponte para esse universo de possibilidades; por meio dele, torna-se possível contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e dotados de repertório cultural.

Acredita-se que esta pesquisa contribua para a ampliação de perspectivas, especialmente ao evidenciar como o livro ilustrado, muitas vezes subestimado, possui um grande potencial formativo. Além disso, espera-se que os docentes possam ampliar seu repertório de práticas, tanto no contexto da alfabetização quanto nas diferentes etapas da formação do leitor, valorizando a leitura como uma experiência significativa e não apenas como uma obrigação escolar.

Por fim, compreende-se que, com o avanço do tempo e das pesquisas, novas possibilidades continuam a surgir, reforçando a necessidade de olhar para o livro ilustrado como um recurso potente, sensível e indispensável na formação de leitores literários. Assim, formar leitores literários é, antes de tudo, formar sujeitos capazes de sentir, interpretar e transformar o mundo a partir da leitura.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 dez. 2025.

CAMARGO, Luis. Para que serve um livro com ilustrações? In: JACOBY, Sissa (org.). **A criança e a produção cultural**: do brinquedo à literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 4).

INSTITUTO NATURA. **Odilon Moraes fala sobre a produção e as características do livro ilustrado**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ez1VAKp3APc>>. Acesso em: 19 mar. 2026.

JAGHER, Cleide Maria; SANTOS, Mariana; ARAÚJO, Vilma da Silva. Mediação de leitura literária e letramento literário na escola: uma abordagem reflexiva. **Kirikerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 8, p. 219-236, ago. 2022. DOI: 10.47456/krkr.v1i8.37982.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011. (Série Educação em Ação).

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

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

MORAES, Odilon Alfredo Pires de Almeida. **Quando a imagem escreve**: reflexões sobre o livro ilustrado. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

OCDE. **PISA**: Programme for International Student Assessment. Paris: OCDE, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento — um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

SALISBURY, Martin; STYLES, Morag. **Livro infantil ilustrado**: a arte da narrativa visual. Tradução de Marcos Capano. São Paulo: Rosari, 2012.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

SAVEGNAGO, Sibele Antônia; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Literatura para a infância e finitude (humana): reflexões a partir da obra *Até passarinho passa*, de Bartolomeu Campos de Queirós. **Revista Falange Miúda**, Pernambuco, v. 9, n. 1, p. 33-51, jan./jul. 2024.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. Ilustrações de Lane Smith. Tradução de Pedro Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

SILVA, Danúbia Jorge da. **Resenha de:** COLOMER, Teresa. Introdução à literatura infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017. *Polyphonía*, v. 29, n. 2, p. 382-385, jul./dez. 2018.

TAVARES, Agláia. **O vovô da Lalá**. Ilustrações de Mariana Rms. Curitiba: Editora InVerso, 2018.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 181 p.