

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**PABLO QUERINO DOS SANTOS**

**VINICIUS MAICOL BESSA**

**“OS MONSTROS QUE SINTO EM MIM”, UM LIVRO INFANTIL ILUSTRADO  
SOBRE SENTIMENTOS NA INFÂNCIA**

**CURITIBA**

**2022**

**PABLO QUERINO DOS SANTOS  
VINICIUS MAICOL BESSA**

**“OS MONSTROS QUE SINTO EM MIM”, UM LIVRO INFANTIL ILUSTRADO  
SOBRE SENTIMENTOS NA INFÂNCIA**

**“The monsters I feel inside”, an illustrated children’s book about childhood  
feelings**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Tecnólogo do Curso de Tecnologia em Design Gráfico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Claudia Camila Veiga de França

**CURITIBA  
2022**



4.0 Internacional

Este trabalho está licenciado sob [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/). Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

**PABLO QUERINO DOS SANTOS  
VINICIUS MAICOL BESSA**

**"OS MONSTROS QUE SINTO EM MIM", UM LIVRO INFANTIL ILUSTRADO  
SOBRE SENTIMENTOS NA INFÂNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Tecnólogo do Curso de Tecnologia em Design Gráfico da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Data de aprovação: 8 de dezembro de 2022

---

Ana Claudia Camila Veiga De França  
Doutorado  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Liber Eugenio Paz  
Doutorado  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

---

Daniela Fernanda Ferreira Da Silva  
Mestrado  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**CURITIBA  
2022**

Dedicamos este trabalho aos nossos familiares e amigos, pelos momentos de apoio; e a todos que são ou um dia foram crianças.

Uma história infantil que só pode ser apreciada  
por crianças não é uma boa história infantil.  
(C.S. Lewis, 1952).


## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo o desenvolvimento de um livro infantil ilustrado sobre a comunicação e expressão de sentimentos na infância. A compreensão de sentimentos é essencial para o desenvolvimento infantil, e a leitura é um instrumento poderoso para o autoconhecimento. Para alcançar o objetivo proposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre livros ilustrados e narrativas visuais voltadas para o público infantil, explorando a importância dessa literatura, seus fatores histórico-culturais e características narrativas, servindo como base teórica para a identificação de como áreas do design (animação, audiovisual, fotografia, semiótica e narrativas visuais) podem contribuir com este trabalho. A partir disso, o desenvolvimento do projeto passou pela realização de uma análise de similares e, por fim, pelo desenvolvimento do livro ilustrado, passando pelas etapas de escrita, concepção, ilustração e projeção gráfica da história.

**Palavras-chave:** Livros Infantis; Livros Ilustrados; Emoções.

## ABSTRACT

This work aims to develop an illustrated children's book about communication and expression of feelings in childhood. Understanding that feelings is essential for child development, and reading is a powerful tool for self-knowledge. To achieve the proposed objective, we carried out a bibliographical research on illustrated books and visual narratives aimed at children, exploring the importance of this literature, their historical-cultural factors and narrative characteristics, serving as a theoretical basis for the identification of how areas of design (animation, audiovisual, photography, semiotics and visual narratives) can contribute to this work. From this, the development of the project went through the realization of an analysis of similar and, finally, the development of the illustrated book, going through the stages of writing, conception, illustration and graphic projection of the story.

 **Keywords:** Children's book; Illustrated Books; Emotions.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Divisão do processo básico de projeto, Archer (1984).....	13
Figura 2 - As fases principais de projeto, Archer (1984).....	14
Figura 3 - Divisões de um processo analítico de projeto, Archer (1984).....	15
Figura 4 - Modelo de Guto Lins.....	17
Figura 5 - Adaptação dos modelos de Archer e Guto Lins.....	17
Figura 6 - Fábulas La Fontaine – volume 1.....	25
Figura 7 - Branca de Neve (Irmãos Grimm).....	27
Figura 8 - O soldadinho de chumbo (Hans Christian Andersen).....	27
Figura 9 - Ficha técnica (Divertida Mente).....	47
Figura 10 - Ilhas da cabeça de Riley.....	48
Figura 11 - Alegria no aterro de memórias esquecidas.....	49
Figura 12 - Riley em fuga.....	50
Figura 13 - Sonhos de Riley.....	50
Figura 14 - Capa do livro.....	52
Figura 15 - Detalhes do livro Sinto o que Sinto.....	52
Figura 16 - Abertura de Imagem.....	53
Figura 17 - Relações semânticas.....	55
Figura 18 - Relações pragmáticas.....	56
Figura 19 - Tipos de vínculos.....	57
Figura 20 - Testes de personagem principal 1.....	60
Figura 21 - Testes de personagem principal 2.....	60
Figura 22 - Personagem de frente, de perfil e de costas.....	61
Figura 23 - Qualidades físicas e psicológicas.....	61
Figura 24 - Coisas que gosta.....	62
Figura 25 - Medo e Tristeza.....	63
Figura 26 - Raiva.....	63
Figura 27 - Alegria.....	64
Figura 28 - Esperança.....	64
Figura 29 - Mascote Jorge / Confiança.....	65
Figura 30 - Móveis e decoração do quarto.....	66
Figura 31 - Plantas da casa e Cena 1.....	66
Figura 32 - Cena 2.....	67
Figura 33 - Mães do personagem principal e Cena 3.....	67
Figura 34 - Storyboard.....	70
Figura 35 - Formato do livro.....	71
Figura 36 - Paleta de cores.....	72
Figura 37 - Encontro de Roberto com Tristeza.....	73
Figura 38 - Encontro de Roberto com Alegria.....	74



Figura 39 - Encontro de Roberto com Confiança .....	74
Figura 40 - Skrapbook Regular .....	75
Figura 41 - CollectorComic.....	75
Figura 42 - Teste de line art da capa do livro .....	76
Figura 43 - Teste de estilo de pincel .....	77
Figura 44 - Teste de cor .....	78
Figura 45 - Teste de estilo e tamanho da tipografia .....	78
Figura 46 - Teste de impressão (boneco).....	79
Figura 47 - Especificações do miolo.....	80
Figura 48 - Especificações da capa .....	80
Figura 49 - Ficha técnica livro .....	80
Figura 50 - Boneco final I .....	81
Figura 51 - Boneco final II .....	82
Figura 52 - Boneco final III .....	82
Figura 53 - Boneco final IV.....	83

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
1.1 PROBLEMA.....	11
1.2 OBJETIVO GERAL.....	11
1.3 OBJETIVO ESPECÍFICOS.....	11
1.4 JUSTIFICATIVA.....	12
1.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS.....	12
1.5.1 Metodologia Adaptada.....	16
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	19
2.1 LEITURA INFANTIL.....	19
2.1.1 Criança Leitora.....	20
2.1.2 Acompanhamento Adulto.....	21
2.2 LITERATURA INFANTIL.....	23
2.2.1 Surgimento da Infância.....	24
2.2.2 Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen.....	25
2.2.3 Livros Infantis: Um Futuro Incerto.....	28
2.3 NARRATIVA.....	29
2.3.1 Linguagem Verbal.....	30
2.3.1.1 Gêneros narrativos infantis.....	32
2.3.1.2 Contos de fadas.....	35
2.3.2 Linguagem Visual.....	37
2.3.2.1 Ilustração.....	38
2.3.3 Relação Entre Texto e Imagem.....	41
<b>3 DESENVOLVIMENTO</b> .....	46
3.1 ANÁLISE DE SIMILARES.....	46
3.1.1 “Divertida Mente”.....	46
3.1.2 “Sinto o que Sinto — e a incrível história de Asta e Jaser”.....	51
3.2 DESENHANDO IDEIAS.....	57
3.3 ESCREVENDO IDEIAS.....	68
3.4 STORYBOARD (ESBOÇO SEQUENCIAL).....	69
3.5 EDITORIAL.....	71
3.5.1 Formato.....	71
3.5.2 Cor.....	71
3.5.3 Tipografia.....	74
3.5.4 Capa.....	75
3.5.5 Pré-impressão e Impressão.....	77
<b>4 CONCLUSÕES</b> .....	84
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85
<b>APÊNDICE A – Os monstros que sinto em mim (livro infantil ilustrado)</b> .....	92

## 1 INTRODUÇÃO

O projeto a ser desenvolvido neste trabalho traz, em um primeiro momento, um estudo sobre a infância, os problemas enfrentados para a identificação dos sentimentos nesse período, e como a literatura e as narrativas visuais podem auxiliar neste processo. A partir disso, se dá início ao desenvolvimento de um livro infantil ilustrado, com uma narrativa que articula as linguagens verbal-visual e o projeto de design editorial como um todo.

### 1.1 PROBLEMA

Como um livro infantil pode abordar o tema "identificação de sentimentos na infância"?

### 1.2 OBJETIVO GERAL

Desenvolver um livro infantil ilustrado que apresenta, de maneira lúdica, a comunicação e identificação de sentimentos na infância.

### 1.3 OBJETIVO ESPECÍFICOS

- Fazer uma pesquisa bibliográfica sobre livros infantis ilustrados e/ou narrativas visuais voltadas para crianças.
- Analisar e identificar como as narrativas visuais e o design podem auxiliar no problema em questão.
- Produzir um livro ilustrado infantil, a partir do cruzamento da análise de projetos similares, de procedimentos de criação literária e da metodologia projetual de design.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA

A ideia do projeto proposto surgiu da percepção de que a leitura é algo fundamental na infância, pois sabe-se que no convívio com os livros, as crianças aprendem sobre si, sobre os outros e sobre o mundo (CHAGAS e DOMINGUES, 2015). Como dito por Freire (1997), a literatura infantil constitui elemento humanizador. Por lidar com a linguagem de forma sensível às emoções humanas, ela possui um caráter educativo: educa à medida que amplia as referências — ou leituras de mundo. Ler é, portanto, uma atividade que culmina na elaboração da consciência humana e tem papel fundamental para o autoconhecimento.

A infância foi entendida como fase própria da vida recentemente e de acordo com Oliveira (2008), o surgimento do livro infantil ilustrado sinalizou importante mudança social na visão tradicional da criança como um adulto pequeno, para a compreensão desta como uma categoria de indivíduo possuidor de particularidades e necessidades inerentes à sua fase de vida. No campo literário, apesar de terem menos conhecimento sobre a linguagem, as crianças a percebem como um campo lúdico, são menos limitadas por esquemas fixos e, nesse sentido, têm uma visão mais abrangente sobre as histórias se comparadas aos adultos (HUNT, 2010).

Segundo Assumpção Jr. & Kuczynski (2010), ao examinar as crianças, nem sempre as encontram referindo sintomas que descrevem seu estado interno. Com frequência, relata somente tristeza ou felicidade, de modo pouco claro e inespecífico. Tendo em mente essas limitações com respeito à expressão verbal dos próprios sentimentos, é possível utilizar combinações de estratégias verbais e visuais, já presentes em livros infantis ilustrados, como uma maneira da criança reconhecer seus sentimentos e de expressá-los, com o apoio da narrativa. Quando as crianças desenham e falam sobre os livros ilustrados, estão revelando sua consciência cognitiva e emocional.

Considerando a importância do papel dessas narrativas para o público infantil, o projeto pretende utilizar o design como uma ferramenta de comunicação, trabalhando o desenvolvimento de um livro infantil ilustrado com o objetivo de fornecer um espaço para que o pequeno leitor se expresse e se identifique, considerando que a criança, ao ter contato com a leitura, transporta ao seu imaginário as histórias que

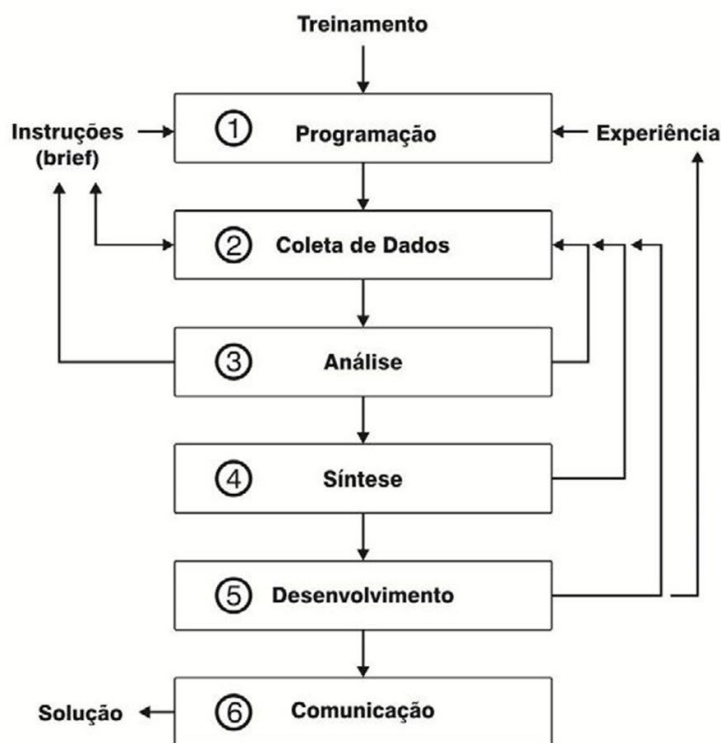
lê e as imagens que vê, interpretando o livro como parte do seu universo (SANTOS, 2020).

## 1.5 PROCESSOS METODOLÓGICOS

A publicação do livro “Systematic Method for Designers” (1965), pelo Council of Industrial Design, de Londres, é considerada uma das principais contribuições de Bruce Archer para os estudos em metodologias de projeto. Nele, Archer sugere que o trabalho do designer deveria ser uma combinação entre intuição e cognição, e que, com a formalização do processo criativo, o trabalho tenderia a ser mais científico, tendo como base metodologias e sendo possível sua compreensão e replicação (VAN DER LINDEN *et al*, 2010, *apud* ARAÚJO *et al*, s.d.).

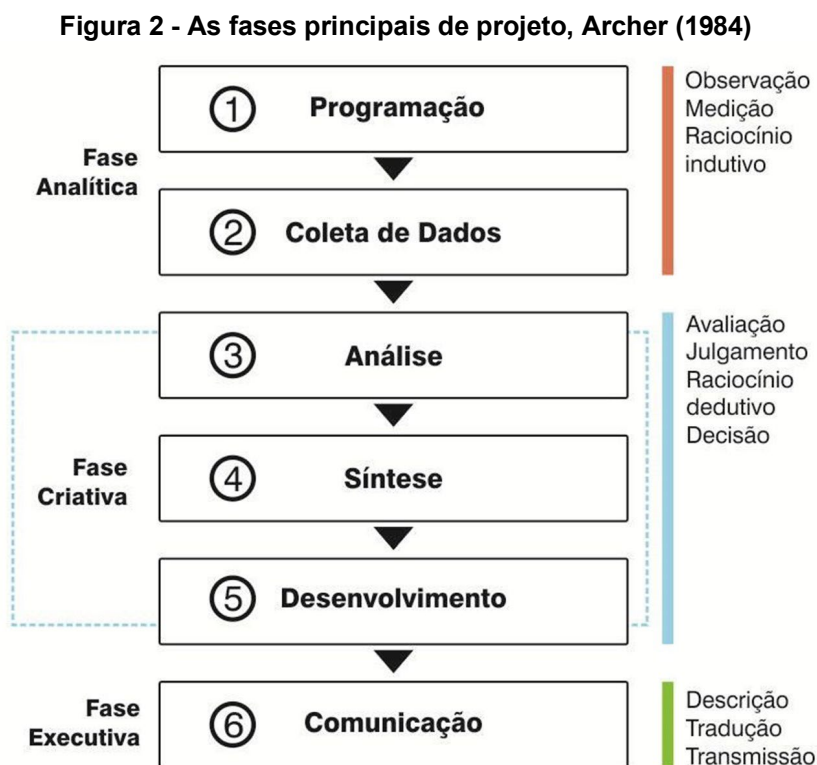
Na metodologia “Systemic Method for Designers”, o autor apresenta seu método em seis estágios (Figura 1), com retornos frequentes a estágios anteriores de acordo com as dificuldades que forem encontradas durante o processo.

**Figura 1 - Divisão do processo básico de projeto, Archer (1984)**



Fonte: Adaptado por Lacerda (2012)

Archer também sugere que o processo de design é composto fundamentalmente por três etapas: “A fase analítica, que inicia a partir das observações objetivas e indutivas; a fase criativa, que requer envolvimento, julgamento subjetivo e dedução e, por fim, a fase de execução.” (LACERDA, 2012, p.112). É possível entender melhor essa divisão observando o esquema a seguir (Figura 2).



Fonte: Adaptado por Lacerda (2012)

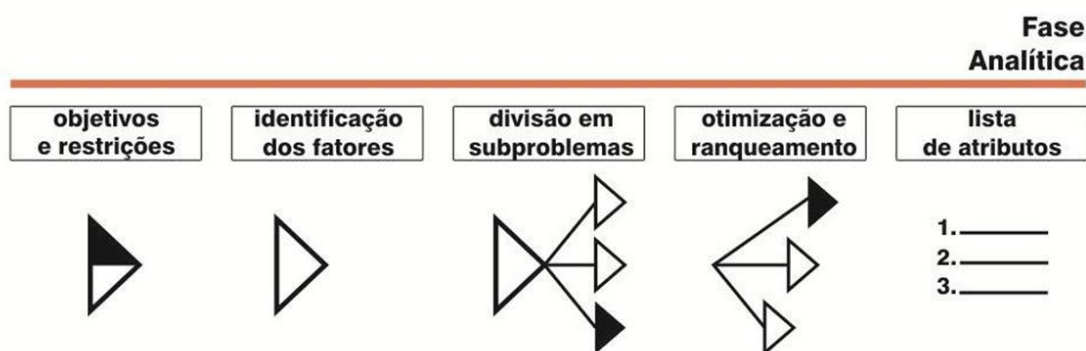
De acordo com Archer, o processo de Design é um sanduíche criativo, onde as bordas dos objetivos e análises poderiam ser maiores ou menores, mas o ato criativo sempre estaria no meio.

Um modelo de resolução de problemas também é tratado por Archer como uma fase de análise com cinco estágios principais (Figura 3). Esse modelo apresenta uma abordagem natural para resolução de problemas do dia a dia, servindo como um fio condutor para o processo de Design.

Seu método sistemático para designers aborda inicialmente a identificação dos objetivos e das restrições do projeto. Esse momento inicial é conectado com a coleta de dados, sendo executados sem ordem hierárquica. O passo seguinte, de coleta de dados em si, permite a reunião de evidências, que

auxiliam na avaliação e decisão do processo. Os dados coletados são divididos em subproblemas organizados em diagramas conforme seus fatores [...]. Esses subproblemas são otimizados e ranqueados conforme o grau de realizabilidade. O resultado, segundo Archer, dessa síntese, verificação e decisão é uma definição do problema, gerando uma lista de atributos. (LACERDA, 2012, p.113).

**Figura 3 - Divisões de um processo analítico de projeto, Archer (1984)**



Fonte: Adaptado por Lacerda (2012)

Segundo Pope (1972, *apud* LACERDA, 2012), Archer tentou demonstrar as análises sistemáticas, operacionais e ergonômicas como ferramentas úteis para o designer, que geram uma sequência de passos baseada parte na observação prática, parte nas teorias de lógica.

Apesar disso, “se a solução de um problema surge automaticamente e inevitavelmente, a partir da interação dos dados, então o problema não é, por definição, um problema de projeto.” (ARCHER, 1985, p.75, *apud* LACERDA, 2012, p.114). Esse posicionamento mostra que Archer não considerava a tarefa do designer como algo passível de ser mecanizado.

Coelho (2006, *apud* DE MAGALHÃES e DE SOUZA, 2014, p.3), enxerga que se deve interpretar a metodologia como um exercício do pensamento reflexivo sobre como trabalhar o projeto, mas que geralmente ela é colocada como uma receita do fazer, abrindo margem para a assimilação dela como o único caminho possível para a realização dos trabalhos.

De Magalhães e De Souza (2014, p.4), complementam, ponderando sobre a utilização da metodologia de projeto e afirmando que a forma como ela é utilizada “varia conforme o profissional e suas preferências, e exerce a função de um guia de referências na busca de soluções para um problema a ser resolvido.”

É interessante, ainda, compreender como a relação entre teoria e prática ocorre no desenvolvimento de um projeto. Panizza (2004, *apud* DE MAGALHÃES E DE SOUZA, 2014, p.4), pontua que teoria e prática são codependentes, ou seja, que a teoria não pode ser avaliada sem a sua aplicação prática, nem a prática existe sem pregnância teórica, uma relação que dinamiza os métodos utilizados para o desenvolvimento do trabalho e qualifica a metodologia projetual.

### 1.5.1 Metodologia Adaptada

Refletindo sobre os pontos levantados por esses autores, o modelo de Archer se mostrou uma escolha adequada por sua possibilidade de adaptação às necessidades de um projeto editorial e gráfico. A separação do processo de Design em 3 fases fundamentais torna bastante ampla as possibilidades de adaptação e aplicação dessa metodologia.

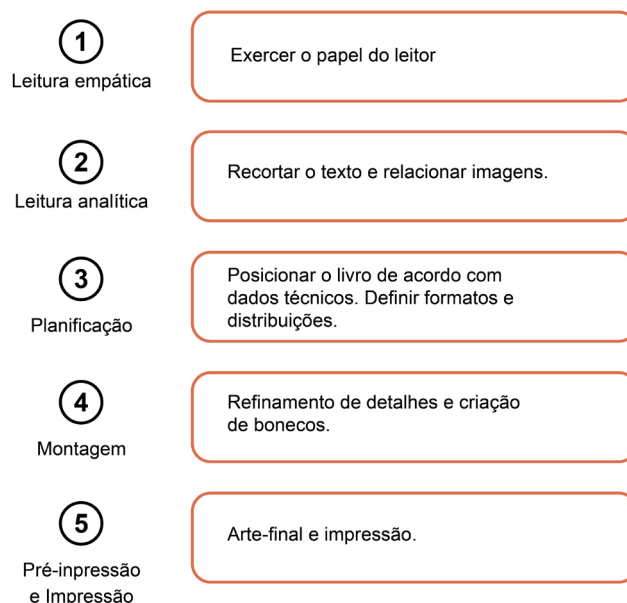
Além disso, a visão de Archer, tendo o trabalho do designer como uma combinação entre intuição e cognição, bem como a maneira como o ato criativo compõe o processo e as possibilidades de retorno a estágios anteriores foram considerados muito importantes, dadas as necessidades de flexibilidade e criatividade no desenvolvimento de um livro infantil ilustrado.

Com o objetivo de complementar e nortear a área do projeto gráfico editorial do livro infantil, a metodologia proposta por Guto Lins em “Livro infantil?” (2003), que foi analisada por Panizza (2004, p.145) em sua dissertação de mestrado, se mostrou um método direto e profissional, além de Lins defender que independente do texto trabalhado, a maneira de proceder é a mesma. A metodologia consiste em cinco etapas, como mostra a Figura 4.

Foi criado um esquema visual (Figura 5) adaptando as fases do modelo de Archer e as relacionando com as etapas no desenvolvimento de projeto propostos por Lins. A figura traz elementos da adaptação que Lacerda (2012) fez sobre as fases principais de projeto do modelo, mostrado anteriormente na Figura 2, para uma relação visual mais fácil entre os esquemas.

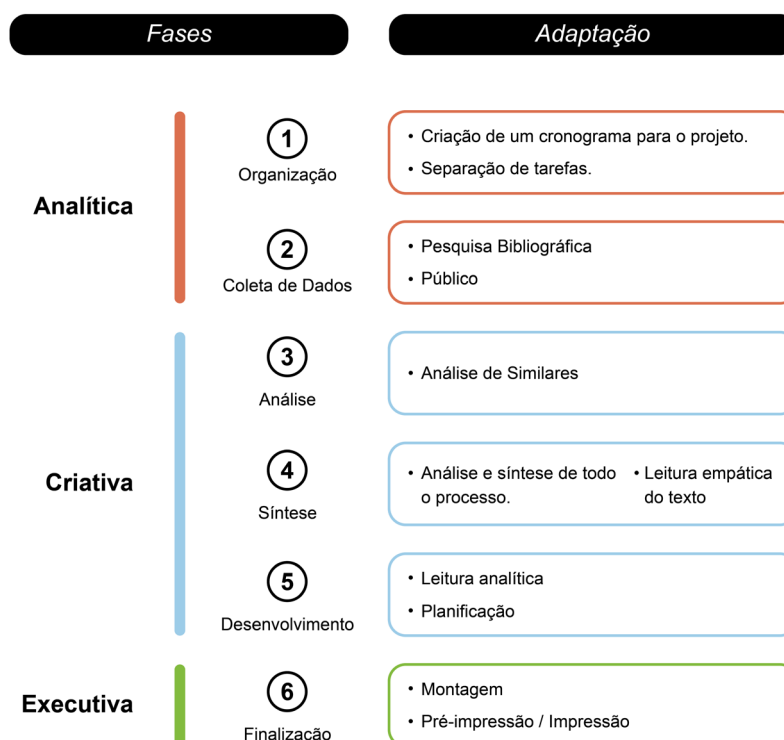


**Figura 4 - Modelo de Guto Lins**



Fonte: Os autores (2021)

**Figura 5 - Adaptação dos modelos de Archer e Guto Lins**



Fonte: Os autores (2022)

**Organização:** Criação de um cronograma e atualização dele conforme o avanço das etapas, além da distribuição de tarefas, visto que esse é um projeto realizado em equipe.

**Coleta de dados:** Pesquisa bibliográfica inicialmente do campo literário/narrativo das histórias infantis, a interação imagem-texto e o público infantil; e conforme o avanço de etapas, as pesquisas técnicas relacionadas à área editorial e de diagramação do livro.

**Análise:** A análise de livros próximos ao projeto, seja por quesitos técnicos ou temas parecidos.

**Síntese:** Análise e discussão a partir do que foi abordado nas etapas anteriores, além da leitura subjetiva do texto ou ideia narrativa do livro a fim de perceber o “clima” proposto.

**Desenvolvimento:** criação do mundo narrativo a partir da ilustração e/ou texto. Acontece também a planificação inicial do livro a partir de dados técnicos como número de páginas, formato, storyboard etc.

**Finalização:** A última etapa se dá pela montagem, em tamanhos reais ou proporcionais, de mockups e bonecos. O protótipo evolui de acordo com testes e aprovações. É nessa etapa que são definidas o tipo e corpo do texto, e ritmo do texto, que é composto por elementos obrigatórios como créditos, agradecimentos, dedicatórias etc. Só então é feita a montagem da arte-final e a pré-impressão e impressão do material.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 LEITURA INFANTIL

Em nossa cultura, não temos o hábito de dialogar com a criança sobre suas emoções. Sentimentos como a raiva, a alegria, a tristeza, o prazer, são figuras nebulosas na mente dos pequenos e o contato com os livros infantis faz com que o menor torne consciente alguns comportamentos, pois podem espelhar-se no personagem (NASCIMENTO, 2006).

Essa identificação gerada pelas narrativas infantis é uma das principais, se não a mais importante característica dessas histórias. São possibilidades dadas para a criança, que até o século passado era vista como um adulto em miniatura, de se entender como um ser único e de características próprias. O simples ato de ler é o que transforma essa relação e promove os laços de empatia entre as crianças e os livros, pois quando se é capaz de estabelecer relações entre o texto que se tem à frente dos olhos e as experiências pessoais anteriores, é possível afirmar que existe compreensão. Ler é, portanto, compreender (BISSOLI e CHAGAS, 2012), tanto a si mesmo, quanto ao mundo.

As crianças atualmente convivem com uma série de informações de mídias seja através da televisão, internet, propagandas, embalagens de comida — todas elas em uma grande velocidade de assimilação — compreendem e aceitam representações diferenciadas, pois estão acostumadas a ver uma enorme quantidade de imagens (AQUINO e CARELLI, 2013). A leitura em contrapartida promove momentos de atenção, de saber ler, observar e interpretar, o que foge das tecnologias imediatistas de hoje. A narrativa literária poderá, portanto, trazer bagagem cultural e uma forma ideal de se fazer uma leitura do mundo. A literatura segundo Nascimento (2006) é uma das produções humanas mais importantes para a formação do indivíduo, pois sua matéria é a palavra, o pensamento e as ideias, exatamente aquilo que define a especificidade do ser humano.

A proposta das histórias infantis é atingir a emoção, a sensibilidade, a imaginação e a fantasia da criança, como diz Abramovich (1991) citado por Nascimento (2006), quando afirma que é uma possibilidade de descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos.

Mas além disso, nesse processo as histórias têm uma importância que vai além da leitura a bel-prazer: elas servem como efetiva iniciação das crianças na construção da linguagem, ideias, pensamentos, interpretação e formação do senso crítico.

### 2.1.1 Criança Leitora

De acordo com Martins (1988, *apud* BOTINI e FARAGO, 2014), há três níveis básicos de leitura que se interpõe no ato de ler. Eles são: leitura sensorial, leitura emocional e leitura racional.

A leitura sensorial é aquela que antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro (MARTINS, 1988) dessa forma tomamos a leitura sensorial como algo mais ligado aos sentidos: visão, tato, olfato, audição e paladar. É uma leitura que se inicia na infância e acompanha durante toda a vida. O papel do projeto gráfico editorial nos aspectos sensoriais do livro é fundamental para que ele seja notado.

A leitura emocional é a que faz com que o leitor se aproxime da personagem presente no livro, sintam-se na pele dela e gere identificação. De acordo com Martins (1988, *apud* BOTINI e FARAGO, 2014, p. 6):

Na leitura emocional emerge a empatia, tendência de sentir o que se sentiria caso estivessemos na situação e circunstâncias experimentadas por outro, isto é, na pele de outra pessoa, ou mesmo de um animal, de um objeto, de uma personagem de ficção. Caracteriza-se, pois, um processo de participação afetiva numa realidade alheia, fora de nós.

A leitura racional, segundo Martins (1988) tem caráter reflexivo e dinâmico, é aquela em que o leitor estabelece um diálogo entre o autor e o contexto no qual se realiza a leitura. O leitor busca relacionar o que leu e interpretou e acaba por comparar com o seu mundo e contexto. Dessa maneira, a leitura racional leva o indivíduo a reflexão, permitindo-se se autoquestionar e questionar o universo das relações sociais.

Martins (1988) afirma que não há uma ordem para que esses níveis se apresentem e que acredita que dificilmente realiza-se apenas um tipo de leitura pelo fato de ser próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão,

tanto na tentativa de se expressar como na de buscar sentido, compreender a si próprio e o mundo.

Pode-se fazer uma relação de como esses níveis de leitura se dão perante a faixa-etária do leitor. Segundo análise de acompanhamento de turmas da biblioteca municipal de Cruzeiro/ SP, realizada por Aquino e Carelli (2013), crianças de seis e sete anos são mais curiosas com as letras, mas são atraídas pelas capas, ilustrações e principalmente por textos curtos e simples. Entendem temas psicológicos com tom intimista e tem maior facilidade em compreender sentimentos transparecidos pelas imagens se comparadas ao texto. Preferem personagens inseridos na coletividade, com uso de letras, palavras e ilustrações diferenciadas, o que denota uma familiaridade maior com a leitura sensorial. Os de oito a dez anos, têm predileção por livros com uso de cores mais fortes, livros didáticos, quadrinhos e ilustrações mais realistas. Claro indício de que o intuito dessa idade é se aproximar e se identificar mais com o livro que está lendo, ou seja: literatura emocional. Os de dez a doze anos preferem livros coloridos com textos médios, se concentram mais nas histórias e nos textos, questionando as palavras e as ilustrações, buscam uma referência entre elas, leem os textos e olham as ilustrações para confirmarem o que leram; características da leitura racional (AQUINO e CARELLI, 2013).

Tendo as pesquisas como base, o livro produzido nesse projeto busca abordar tanto a leitura sensorial quanto emocional: a primeira pela facilidade de reconhecimento de imagens e a segunda pela identificação com a narrativa como um todo. Logo crianças de sete a nove anos foram tidas como o principal público-alvo nesse momento.

### 2.1.2 Acompanhamento Adulto

Poucas crianças têm o hábito de ler no Brasil, mesmo que a última pesquisa da Retratos da Leitura no Brasil, tenha revelado que 40% dos entrevistados que responderam que leem por prazer, são crianças de 5 a 10 anos. A maioria delas tem o primeiro contato com a leitura na escola ou em casa, pela mãe, como revela o mesmo estudo, onde 67% da população não contou com alguém que motivasse o hábito de ler, enquanto 33% tiveram influência da mãe ou de algum representante do sexo feminino (11%), seguida pelo professor (7%). O que denota a importância do

acompanhamento na leitura infantil, por parte de um adulto. Além de contar a história, o orador promove um espaço de debate, no qual a criança poderá questionar, duvidar e até trocar opiniões com quem a está acompanhando, e concordar ou não com atitudes das personagens. O prazer de ler é a força que impulsiona e faz permanecer viva a leitura, pois está presente no espaço social (BOTINI e FARAGO, 2014) e o professor exerce o papel de preparar a criança para sociedade, tanto no âmbito técnico quanto no empírico.

Geralmente os alunos não gostam de ler na escola pelo sentido de obrigação que se cria no ambiente escolar. Isso se deteriora quando são aplicadas provas sobre determinados livros, tão desinteressantes quanto o próprio ato de ler. Sobre isso Rocco (2013), citado por Botini e Farago (2014, p. 10), afirma:

E é nessa hora que tal escola perde qualquer razão, caminha sem rumo, às cegas, construindo, em vez de aprendizagem efetiva, um campo de tensões e conseguindo a triste façanha, sobretudo no que concerne à leitura, de abolir e castrar momentaneamente, entre os alunos, aquela atividade dialógica fundamental que define a natureza humana.

Ao se pensar em leitura, os professores devem inferir que estão formando leitores para toda vida, caso contrário o hábito de leitura continuará sendo visto como algo negativo. De acordo com Souza, Ricetti e Osti (2009, *apud* BOTINI e FARAGO, 2014), para suprir as carências na formação de leitores, será necessário que muitas vezes a escola deixe de lado a preocupação com o ensinar a ler para dar lugar ao estímulo à vontade de ler.

A família tem papel crucial para o desenvolvimento dos leitores, principalmente porque muitas das crianças entram em contato com a leitura em casa antes mesmo da escola. Além disso, o conhecimento adquirido no ambiente familiar geralmente perpetua-se pela vida toda.

Diferentemente da escola, a leitura em casa geralmente não ocorre de maneira forçada e sim de maneira leve, prazerosa, criando um vínculo maior entre pais e filhos. Segundo Raimundo (2007, *apud* BOTINI e FARAGO, 2014, p. 7) a leitura se inicia:

[...] num primeiro momento com a observação das ilustrações dos livros lidos pelos pais, com a audição de cantigas de ninar, de histórias para dormir, até que a criança se sinta com vontade de retribuir e contar ou ler suas próprias histórias.

Quando a criança cria o hábito de ler em casa ela está colocando em prática os três níveis de leitura: sensorial, emocional e racional, sendo o primeiro o mais apto a ser desenvolvido nesse tipo de contexto. Desde a gestação do bebê, a mãe ao embalar a criança com canções de ninar já estimula o gosto pela leitura (VIEIRA, 2004). Além disso, essa criança tem mais facilidade em compreender textos e é diferenciada ao saber reconhecer os signos com maior facilidade que um aluno que teve seu primeiro contato ao entrar na escola (RAIMUNDO, 2007, *apud* BOTINI e FARAGO, 2014).

A formação do leitor deve se iniciar em casa, e por ser um processo longo, deve haver outros mediadores em diversos ambientes como professores, para que o leitor consiga aplicar o conhecimento em outras áreas. Segundo Vieira (2004), a leitura em casa está ligada ao lazer enquanto em outros ambientes formais e estruturalmente rígidos, ela é utilizada como meio de acesso à informação e formação de uma nova visão de mundo.

## 2.2 LITERATURA INFANTIL

A história das narrativas infantis é muito recente e se deu a partir do século XVII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. As escolas se tornaram obrigatórias e abertas para todas as classes sociais.

Na Idade Média, o mundo infantil era exatamente o mesmo que o universo dos adultos, ou seja, ela era ignorada em suas singularidades infantis. A criança não vivia ou se comportava como tal, ao contrário, exercia tarefas, presenciava acontecimentos e vivenciava experiências do mundo adulto sem nenhuma restrição (SANTOS, 2020). Não havia sequer, segundo Rosemberg (1999), uma palavra para designar o que hoje chama-se de infância. Os índices de mortalidade infantil eram altíssimos e a morte de crianças, em sua maioria bebês, era considerada natural. De acordo com Kramer (2003) citado por Santos (2020), “quando sobrevivia, ela entrava diretamente no mundo dos adultos”. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil.

### 2.2.1 O Surgimento da Infância

Com o declínio do feudalismo foram surgindo especialistas e moralistas nesse aspecto e aos poucos foi se construindo o termo “infância” segundo Nascimento (2006, p. 15 e 16):

[...] baseado na ideia cristã de inocência e numa nova perspectiva de valorização da mulher como mãe, pois, até então, não havia laços afetivos, a criança era pouco considerada e a figura materna não se fazia presente nos primeiros dois anos de vida.

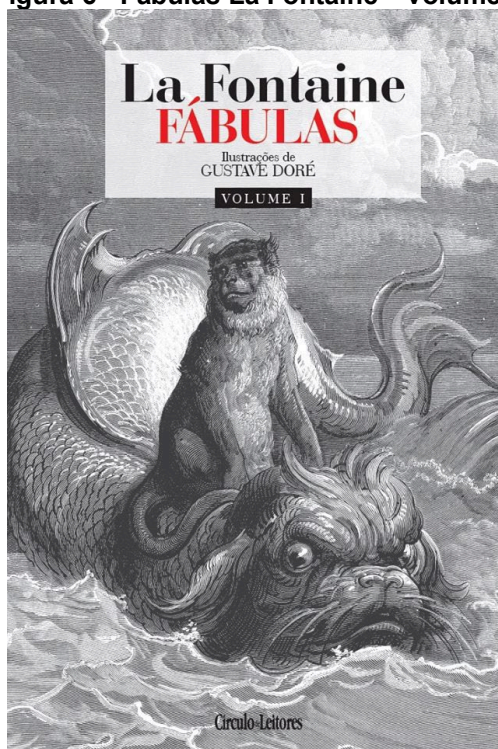
A criança então se torna um ser próprio de características e para se inteirar no mundo, necessita do apoio pedagógico. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

É nesse contexto que surge a literatura infantil, mais especificamente na França de Luís XIV e por sua declarada preocupação com a educação dos jovens e crianças (NASCIMENTO, 2006). Logo as primeiras histórias estão ligadas com a valorização da antiguidade clássica. As fábulas de La Fontaine (Figura 6) por exemplo se baseiam em autores gregos, latinos, franceses, medievais, parábolas bíblicas, contos populares, narrativas renascentistas e medievais.

Nascimento (2006) em sua pesquisa teve contato com o livro “O Grande Massacre de Gatos”, de Robert Darnton, e diz que pode compreender o porquê dos horrores presentes em muitas histórias infantis como: João e Maria, que segundo ela:

[...] foram abandonados na floresta, pois os pais eram tão pobres que não tinham como alimentá-los. Essa história foi fruto de um momento histórico em que a França estava vivendo: guerra, miséria, período em que a peste e a fome dizimaram a população do norte da França (séc. XVII e XVIII) (NASCIMENTO, 2006, p.16).



**Figura 6 - Fábulas La Fontaine – volume 1**

**Fonte: Revista Fábulas (2014)**

Segundo Cademartori (1994), nas fábulas de La Fontaine também se configuram textos cifrados que denunciam as misérias e as injustiças sociais vividas em seu tempo.

### 2.2.2 Irmãos Grimm e Hans Christian Andersen

Durante o século XVIII, a literatura infantil foi marcada pela transição do período clássico para o romantismo, culminando com o aparecimento do termo “infância” no século XIX. Ela se deu pelos livros de aventura, inicialmente escritos para o público adulto e depois adaptados para o mundo infanto-juvenil. Nesses livros era comum encontrar temas como liberdade pessoal, valorização do progresso da técnica e da tecnologia, e busca de satisfação individual. Nesse contexto de juventude e energia vital, surge a imagem do herói, que segundo Nascimento (2006) caracteriza-se por ser um homem sobretudo culto e habituado a ler os clássicos, que via no saber e no conhecimento a emancipação daqueles (burgueses) que não tiveram o mesmo privilégio dos poderosos (aristocratas).

É durante o século XIX que acontece a mistura do popular e do culto, os romances foram a maior fonte de entretenimento para o grande público da época. Eles retratam a consolidação dos valores aristocráticos, próprios do classicismo, e dos valores emergentes do individualismo popular/burguês. É nesse cenário que surge o conceito de criança (NASCIMENTO, 2006).

Pode-se dizer que é nesse momento que a criança entra como um valor a ser levado em consideração no processo social e no contexto humano. [...] Nos rastros dessa descoberta da criança, surge também a preocupação com a literatura que lhe serviria para leitura, isto é, para a sua informação sobre os mais diferentes conhecimentos e para a formação de sua mente e personalidade (segundo os objetivos pedagógicos do momento). (COELHO, 1985, 9.108).

Nessa época os escritores de livro infantis mais evidentes eram Jacob e Wilhelm Grimm, na Alemanha, e Hans Christian Andersen, na Dinamarca, precursores das narrativas fantásticas/maravilhosas, caracterizadas segundo Oliveira (2005, *apud* NASCIMENTO, 2006) como todas as situações que ocorrem fora do nosso entendimento da dicotomia espaço/tempo ou realizadas em local vago ou indeterminado na Terra. Tais fenômenos não obedecem às leis naturais que regem o planeta.

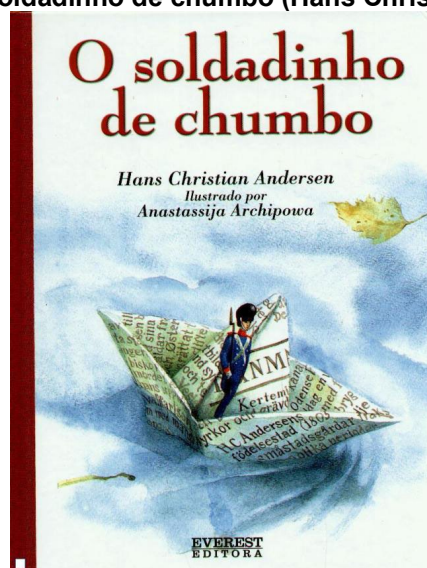
Com os Grimm, tem-se através das antigas narrativas populares, a história do povo germânico. Contos em destaque dos autores são Os Sete Anões e a Branca de Neve (Figura 7), Joãozinho e Maria, entre outros. Em Andersen encontra-se uma preocupação com valores éticos, sociais, políticos, culturais e cristãos demarcados pela sociedade liberal burguesa em ascensão. Suas obras mais conhecidas são O Patinho Feio, O Soldadinho de Chumbo (Figura 8), entre outros.

Figura 7 - Branca de Neve (Irmãos Grimm)



Fonte: SM Educação (2010)

Figura 8 - O soldadinho de chumbo (Hans Christian Andersen)



Fonte: La Vita Nuova (2015)

A literatura para crianças do século XIX tinha como objetivo, segundo Nascimento (2006), instruir o ser pueril através de histórias que mantivessem sua atenção. Era uma literatura utilizada para o ensino da leitura nas escolas baseada em uma pedagogia de caráter maternal.

### 2.2.3 Livros Infantis: Um Futuro Incerto

As constantes atualizações do mundo em relação à tecnologia atingiram também a área da literatura, em especial a voltada para crianças. Novas formas de se conectar com os pequenos surgem diariamente e nesse contexto, apareceram novos conceitos como “novo livro” e “literatura digital contemporânea” (CARVALHO e MIRANDA, 2019).

Pensar em “novo livro” é pensar a literatura com um novo público, um novo contexto, um novo objetivo, mas sem perder a natureza literária. Sobre isso Carvalho e Miranda (2019, p.5) citam que “o ‘novo’ livro possui modos distintos de construção, estrutura, estética e leitura. Possui outras possibilidades, muitas vezes com diversas finalidades, e distintas formas de apreciação, sem desmerecer o livro impresso”.

Os recursos operacionais são enormes e surgem muitas variedades estéticas e estruturais do livro, entretanto é importante se atentar para não se perder em meio a tantas novidades. Como exemplo podem ser citados os livros interativos e os games, considerando claro, que os livros, diferente dos jogos, não tem um objetivo de vitória. Mas é importante ressaltar o valor da literatura em detrimento de jogos pedagógicos que envolvam a leitura.

A literatura digital contemporânea não se resume a livros que podem ser lidos no computador, ou nos aparelhos digitais. Trata-se de uma literatura que é pensada para esse meio tendo em vista que requer as características do meio digital para se concretizar. Sobre como isso atinge o livro, Bellei (2002, p. 29) afirma:

O computador pode afetar o livro de duas maneiras distintas, a primeira delas tem muitas consequências, a segunda de forma radical, em primeiro lugar, simplesmente reproduzir livros impressos no meio eletrônico e apresentá-los na tela. Se fosse apenas esse o efeito dos novos meios de comunicação, não haveria razão suficiente para preocupações com o futuro do livro. Esse seria apenas transferir da página para a tela, o que provavelmente, daria mais benefícios (menos espaço para armazenamento de texto, maior facilidade de acesso) do que prejuízos para os leitores. A segunda [...] o computador pode não apenas duplicar o livro eletronicamente, como também e principalmente modificá-lo de forma radical, transformando-o em hipertexto, o que é algo bem mais sério que a mera reduplicação e que explica de forma mais satisfatória as preocupações com o futuro do livro.

A concretização da obra depende do diálogo com o nicho que a envolve. Segundo Iser (1996 p.50, *apud* Carvalho e Miranda, 2019) “a obra é mais que o texto,

é só na concretização que ela se realiza”. Não se trata somente do suporte, ou somente do leitor, e sim do encontro deles, texto e leitor.

Diante disso, pode-se supor que o futuro da obra de literatura e do livro, é talvez incerto, pois não se tem conhecimento do que pode acontecer com os suportes e maneiras de ler. Para Heyles (2009, p.63) citado por Carvalho e Miranda (2019):

[...] a literatura digital será um componente importante no cânone do século XXI. Mais acertada do que possa parecer, essa previsão baseia-se no fato já comentado de que quase toda a literatura contemporânea já é digital. A “digitalidade” é tão essencial para os processos contemporâneos de composição, armazenamento e produção que o meio impresso deveria ser devidamente considerado uma forma de produção de arquivos digitais, e não uma mídia separada da instância digital.

A literatura é rica demais para ser presa em moldes ou estruturas. “Ela por diversas vezes transgrede, por vezes inova, constantemente evolui, sistematicamente cresce, e com o tempo só se expande” (CARVALHO e MIRANDA, 2019, p.6).

### 2.3 NARRATIVA

Segundo Necyk (2007), texto e imagem foram considerados “artes irmãs” durante muito tempo, na forma de poesia e arte (pintura), uma visão que é demonstrada pela afirmação *ut pictura poesis*, em latim, que significa “assim na pintura como na poesia”, citada na *Ars Poetica* (Arte Poética, circa ano 18 a.C.), tratado de poesia de Horácio (anos 65 a.C. – 8 a.C.). Ambas eram relacionadas como se guardassem semelhanças entre si, sem uma distinção entre essas duas linguagens, que hoje temos como tão diferentes.

Tal visão foi interpretada, discutida e utilizada até o século XVIII, onde o autor Gotthold Ephraim Lessing argumenta contra essas noções de paridade entre poesia e pintura, lançando uma teoria para distinção entre as linguagens e a discussão de seus limites. Necyk (2007, p.62), explica que o autor afirmava que “a poesia e a pintura possuem cada uma seu próprio caráter (a primeira relaciona-se com o tempo; a última relaciona-se ao espaço).”

Nas artes visuais, a mídia consiste em formas dispostas no espaço. A percepção da mídia e da mensagem é instantânea. [...] A leitura ocorre no tempo: os sinais são lidos e inscritos numa sequência temporal. Além disso, os eventos narrados ocorrem no tempo. (IBIDEM).

Ambas as visões, mesmo que opostas e relativas a períodos específicos da história, são interessantes de serem analisadas a partir da concepção de que, como afirma Arizpe (2003, p.22, *apud* NECYK, 2007, p.9), “o livro infantil contemporâneo não corresponde, unicamente, ao livro com ilustração, mas àquele em que a narrativa depende da interação de ilustração e texto, ambos criados com consciência de intenção estética.”.

Hunt (2010, p. 234, *apud* FLECK *et al.*, 2016, p.196), afirma ainda que as palavras têm a capacidade de aumentar, contradizer, expandir, ecoar ou interpretar as imagens, e que o contrário também acontece. Uma relação que temos como bastante clara, entre texto e imagem, nos livros infantis contemporâneos.

É interessante, ainda, analisar como a questão levantada por Lessing, no século XVIII, se relaciona com um aspecto notável das narrativas dos livros infantis, exposto por Necyk (2007, p.62):

A narrativa verbo-visual do livro infantil, constitui uma construção espaço-temporal. O tempo e o espaço coexistem no livro infantil, numa “simbiose comunicacional”, pois a sequência da narrativa verbo-visual trabalha tanto o espaço no tempo, quanto o tempo no espaço. (NECYK, 2007, p.62).

A partir dessas concepções, é importante um estudo das linguagens verbais e visuais, ou seja, texto e imagem, das individualidades de cada uma dessas linguagens, bem como as maneiras que essas individualidades podem ser exploradas e relacionadas na construção de uma narrativa verbo-visual infantil.

### 2.3.1 Linguagem Verbal

Bettelheim (2002) afirma que entre as experiências na vida infantil mais adequadas para promover sua capacidade de encontrar sentido na vida e dotá-la de mais significado, nada é mais importante que o impacto dos pais ou daqueles que cuidam da criança, mas que, em segundo lugar, vem nossa herança cultural, se transmitidas à criança da maneira favorável, sendo a literatura a linguagem que melhor canaliza este tipo de informação quando as crianças são pequenas.

Mesmo sendo sobre um contexto mais específico, o educacional, também é interessante analisar a visão exposta por Nascimento (2006, p.25) sobre aquilo que, para ele, constitui uma experiência feliz com a literatura infantil, a qual ele afirma ser

“aquela em que a criança interage com os diversos textos trabalhados de tal forma que possibilite o entendimento do mundo em que vivem e que construam, aos poucos, seu próprio conhecimento.”

Essa característica da literatura infantil em ajudar a criança a se relacionar e compreender o mundo ao seu redor reflete em sua capacidade de compreensão sobre si mesma e sobre como se posiciona nesse ambiente. Segundo Caldin (2003) a função social da literatura é a de facilitar a compreensão, e libertar pessoas dos dogmas que a sociedade lhes impõe, pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Ele ainda afirma que “Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo.” (IBIDEM, p.51).

Nos relacionamos com textos desde muito cedo, de maneira natural, como mostrado por Farias e Rubio (2012, p.7):

O primeiro contato da criança com um texto é realizado oralmente, quando o pai, a mãe, os avós ou outra pessoa conta-lhe os mais diversos tipos de histórias. A preferida, nesta fase, é a história da sua vida. A criança adora ouvir como foi que ela nasceu, ou fatos que aconteceram com ela ou com pessoas da sua família.

Relembrando a evolução no ato de contar histórias oralmente, antes tão presente em nossas culturas e relações sociais, Nascimento (2006, p.7-8), diz que “Com o advento da imprensa, os livros tornaram-se os grandes agentes culturais dos povos. [...] Os velhos contadores foram esquecidos. Mas as histórias se incorporaram definitivamente à nossa cultura.”

Conforme se desenvolvem, as crianças passam a se interessar mais pelas histórias presentes nos livros e por histórias inventadas, como contos de fadas, poemas, ficção etc., tendo nesta perspectiva a possibilidade de envolver o real e o imaginário (FARIAS E RUBIO, 2012).

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez se relacionar com todos os aspectos de sua personalidade — e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e,

simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro. (BETTELHEIM, 2002, p.5).

Levando em conta as necessidades do projeto e de seus objetivos, torna-se necessário uma pesquisa de comparação entre gêneros literários, aprofundando suas diferenças narrativas e individualidades que podem ser mais bem exploradas ou que melhor se adequem aos objetivos propostos.

### 2.3.1.1 Gêneros narrativos infantis

Alguns gêneros literários são naturalmente relacionados com as crianças por serem amplamente difundidos na literatura infantil, tanto por questões histórico-sociais, quanto por sua eficácia na transmissão de valores e aceitação perante a esse público. Podemos enfatizar, nesse sentido, o mito, a fábula e o conto, mais especificamente aquilo que chamamos de contos de fadas. Gêneros cujas características foram comparadas por Bruno Bettelheim (2002), em seu livro “A Psicanálise dos Contos de Fadas”.

Bettelheim (2002, p.23), em uma ambientação histórica, afirma que os mitos ofereciam um material com o qual as crianças formavam os conceitos de origem e propósito do mundo, e dos ideais sociais que podiam buscar como padrão. Entretanto, o mito traz uma característica marcante que o limita quanto a forma que a criança se relaciona com a narrativa.

Colocado de forma simples, o sentimento dominante que um mito transmite é: isto é absolutamente singular; não poderia acontecer com nenhuma outra pessoa, ou em qualquer outro quadro; os acontecimentos são grandiosos, inspiram admiração e não poderiam possivelmente acontecer a um mortal comum como você ou eu. (BETTELHEIM, 2002, p.37).

Essa característica do mito, por si só, já o torna menos interessante quando o objetivo da narrativa é o de se relacionar com a criança leitora e envolvê-la em situações, problemas e resoluções com as quais pode se sentir representada. Como aponta Bettelheim (2002, p.41), são óbvias as dimensões sobre-humanas dos heróis míticos, um aspecto que não ajuda a tornar essas histórias aceitáveis para as crianças.



As fábulas e os contos de fadas parecem apresentar caminhos mais adequados em relação a esse objetivo. Porém, existem características distintas bastante significativas em cada um desses gêneros, especialmente na maneira como a narrativa posiciona as crianças em relação aos acontecimentos e ensinamentos.

No conto de fadas, por exemplo, quando colocamos frente a mesma ótica de relação com o leitor e representatividade, ocorre o oposto dos mitos. Bettelheim (2002, p.37) pontua que mesmo com os contos de fadas abordando, com frequência, situações inusitadas e improváveis, até mesmo os mais notáveis encontros são apresentados como situações comuns que poderiam acontecer com qualquer pessoa, em uma apresentação casual e cotidiana dos fatos. Essa característica dos contos também é exposta em outros elementos das narrativas.

O conto de fadas, em contraste, torna claro que fala de cada homem, pessoas muito parecidas conosco. Os títulos típicos são "A bela e a fera", "O conto de fada de alguém que partiu para conhecer o medo". Mesmo histórias inventadas recentemente seguem este padrão - por exemplo, "O pequeno príncipe", "O patinho feio", "O soldadinho de chumbo". Os protagonistas dos contos de fadas são referidos como "uma moça", por exemplo, ou "o irmão mais novo". Se aparecem nomes, fica bem claro que não são nomes próprios, mas nomes gerais ou descritivos [ou nomes próprios genéricos]. (BETTELHEIM, 2002, p.41).

As fábulas, por sua vez, também trazem narrativas com as quais as crianças podem se identificar. Krug (2015, p.209), aponta que, tanto nas fábulas quanto nos contos de fada, "seguem-se caminhos desde os mais singelos do cotidiano até os problemas ligados à realidade como a carência afetiva, pobreza ou conflitos familiares, na busca de soluções para tais contextos [...]".

Entretanto, a maneira como as fábulas trabalham essa característica e objetivo são diferentes. Bettelheim (2002, p.26), aponta como característico o fato de que as fábulas contam por meio de palavras, ações ou situações, mesmo que fabulosas, o que alguém deve fazer, solicitando e ameaçando de forma moralista, ou apenas entretendo. "Muitas vezes santimonial, algumas vezes divertidas, a fábula sempre afirma explicitamente uma verdade moral. Não há significado oculto, nada é deixado à nossa imaginação." (BETTELHEIM, 2002, p.44).

Ainda assim, é inegável o valor sociocultural das fábulas. Como apontado por Fernandes (2008, p.13), "Durante muito tempo a fábula foi um gênero literário muito apreciado devido às suas ações moralizantes e lúdicas, pois [...] ensinava a agir

perante as diversas situações com o Outro e ao mesmo tempo divertia.”. Além disso, a imaginação, ainda que não explorada nos ensinamentos expostos por suas histórias, consegue ser explorada por outros elementos desse gênero.

O ponto importante de discussão é que, quando comparados às fábulas, os contos de fada trabalham a imaginação e os ensinamentos que podemos tirar deles de forma mais ampla e compreensiva.

O conto de fadas, em contraste, deixa todas as decisões a nosso encargo, incluindo a opção de querermos ou não chegar a decisões. Cabe-nos decidir se desejamos fazer qualquer aplicação à nossa vida a partir de um conto de fadas, ou simplesmente apreciar as situações fantásticas de que ele fala. Nosso prazer é o que nos induz a reagir segundo o tempo que estamos vivendo aos significados ocultos, na medida em que podem se relacionar à nossa experiência de vida e atual estado de desenvolvimento pessoal. (BETTELHEIM, 2002, p.44).

Da Ressurreição (2005, p.25), aponta as estruturas dos contos de fada como sendo mais simples que as dos mitos e lendas, mas com conteúdos mais ricos do que o teor moral encontrado na maioria das fábulas, enxergando a estrutura de tais contos como uma fórmula mágica, capaz de envolver a atenção das crianças e despertar nelas sentimentos e valores intuitivos, que pedem por um desenvolvimento justo. É o equilíbrio perfeito para acompanhar as crianças em seu desenvolvimento interno, com mais tolerância e uma maior sensibilidade.

Quanto mais tentei entender a razão destas estórias terem tanto êxito no enriquecimento da vida interior da criança, tanto mais percebi que estes contos, num sentido bem mais profundo do que outros tipos de leitura, começam onde a criança realmente se encontra no seu ser psicológico e emocional. Falam de suas pressões internas graves de um modo que ela inconscientemente compreende e — sem menosprezar as lutas interiores mais sérias que o crescimento pressupõe — oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes. (BETTELHEIM, 2002, p.6).

A partir dessas análises, é possível perceber que os contos de fada têm mais a oferecer para o tipo de narrativa pretendida com o projeto e seus objetivos, sendo esse gênero literário o escolhido para a continuidade nas pesquisas e aprofundamento.

### 2.3.1.2 Contos de fadas

Com a análise das comparações de contos de fadas com outros gêneros, é possível entender quais características presentes nesse tipo de narrativa a tornam tão interessantes para o desenvolvimento infantil, e aprofundá-las. A estrutura, a linguagem e os temas abordados por esses contos são um bom ponto de partida.

Obviamente os contos de fadas não são as únicas histórias que podem ser lidas ou contadas às crianças. Mas são mais facilmente apreensíveis graças à sua estrutura e aos seus temas, à utilização de fórmulas de repetição. A sua linguagem metafórica permite à criança projetar-se em diferentes personagens e situações. (FARIAS E RUBIO, 2012, p.4).

Ainda segundo Farias e Rubio (2012), os contos de fadas pertencem ao mundo dos arquétipos, sendo míticos, simbólicos e respondendo ao universo da criança, dando o poder de assumir o real através da cultura do imaginário.

Dessa forma, o conto se torna um mediador entre a criança e as situações vivenciadas por ela em sua vida, ajudando-a a compreender e lidar melhor com as mais diversas situações. Como afirma Lemos e Pereira (2013, p.103), “Um conto de fadas representa uma proposta de simbolização, em que os elementos mágicos podem gerar sentido e possibilitar a resolução de um conflito.”.

Reiterando a qualidade dos contos de fadas em trazer uma apresentação cotidiana de fatos espetaculares, e de seus elementos, que falam de modo simples à pessoas comuns, como os leitores/as, tem-se uma forma de narrativa capaz de verdadeiramente envolver a criança em situações com as quais ela se identifica e guiá-la através das situações, em um ambiente no qual a criança se sinta protegida. “[...] Dão a possibilidade à criança de brincar com os mistérios da vida, simulando acontecimentos de uma forma segura, sem se preocupar com a aprovação ou reprovação de um adulto.” Farias e Rubio (2012, p.6).

Lembra a psicanálise que a criança é levada a se identificar com o herói bom e belo, não devido à sua bondade ou beleza, mas por sentir nele a própria personificação de seus problemas infantis: seu inconsciente desejo de bondade e beleza e, principalmente, sua necessidade de segurança e proteção. Pode assim superar o medo que a inibe e enfrentar os perigos e ameaças que sente à sua volta, podendo alcançar gradativamente o equilíbrio adulto. (DA RESSURREIÇÃO, 2005, p.23).

Os contos de fadas são capazes de expandir, ainda, a capacidade de expressão das crianças sobre seus conflitos internos. Para Da Ressurreição (2005, p.21), “Nessas histórias, a criança se identifica mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao mergulhar com prazer no faz-de-conta, as crianças dão vazão às próprias emoções.”.

De acordo com Lemos e Pereira (2013), a aplicação do uso terapêutico dos contos de fadas crianças, tanto para diagnóstico quanto para o tratamento, são sustentadas pela literatura, quando são usados como uma forma de simbolização e expressão do sofrimento.

Sem dúvida, é importante destacar que os estudos mais aprofundados se referem aos contos de fadas como recursos terapêuticos em clínicas psicológicas ou em contextos hospitalares, com abordagens realizadas através de profissionais da área. Ainda assim, é interessante entender o quão profunda pode ser a interação da criança com essas histórias.

O valor terapêutico das histórias está em permitir que as crianças coloquem em palavras, experiências traumatizantes, revelando ser a narrativa um meio capaz de produzir sentidos, resgatar histórias de vida, avançar no processo de aprendizagem, dizer dos seus sintomas, suas dores, suas angústias e seus fracassos. (LEMOS e PEREIRA, 2013, p.112).

Trazendo a discussão para um ambiente menos sensível, é interessante identificar essas mesmas características sendo observadas no uso dos contos de fadas em contextos pedagógicos. Para uma professora que atuava na hora do conto, em uma escola estadual no município de Terra de Areia/RS, foi possível observar, em seu fazer pedagógico, “satisfação e encantamento de crianças [...], cada vez que trabalhamos com contos de fadas. Ouvem com atenção, participam, opinam, contam estórias etc.” (DA RESSURREIÇÃO, 2005, p.29).

Enquanto diverte a criança, o conto de fadas a esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (BETTELHEIM, 2002, p.12)

Fica claro as potencialidades de usos dos contos de fadas como forma de compreensão e expressão de sentimentos. Através deles, a criança terá uma

possibilidade de se comunicar, exteriorizar sua vida e impulsionar seus pensamentos, transformar o mundo real em função de seus desejos e fantasias, e, posteriormente, utilizar essas fantasias como referencial para aplicar à sua realidade (FARIAS e RUBIO, 2012).

### 2.3.2 Linguagem Visual

Segundo Guto Lins (2004, *apud* AQUINO e CARELLI, 2013), os livros infantis são permeados por imagens, sendo a linguagem visual anterior à linguagem falada e escrita, e onde a imagem, além de figuração, é também uma linguagem, podendo narrar, representar, explicar, acompanhar, interpretar um texto, e, como meio de linguagem, podendo se apropriar de diversos estilos para atender a um objetivo comunicacional.

Também possuem “valores psicológicos, pedagógicos, estéticos e emocionais ligados à linguagem da imagem em livros infantis como o principal modo de estimular o olhar infantil na estruturação do mundo exterior e interior.” (COELHO, 2000, *apud* AQUINO e CARELLI, 2013, p.52), características de extrema importância para o projeto de narrativa aqui proposto.

Segundo Ramos e Nunes (2013, *apud* Ramos e De Paiva, 2014) a visualidade convida o leitor a viver uma experiência estética que vai além de observar uma obra artisticamente executada e seus fatores técnicos, onde o leitor pode recebê-la, percebê-la, senti-la e se levar pela emoção que provoca.

A materialidade de algumas obras, assim como sua composição imagética, pode criar instigante mediação entre a realidade que o olho vê e aquilo que o leitor imagina para a cena. O valor representacional, simbólico e enunciativo das imagens, é capaz de instaurar e acionar conexões entre o mundo concreto e o sensível. (RAMOS e DE PAIVA, 2014, p.431).

A maneira como as crianças são expostas às imagens é importante para entendermos como elas se relacionam com esse tipo de linguagem. Atualmente, de acordo com Aquino e Carelli (2013), crianças de 6 a 9 anos recebem uma alta carga de informações visuais, seja através de mídias digitais como televisão, internet e propagandas, seja por embalagens e outros meios relacionados, fator que as leva a

compreender e aceitar representações diferenciadas, uma vez que estão acostumadas a ver grandes quantidades de imagens.

O público infantil, mesmo os menores, lidam com uma grande quantidade de imagens que são memorizados e absorvidos inconscientemente e conscientemente desde pequenos. O que acaba facilitando o relacionamento e a leitura visual, atribuindo sentidos às imagens, literalmente, visualmente e metaforicamente. (AQUINO e CARELLI, 2013, p.61).

Entretanto, Fernandes (2008) considera que a televisão e o computador também são mídias que afastam as crianças da leitura, tornando difícil a criação de livros com imagens apelativas que despertem interesse desse público. É uma relação complexa. “Neste sentido, autores e ilustradores trabalham arduamente tentando inovar não só para alcançarem prestígio, mas também para colorirem a obra com magia. E, assim, aguçarem a curiosidade das crianças.” (FERNANDES, 2008, p.79).

Jakobson (*apud* CAMARGO, 1995), destaca a linguagem visual como possuidora de diversas funções, apontando como algumas das mais características as funções “Descritiva”, quando há o uso da imagem para descrever um personagem. “Narrativa”, onde os desenhos seguem uma sequência que ajuda a contar a história. E “Lúdica”, quando há o uso de fantasia e humor. É preciso entender como trabalhar a linguagem explorando em conjunto, de maneira significativa, todas essas funções, e de que formas o uso adequado delas pode aprofundar a experiência de leitura.

Para aprofundamento dos diversos usos da linguagem visual como narrativa, tão presente e característica nos livros infantis através de ilustrações, e as maneiras com as quais essa linguagem pode se relacionar com os leitores do projeto aqui proposto, serão analisadas e discutidas as formas com que esse tipo de linguagem se manifesta, suas funções e como adequá-la aos objetivos do projeto. Posteriormente, aprofundaremos a análise das relações entre texto e imagem.

### 2.3.2.1 Ilustração

A primeira dúvida no desenvolvimento de ilustrações para um livro infantil ilustrado diz sobre sua estética, sua construção e sobre que tipo de representação é ideal para envolver o público-alvo na história de maneira participativa, que abra

espaço para a criança expandir seu próprio mundo a partir da narrativa, como pede este projeto.

O potencial das ilustrações na maneira como as crianças experienciam narrativas é bastante significativo. Abreu (2011), defende que a visualidade dessa linguagem permite que criança inicie seu aprendizado até mesmo antes do domínio da leitura e escrita, e que a magia e imaginação que proporciona são fatores determinantes para uma aprendizagem significativa.

Porém, é preciso ter o direcionamento certo para que esses elementos atinjam todo esse potencial e para que o uso de ilustrações vá de encontro com as necessidades e desejos do projeto.

Dizer qual o melhor caminho visual a ser adotado diante de um texto significa dizer qual é o melhor a partir de uma determinada premissa. Mude-se essa expectativa e novos caminhos surgirão. [...] Trata-se de uma premissa e de uma expectativa. Caso o livro seja ilustrado, o ilustrador deve tentar segui-las. (AZEVEDO, 1993, p.2).

Ainda sobre premissas e expectativas, Azevedo (1993) explica que na obra literária o comprometimento delas é com a ficção e a poesia, com o texto podendo se dar ao luxo de ser “ambíguo, emocional, introspectivo, subjetivo e arbitrário. Pode ser simbólico ou mágico. Se quiser, cria palavras. Se quiser, inventa um mundo inexistente ou aborda o impossível.” (AZEVEDO, 1993, p.2). Mas essa mesma liberdade nem sempre foi comum para a linguagem visual em livros infantis.

Abreu (2011), explica que, durante muito tempo, a ilustração se restringia a reprodução fiel do texto verbal, sendo essa linguagem limitada ao texto escrito e sem a inserção de novas perspectivas através dela, em uma função sobretudo didática e pedagógica. Para Azevedo (1993), essa ideia da ilustração como “fiel ao texto” se mistura com uma noção de que todo texto possui uma interpretação única e uma verdade objetiva, sendo trabalho do ilustrador apenas transmiti-la através de imagens.

Muitos acreditam que ilustrações de livros para crianças devem ser literais, seguir o texto o máximo possível ou, como nos livros didáticos, procurar ser objetivas e tomar as coisas de forma literal. Acredita-se também que, num livro para crianças, deve haver uma sincronia rígida, mecânica e lógica entre texto e imagem. Em outras palavras, que a ilustração deve estar sempre junta do texto que pretende ilustrar. São visões equivocadas. (AZEVEDO, 1993, p.3).

Para Ramos e Nunes (2013), aprofundando essa ideia de que a visão de uma obrigatoriedade de literalidade e objetividade é equivocada, “uma ilustração que apenas tenta representar a realidade pouco provocaria o leitor a investigá-la, a construir novos sentidos, pois tende a mostrar uma verdade a ser observada.” (Ramos e Nunes, 2013, p.261). Os autores ainda apontam que “uma ilustração plurissignificativa tem mais chance de que o leitor a reconstruísse a partir da interação, conferindo-lhe espaço para criar a partir do ponto de vista do ilustrador.” (IBIDEM, p.262).

Além disso, Azevedo (1993, p.2) defende que “todo ilustrador, em princípio, interfere no significado do texto. A razão é simples: palavras tendem a ser imprecisas.”. O autor continua:

Em tese, palavras possibilitam várias leituras. A rigor, tantas leituras quanto o número de leitores. Um mesmo texto pode ser lido racionalmente por um e emocionalmente por outro. Despertará em diferentes leitores, diferentes sensações e interpretações. Isso sem falar na influência de diferentes modelos culturais. (AZEVEDO, 1993, p.2)

Essas visões nos fazem refletir sobre a adequação do estilo de ilustração, sobre quais caminhos são mais coerentes para o ilustrador seguir, considerando o tipo de texto e a temática abordada pelo projeto. E concluindo a linha de pensamento apresentada até aqui, Azevedo (1993) considera que, no caso de textos de ficção e de poesia, leituras menos literais e objetivas fazem parte de uma visão mais coerente e adequada da obra. Essa visão, por si só, já é um ponto de partida importante para o norteamento do projeto.

Como já constatado anteriormente, no tópico “2.1 A importância da literatura infantil”, a identificação gerada pelas narrativas infantis é uma das mais importantes características dessas histórias, estabelecendo relações entre o texto e experiências pessoais. Naturalmente, quando exploramos a questão visual dessas narrativas por meio das ilustrações, é igualmente importante que essa linguagem abra ainda mais as possibilidades de identificação, através de interpretações e compreensões para além do texto, com a interação sendo o ponto crucial nessa relação. “A ilustração atrai o olhar do sujeito que se deslumbra e se volta sobre o que vê, para interagir com o texto, ou seja, com a nova realidade apresentada pela imagem” (RAMOS E NUNES, 2013, p.254).



Conclui-se que a narrativa trabalhada junto de ilustrações “pode apresentar caracteres próprios ao texto literário, pode ser polissêmica, reiterativa e até mesmo, criar novos sentidos ao texto verbal.” (ABREU, 2011, p.341), e que essa característica de abrir espaço para novas perspectivas da narrativa através das ilustrações podem tornar o processo de leitura mais significativo, como apontado por Ramos e Nunes:

A imprecisão/indefinição da imagem possibilitaria ao leitor não apenas observar, mas introduzir seu repertório na concretização do texto, de modo que provavelmente proporcionaria mais qualidade no processo de leitura da narrativa verbo-visual destinada à infância. [...] Uma imagem tem que ter substância de modo que alargue as vivências do leitor. (RAMOS E NUNES, 2013, p. 262).

Neste projeto, considerando a necessidade de expansão das possibilidades de interpretação e da interação entre a criança e a narrativa, como uma possibilidade de entender a si mesma através do universo com a qual está sendo exposta pelo livro, faz-se necessária a utilização da ilustração com uma linguagem mais livre e subjetiva, aberta a interpretações que vão além do texto verbal, aumentando as possibilidades de leitura e da adaptação dessa leitura para as realidades individuais de nossos leitores.

Entendemos que a utilização da ilustração de maneira fiel e limitada ao texto não utilizaria todo o potencial que essa linguagem pode oferecer aos objetivos do projeto, e que a linguagem visual deve expandir cada vez mais a experiência do leitor e sua relação com o mundo individual e coletivo.

### 2.3.3 Relação Entre Texto e Imagem

Até aqui, foi aprofundada a linguagem verbal na literatura infantil, seus gêneros e a maneira como atua no desenvolvimento do leitor. Também foram expostas as características do uso da linguagem visual e o seu potencial como uma abertura de novos caminhos interpretativos e significativos, para além do texto escrito. Porém, é preciso entender também a atuação dessas duas linguagens, tão imprescindíveis e poderosas individualmente, em conjunto, e como relacioná-las de maneira significativa.

“O entrelaçar de imagem e palavra provoca na criança leitora interesse em desvendar o código escrito. Ao mesmo tempo que se diverte e sente prazer com o

texto icônico, descobre significados do texto verbal.” (FERNANDES, 2008, p.80). É bastante claro os benefícios dessa relação para a experiência de leitura.

Azevedo (2004), entretanto, destaca o desafio de se falar da relação entre textos escritos e imagens em livros, apontando a multiplicidade dessas linguagens, ou seja, a grande variedade de tipos de texto e de tipos de imagem, como fator que torna a relação complexa. A maneira com que essas linguagens aparecem relacionadas na literatura, como consequência, também parecem apresentar esse caráter de multiplicidade.

Podemos iniciar a discussão apresentando os principais grupos e formas de relação texto/imagem, as maneiras mais comuns de se relacionar essas linguagens na literatura, as características principais de cada uma delas e a gama de possibilidades em seu uso.

Ricardo Azevedo (2004), em seu texto “Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros”, publicado no Balainho - Boletim Infantil e Juvenil, em novembro de 2004, propõe um modelo de subdivisão dos tipos de relação entre texto/imagem em livros através de 5 grupos principais. O autor ainda defende que “levar em conta a existência [...] de diferentes graus de relação entre o texto escrito e as imagens pode [...] contribuir para uma melhor compreensão desse território rico e complexo que é o livro ilustrado.” (AZEVEDO, 2004, p.4). Os grupos do modelo proposto são:

### **1. Livros Texto:**

- a. Tipo de livro que não possui imagens em seu corpo, com exceção de seu uso eventual em capas.
- b. Nesse tipo de livro, o texto escrito ocupa sozinho todos os lugares e funções do livro, sendo explorada apenas a linguagem verbal. Uma categoria de livros que é comumente direcionada ao público adulto.

### **2. Livros Texto-Imagem:**

- a. Tipo de livro em que o texto escrito vem acompanhado de imagens, mas com a linguagem visual possuindo caráter secundário.

- b. Nesse tipo de livro, o texto escrito é protagonista, com as imagens tendo pouco espaço e atuando como coadjuvantes. Sem essas ilustrações, não haveria perda significativa ao universo do livro, predominantemente concentrado no texto escrito.
- c. É importante salientar, entretanto, sobre as exceções e considerar que não é sobre quantidade, e sim papel de importância na narrativa. O autor exemplifica que é possível encontrar livros com muito texto e poucas imagens e, mesmo assim, essas ocuparem um papel relevante.

### **3. Livros Mistos:**

- a. Tipo de livro em que o texto escrito e as ilustrações possuem o mesmo espaço, em pé de igualdade.
- b. Nesse tipo de livro, texto e imagem são complementares, dialogando de maneira sinérgica e nivelando sua importância de atuação. A soma das duas linguagens constitui o livro, que não pode ser lido sem qualquer uma delas.

### **4. Livros Imagem-Texto:**

- a. Tipo de livro em que as imagens vêm acompanhadas de textos escritos, mas com a linguagem verbal possuindo caráter secundário.
- b. Nesse tipo de livro, o conjunto de imagens é protagonista, com os textos escritos tendo pouco espaço e atuando como coadjuvantes. Sem esses textos, não haveria perda significativa do universo do livro, predominantemente concentrado nas imagens.
- c. Assim como nos livros Texto-Imagem, aqui o autor também infere sobre as exceções, exemplificando ser possível encontrar livros com muitas imagens e pouco texto escrito, mas em que o último, mesmo assim, ocupa papel essencial e até principal da obra. Novamente, não é sobre quantidade, e sim papel de importância na narrativa.

## 5. Livros Imagem:

- a. Tipo de livro que possui apenas imagem, sem texto escrito, com uma narrativa construída exclusivamente através da linguagem visual.
- b. Nesse tipo de livro, o conjunto de imagens ocupa sozinho todos os lugares e funções do livro, sendo explorada apenas a linguagem visual. Ou seja, esse conjunto de imagens são o texto da obra, um texto visual.
- c. O autor defende que a ideia de considerar esse tipo de texto exclusivamente infantil é equivocada, e que a linguagem desses textos é tão rica a ponto de, inclusive, poderem ser dirigidos especificamente ao público adulto. Seu público-alvo mais explorado, entretanto, parece mesmo ser o infantil, podendo ser utilizados por crianças até mesmo antes de sua alfabetização.

Azevedo (2004), o autor do esquema proposto, o reconhece como bastante esquemático e redutor. “As fronteiras entre os grupos de livros apontados acima nem sempre são claras e, por vezes, são até inexistentes.” (AZEVEDO, 2004, p.4). Porém, como dito anteriormente, ter exposta e compreender melhor essa gama de possibilidades de graus de relação entre texto e imagem é um ponto de partida essencial para o aprofundamento do tópico.

Para Azirpe e Styles (apud NECYK, 2007, p.26) o livro infantil contemporâneo não se resume aos livros com ilustrações, mas àqueles em que a narrativa depende da interação entre ilustração e texto, ambos trabalhados com consciência de intenção estética. É interessante, portanto, pensar que, para esses autores, o que caracteriza os livros infantis não é o simples uso de ilustrações, mas a conversa entre as linguagens verbal e visual.

O texto escrito conta uma história recheada de imagens nas linhas e nas entrelinhas. A imagem complementa e enriquece esta história, a ponto de cada parte de uma imagem poder gerar diversas histórias. O texto e a imagem juntos dão ao leitor o poder de criar na sua cabeça a única história que realmente interessa. A história dele. (LINS, 2002, p.31, apud FLECK, CUNHA e CALDIN, 2016, p.199)

Como já dito anteriormente, no projeto proposto por esse trabalho, a expansão das possibilidades de interpretação da criança para com a narrativa é essencial, como uma possibilidade de entender a si mesma através desse contato. E considerando as possibilidades de relação entre linguagem verbal e visual, “se as relações entre texto e imagem forem bem construídas nos livros infantis, a possibilidade de o leitor gerar novas histórias se potencializa.” (FLECK, CUNHA e CALDIN, 2016, p.199).

Ler o livro ilustrado é mais do que ler texto e imagem separadamente. É aguçar o olhar para perceber as nuances e as sutilezas artísticas que se compõem na integração entre as duas linguagens. (FLECK, CUNHA e CALDIN, 2016, p.199).

Para Gili (2014), trabalhando esses dois códigos de significação em conjunto, eles muitas vezes colaboram para amplificar, ou até mesmo subverter uma mesma questão presente na narrativa que estão construindo. Essa é mais uma característica que direciona o projeto proposto por esse trabalho para um grau de relação entre texto e imagem mais equilibrado, evitando os grupos em que uma das linguagens se sobrepõe demais sobre a outra.

É importante ressaltar, como exposto por Fleck, Cunha e Caldin (2016), que além de texto e imagem, o projeto gráfico é essencial para o projeto de um livro ilustrado, sendo importante o cuidado com fatores como o formato, material, tipografia, diagramação e demais aspectos técnicos. Nesse sentido, o projeto gráfico age como o terceiro sistema narrativo, que se entrelaça aos sistemas narrativos dos textos e das ilustrações, como defendido por Azevedo (1998).

As pesquisas relacionadas ao projeto gráfico do livro ilustrado, bem como todos os fatores que compõem esse processo, serão aprofundados por este projeto posteriormente, em tópicos específicos.

### 3 DESENVOLVIMENTO

#### 3.1 ANÁLISE DE SIMILARES

Analisando os dados coletados pela pesquisa teórica e seguindo as metodologias de projeto adaptadas de Archer e Guto Lins, definiu-se como primeira etapa do desenvolvimento uma análise de similares.

##### 3.1.1 “Divertida Mente”

A primeira escolha se deu a partir da proximidade da temática do filme com este projeto: a comunicação de sentimentos na infância. Portanto, nesta análise consideramos um filme, não nos restringindo aos livros infantis.

“Inside Out”, trazido ao Brasil com o título “Divertida Mente” e produzido pela Pixar Studios em 2015 é um longa-metragem que conquistou certo reconhecimento e respeito, tanto por parte da crítica quanto pelo público geral. No filme acompanhamos Riley, uma garota de 11 anos, que enfrenta mudanças importantes em sua vida quando seus pais decidem deixar sua cidade natal em Minnesota, para viver em San Francisco. Dentro do cérebro de Riley convivem diversas emoções únicas, como a Alegria, o Medo, a Raiva, o Nojinho e a Tristeza. A líder da equipe, Alegria, se esforça para manter a vida de Riley sempre feliz, no entanto uma confusão na sala de controle faz com que ela e a Tristeza sejam expelidas para fora do local. Agora elas precisam percorrer as várias ilhas existentes na cabeça de Riley para que possam retomar o controle, ao mesmo tempo em que a vida da garota muda radicalmente (Figura 9).

Figura 9 – Ficha técnica (Divertida Mente)

<b>Divertida Mente</b>	
<b>País</b>	EUA
<b>Gêneros</b>	Animação, comédia, família
<b>Duração</b>	102 minutos
<b>Distribuidor</b>	Walt Disney Studios
<b>Faixa Etária</b>	Livre
<b>Estreia</b>	18/06/2015
<b>Roteiro</b>	Pete Docter, Meg LeFauve e Josh Cooley
<b>Produções</b>	John Lasseter e Jonas Rivera
<b>Direção</b>	Pete Docter

**Fonte: Os autores (2022)**

O artigo “Análise de Filmes: conceitos e metodologia(s)”, de Manuela Penafria (1999) foi a base para essa etapa, pois oferece uma espécie de manual sobre análise e crítica de cinema. No artigo, Penafria (1999) aborda a função da análise de filmes, esclarece a diferença entre análise e crítica, apresenta diversas formas de analisar um filme, sugerindo etapas para esse processo.

A autora indica uma maneira de interpretar o conteúdo de um filme, considerando que “[...] o melhor modo de identificar o tema de uma produção é completando a frase: Este filme é sobre...” (PENAFRIA, 1999, p.6); exercício que foi de considerável importância para a escolha do longa, já que a forma mais direta de completar a frase é “Divertida Mente é um filme sobre a importância do reconhecimento e comunicação de sentimentos”.

A partir da metodologia proposta por Penafria (1999) e de notas pessoais, a análise se dá por dois âmbitos: visual e narrativo. No âmbito visual, avaliamos as escolhas plásticas e estéticas do filme, enquanto no âmbito narrativo, buscamos entender como o tema se apresenta na estrutura narrativa.

## ÂMBITO NARRATIVO

A produção nos apresenta um cenário dinâmico construído dentro da cabeça de Riley, que funciona de maneira simultânea com o mundo externo que conhecemos. Nesse cenário interno é possível perceber a sala de controle, onde os sentimentos de Riley são pré-definidos pelos personagens, a partir de ações da garota.

A história apresenta diversos conteúdos decorrentes do tema principal do filme, que fazem parte desse cenário e são revelados no decorrer da narrativa, como construção de personalidades, que nesse contexto se transformam em ilhas (Figura 10); memórias, que evocam sentimentos e aqui são representadas por esferas que brilham e apagam caso sejam esquecidas; além de transparecer a interação entre o que a personagem sente e como ela age no mundo externo.

**Figura 10 - Ilhas da cabeça de Riley**



**Fonte: Pixar (2015)**

O ponto alto do enredo é quando Riley tenta fugir de sua nova casa em Minnesota rumo à San Francisco, e como Nojinho, Raiva e Medo controlam o que Riley sente sem a presença da Tristeza e, principalmente, sem a Alegria. Enquanto buscam o caminho para casa, Tristeza e Alegria acabam em uma jornada pelas memórias e vivências da Riley, na qual são abordados temas como sonhos, imaginação e a incerteza de sentimentos abstratos como a solidão.



É possível perceber que a divergência entre a Tristeza e a Alegria é o que rege a história, e nesse contexto o filme infere que ninguém consegue ser feliz o tempo todo e que a tristeza é tão necessária quanto qualquer outro sentimento, afinal, é o que contrasta com e dá sentido à alegria.

### ÂMBITO VISUAL

As escolhas visuais do filme dão ainda mais sentido à narrativa que está sendo contada. As cores são vibrantes quando buscam representar os sentimentos e o contraste entre a explosão destes sentimentos ou a falta deles é perceptível, principalmente na cena em que Alegria cai no aterro das memórias esquecidas (FIGURA 11). Cores estas que também se fazem presente nos momentos mais marcantes do filme como, por exemplo, quando Riley foge, no clímax da história, e o cenário fica sombrio, representando o momento conturbado que a personagem passa (FIGURA 12).

**Figura 11 - Alegria no aterro de memórias esquecidas**



Fonte: Pixar (2015)

**Figura 12 - Riley em fuga**

Fonte: Pixar (2015)

Tudo que se diz respeito aos personagens que representam os sentimentos fazem sentido a partir de suas características: o Medo treme, a Alegria brilha, o Raiva pega fogo, o que deixa claro ao expectador o que eles sentem a partir das suas caracterizações e expressões.

O filme também cria um paralelo entre o mundo interior e exterior, buscando referências que conhecemos e aplicando nesse cenário fictício, como por exemplo os sonhos de Riley, que são grandes produções cinematográficas (FIGURA 13). Essas características mostram não só uma produção dinâmica e apelativa, como também didática.

**Figura 13 - Sonhos de Riley**

Fonte: Pixar (2015)

A análise de “Divertida Mente” é importante para entender como abordar sentimentos de maneira concreta para o público infantil, no entanto se vê necessária outra análise que não leva em consideração somente o tema, mas também o formato midiático em que a narrativa se encontra, nesse caso, um livro infantil ilustrado.

### 3.1.2 “Sinto o que Sinto — e a incrível história de Asta e Jaser”

O livro escolhido para a análise foi o “Sinto o que Sinto — e a incrível história de Asta e Jaser” escrito por Lázaro Ramos, ilustrado por Ana Maria Sena e publicado em 2019 pela editora Carochinha. O livro se mostrou interessante principalmente pela temática, a qual Lázaro aborda assuntos como cidadania, ancestralidade e música com o objetivo de mostrar para as crianças que é normal sentir os mais diversos sentimentos, além de identificá-los e nomeá-los. Na narrativa acompanhamos um dia do personagem Dan, que passa por diferentes momentos que trazem à tona sentimentos distintos e, ao fim, amarra o orgulho sentido pelo personagem à percepção de ancestralidade e pertencimento trazidas pela história de seus antepassados, Asta e Jaser.

O livro visa a leitura independente, mas se fortalece com a leitura compartilhada de pais ou professores do ensino fundamental. Utiliza fonte bastão e se enquadra nas áreas do conhecimento das ciências da natureza, humanas e linguagens. A Figura 14 mostra a capa do livro, enquanto na Figura 15 é possível consultar suas características físicas.

Figura 14 – Capa do livro



Fonte: Os autores (2022)

Figura 15 – Detalhes do livro Sinto o que Sinto

<b>Sinto o que Sinto</b>	
Capa	Comum
Idioma	Português
Dimensões	20.32 x 0.36 x 20.32 cm
Idade de leitura	6 - 11 anos
Número de páginas	48

Fonte: Os autores (2022)

O processo de análise foi retirado do livro “Leitura de Imagens”, de Lucia Santaella (2012), presente na coleção “Como Eu Ensino”, organizado por Maria José Nóbrega e Ricardo Prado. No livro, a autora demonstra percepções e a interpretação dos signos visuais, das artes plásticas e da publicidade, se mostrando ideal para o projeto, pelo motivo de abordar no capítulo 3 o tema “Imagem nos livros ilustrados”, onde Santaella cita algumas variações de interação entre texto e imagem, essenciais para uma análise técnica da narrativa visual infantil.

### 1. A abertura da imagem

A abertura da imagem diz respeito à necessidade ou não de um contexto para que a imagem ou ilustração seja compreendida. A autora defende que toda mensagem precisa de um contexto para se fazer entender, principalmente a mensagem presente na imagem que por si só, possui uma grande abertura interpretativa.

As ilustrações são diretas e a ilustradora utiliza palavras para esclarecer os sentimentos abordados na imagem, tornando mais fácil a compreensão, principalmente por parte das crianças, e consequentemente diminuindo a abertura interpretativa por parte do leitor (Figura 16).

**Figura 16 - Abertura de Imagem**



Fonte: Os autores (2022)

## 2. Relações sintáticas entre texto e imagem

Por sintaxe entende-se o modo pelo qual elementos se combinam para formar unidades mais complexas. Desse modo, a sintaxe pressupõe a existência de elementos a serem combinados. Há dois tipos principais de relações espaciais entre texto e imagem:

**Contiguidade:** textos verbais com ilustrações pictóricas ou fotos com legendas explicativas.

**Inclusão:** quando há textos em imagens, como por exemplo uma foto que inclui uma página impressa, ou quando a palavra perde seu sentido verbal e se “pictorializa”.

As relações sintáticas do livro se dão principalmente pela contiguidade, que possibilita que texto e ilustrações se conectem. Mas também pode-se perceber uma característica da relação de inclusão na presença dos nomes dos sentimentos escritos juntos e à ilustração, de forma que se misturam com ela.

## 3. Relações semânticas

Do ponto de vista da semântica, a relação entre texto e imagem se dá pela contribuição dos elementos verbais e imagéticos para a combinação de uma mensagem complexa. Elas podem ser apresentadas de quatro formas:

**Dominância:** dominância interpretativa da imagem sobre o texto (livros de pintura por exemplo) ou do texto sobre a imagem (ilustrações de uma novela).

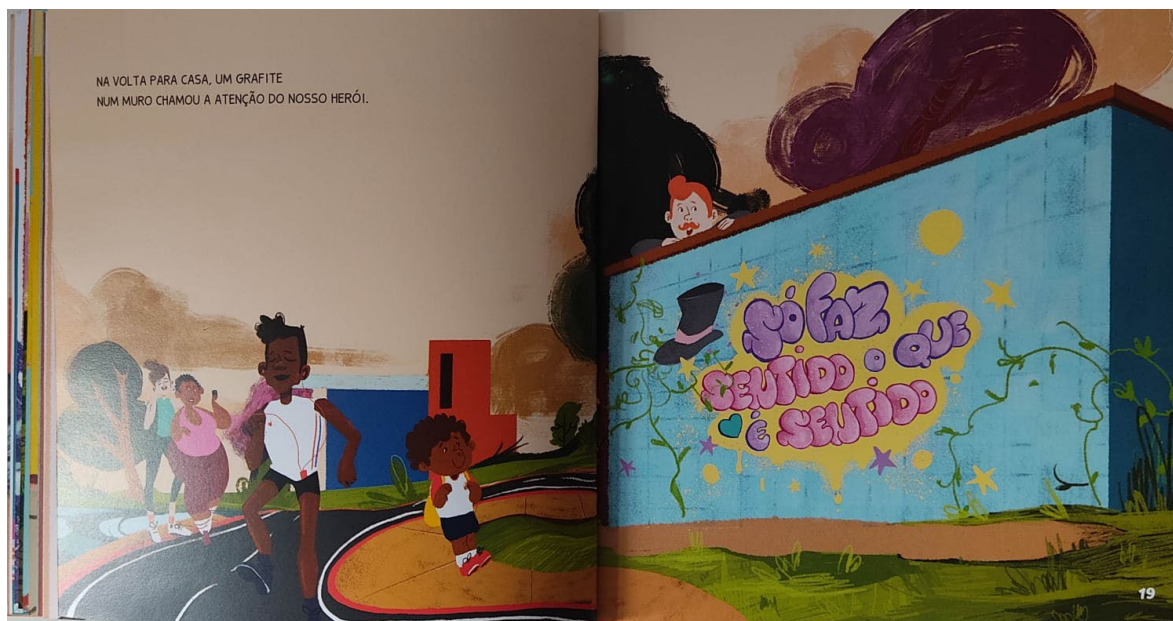
**Redundância:** em contraparte à dominância, é a autoafirmação entre texto e imagem, isto é, a mensagem verbal reafirma o que o leitor está vendo ou a ilustração não acrescenta em nada para a narrativa.

**Complementaridade:** Imagem e texto exercem o mesmo nível de importância para compreensão da mensagem.

**Contradição:** ambos os conteúdos são colocados incoerentemente lado a lado, seja por erro de produção, ou devido a uma licença poética, com o objetivo de criar uma contradição surpreendente para quem lê.

Quanto às relações semânticas é possível identificar características da complementaridade, pela qual texto e imagens exercem o mesmo nível de importância para a compreensão da mensagem (Figura 17).

**Figura 17 - Relações semânticas**



Fonte: Os autores (2022)

#### **4. Relações pragmáticas**

Quando o texto é utilizado para se referir ou chamar a atenção do leitor para a imagem ou vice-versa. A relação palavra-imagem é pragmática.

Em alguns momentos é possível identificar relações pragmáticas, quando no texto se encontram espaços interpretativos que são resolvidos com ajuda das ilustrações (Figura 18).

**Figura 18 - Relações pragmáticas**



Fonte: Os autores (2022)

## 5. Modos de referência

Dentro das referências existem dois modos que se dão por:

**Ancoragem:** quando o texto dirige o leitor através dos significados da imagem, ou vice-versa. Os meios linguísticos da relação com a imagem são os indicadores chamados de dêiticos (“Vemos aqui...”, ou “Esse porão era sua prisão”). Um exemplo de elemento não linguístico de indicação é a seta.

**Relais:** quando as palavras e imagens não precisam remeter umas às outras, pois são elementos de um sistema mais geral de mensagem.

O modo de referência é relais, pois os elementos textuais e imagéticos fazem parte de um sistema geral de mensagem, sem que o texto precise dirigir o leitor para a imagem.

## 6. Tipos de vínculos

Os vínculos entre imagem e texto podem ser de três tipos:

**Por semelhança:** Quando ambos configuram uma relação de semelhança de significados. Como por exemplo em manuais em que a imagem indica, por um novo meio, o que o texto diz.



**Por indicação:** Quando um texto indica completamente ou parcialmente, com ou sem ajuda de elementos verbais, um significado presente na imagem, ou vice-versa.

**Por convenção:** Quando o vínculo entre o texto e a imagem se relaciona por hábitos interpretativos, já internalizado pelo leitor.

Os vínculos do livro se mostram por indicação, principalmente pela característica da ilustração que mostra verbalmente os sentimentos abordados na narrativa. O texto, por vezes, se mostra mais como um apoio à imagem do que um método próprio de impor mensagens objetivas (Figura 19).

**Figura 19 - Tipos de vínculos**



Fonte: Os autores (2022)

A partir do objetivo deste trabalho, do referencial teórico e da análise de similares, foi possível construir uma base para o desenvolvimento do trabalho, orientando escolhas projetuais e narrativas descritas nos próximos tópicos.

### 3.2 DESENHANDO IDEIAS

Após a análise de similares e pesquisa bibliográfica na área da literatura e narrativas infantis, iniciou-se o processo narrativo. Consideramos nessa etapa o curso online “Criação de um livro infantil ilustrado”, disponibilizado na plataforma Domestika

e ministrado pela professora Flavia Zorrilla Drago. Nele, a professora propõe exercícios de criação que começam pela ilustração, o que se adaptou bem aos métodos de trabalho escolhidos para este projeto.

Flavia começa sua história seguindo fichas que norteiam as bases das ilustrações e narrativas. A primeira ficha propõe que o autor pense em ideias iniciais que possam ser abordadas na história. Nesta etapa consideramos três alternativas de ideias (I, II e III), que foram as seguintes:

## 1) BUSCANDO E DEFININDO UMA IDEIA

a) **Ideia inicial:** escrever em poucas palavras uma ideia inicial para a narrativa.

- I. Dois irmãos se perdem da mãe e entram em uma aventura enquanto procuram por ela.
- II. Uma mocinha recebe um presente de um parente distante e descobre seus sentimentos a partir das memórias com ele.
- III. Um menino não consegue dormir pois tem medo de monstros. Certa noite, decide enfrentá-los, e a partir deles, aprende mais sobre seus próprios sentimentos.

b) Detalhando a ideia:

- O que quero contar?

*Uma lista de até 5 temas que envolverá a narrativa (exemplos: aventura, amizade, sentimento de pertencimento etc.)*

- I. Sentimentos. Aventura. Companheirismo.
- II. Sentimentos. Memórias. Família. Drama. Reflexão.
- III. Sentimentos. Aventura. Enfrentamento. Compreensão.

- Por quê?

*Por que é importante contar essa história? Essa história tem um motivo ou objetivo por trás?*

Sim, fazer com que as crianças entendam seus próprios sentimentos.

- Quem?

*Quem é seu personagem principal? Animal? Ser imaginário? Alienígena?*

- I. Um casal de irmãos. Seres imaginários.

II. Uma mocinha humana.

III. Um menino humano.

c) Escrevendo uma sinopse curta

- A ideia não é se aprofundar nos acontecimentos da narrativa e sim ter um conhecimento melhor do personagem principal e o ambiente em que ele vive.

Um menino (6/7 anos) não consegue dormir pois tem medo de monstros. Certa noite, decide enfrentar os monstros, e a partir deles, descobre seus próprios sentimentos.

Analisando os tópicos pensados para as três alternativas de enredo, escolhemos a alternativa III como a mais adequada e interessante, por conta da facilidade de aplicação de conhecimentos e técnicas da equipe e por um maior alinhamento com as ideias resultantes da análise de similares. Assim, somente a alternativa III foi utilizada nas fichas seguintes, que se construíram exclusivamente por rascunhos de ilustrações e textos curtos. Diferente da primeira ficha, as próximas são utilizadas como forma de inspiração e não perguntas a serem respondidas.

## 2) DESENHANDO UM MUNDO PARA O PERSONAGEM

Conhecendo o personagem principal (Figura 20) e (Figura 21).

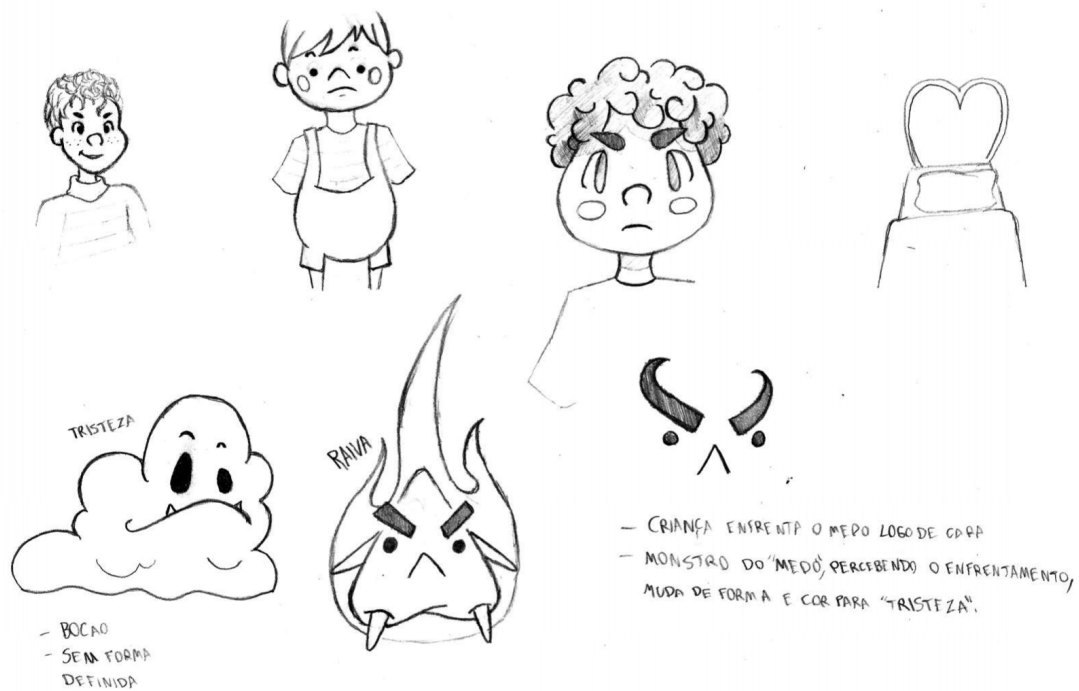
- Desenhar o personagem de frente, de perfil e de costas. Colocar um nome nele. (Figura 22)
- Como a forma física do personagem pode ser relacionada às suas qualidades psicológicas?
- Trabalhar a linguagem corporal. Como se move? Como gesticula?
- Como ele fala? Muito? Pouco? Grita? É quieto? (Figura 23)
- Desenhar suas qualidades e defeitos.
- Desenhar todas as coisas que gosta (música, livros, comida, atividades etc.) e as coisas que não gosta (mentiras, ser contrariado, calor etc.)
- Que cores refletem o seu personagem? (Figura 24)
- Como demonstrar o personagem na cena, sem que ele esteja presente?

Figura 20 – Testes de personagem principal 1



Fonte: Os autores (2022)

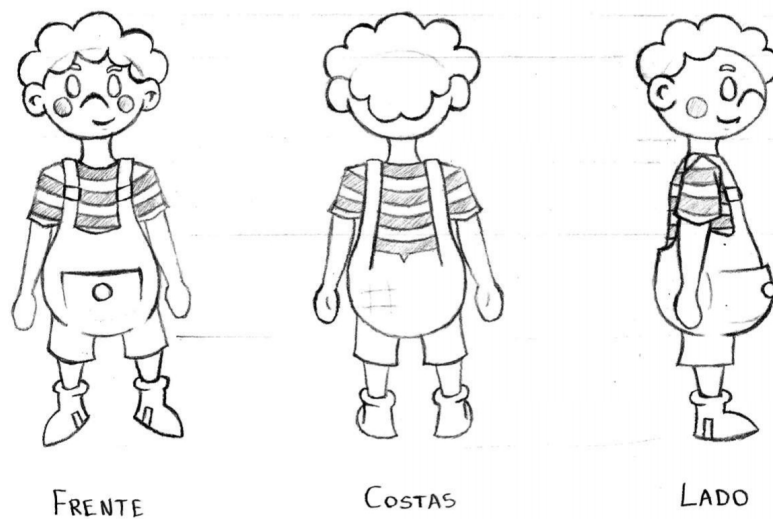
Figura 21 – Testes de personagem principal 2



Fonte: Os autores (2022)

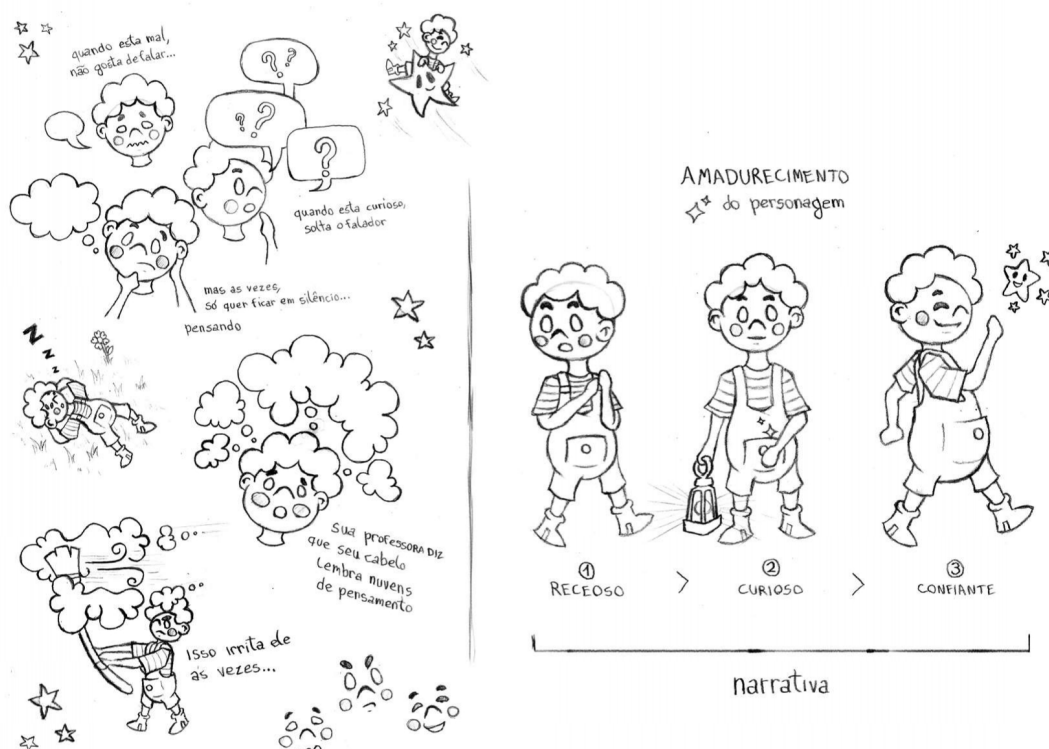
Figura 22 – Personagem de frente, de perfil e de costas.

Roberto



Fonte: Os autores (2022)

Figura 23 – Qualidades físicas e psicológicas



Fonte: Os autores (2022)

Figura 24 – Coisas que gosta

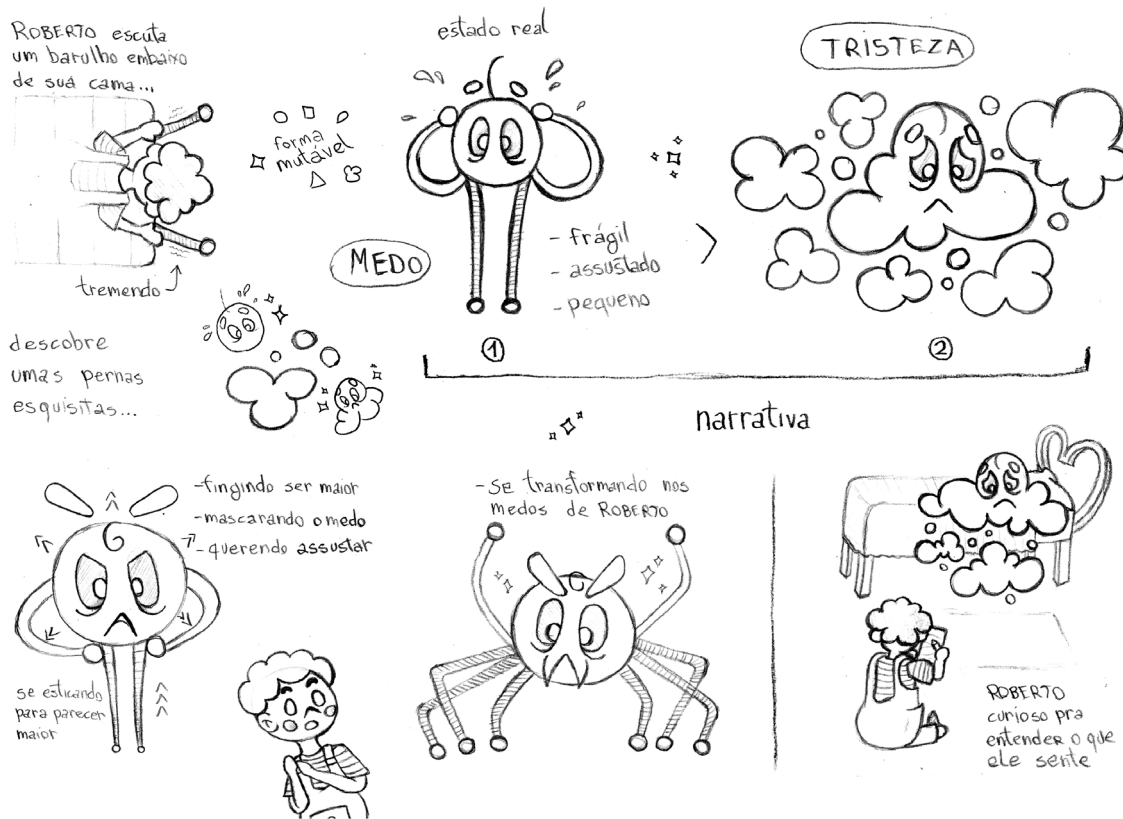


Fonte: Os autores (2022)

Desenhando os personagens que o rodeiam

- Tem família? Irmãos? Amigos? (Figura 25), (Figura 26), (Figura 27) e (Figura 28)
- Tem uma mascote? Ele é a mascote? (Figura 29)
- Tem um antagonista ou inimigo?
- Como o personagem principal interage com eles?

Figura 25 – Medo e Tristeza



Fonte: Os autores (2022)

Figura 26 – Raiva



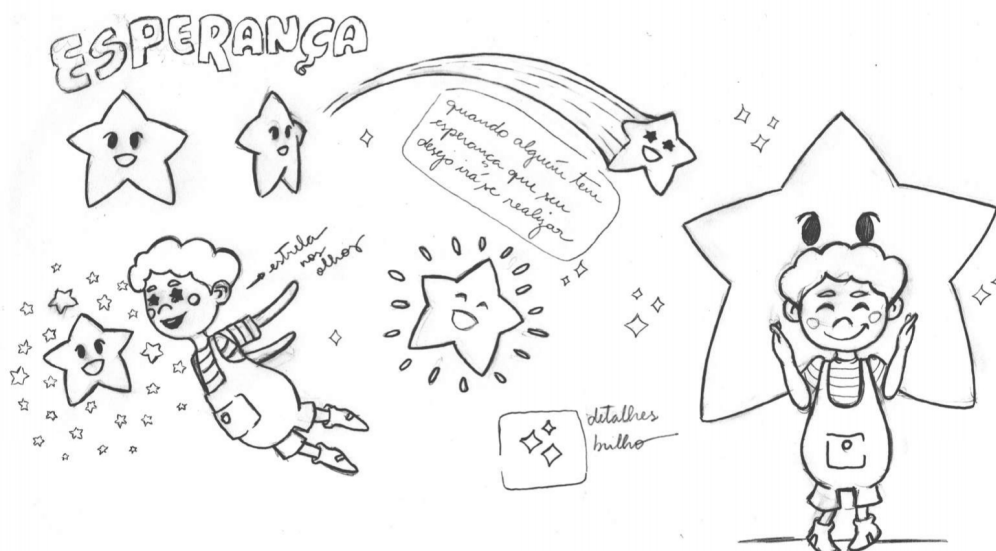
Fonte: Os autores (2022)

Figura 27 – Alegria



Fonte: Os autores (2022)

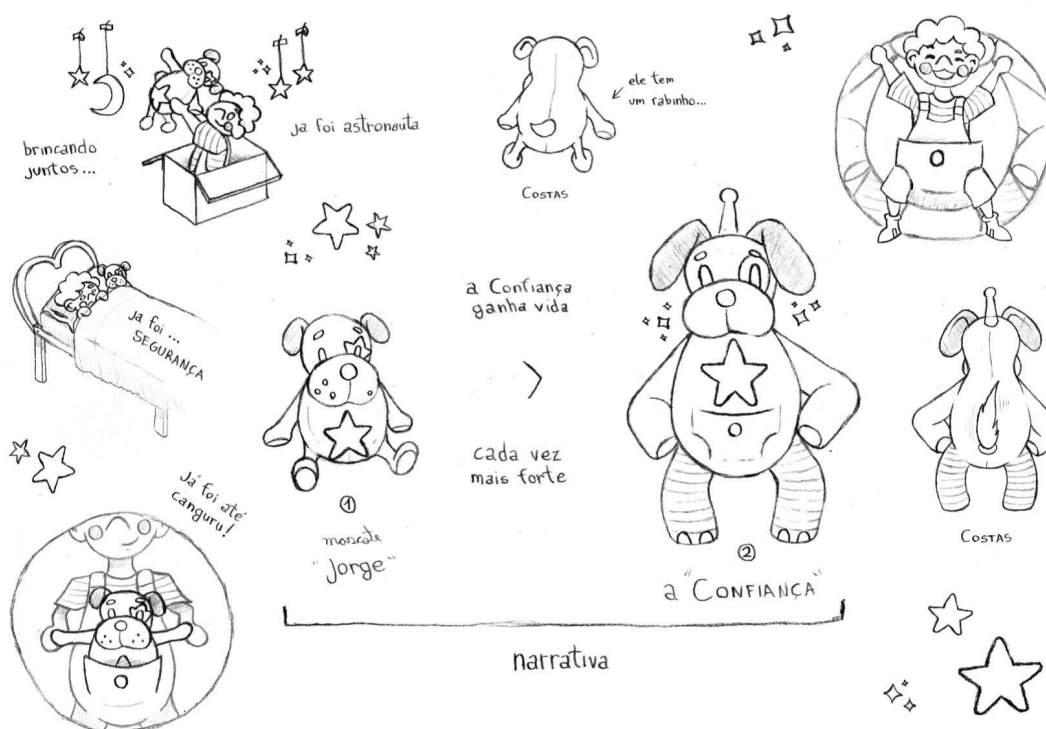
Figura 28 – Esperança



Fonte: Os autores (2022)



**Figura 29 – Mascote Jorge / Confiança**



**Fonte: Os autores (2022)**

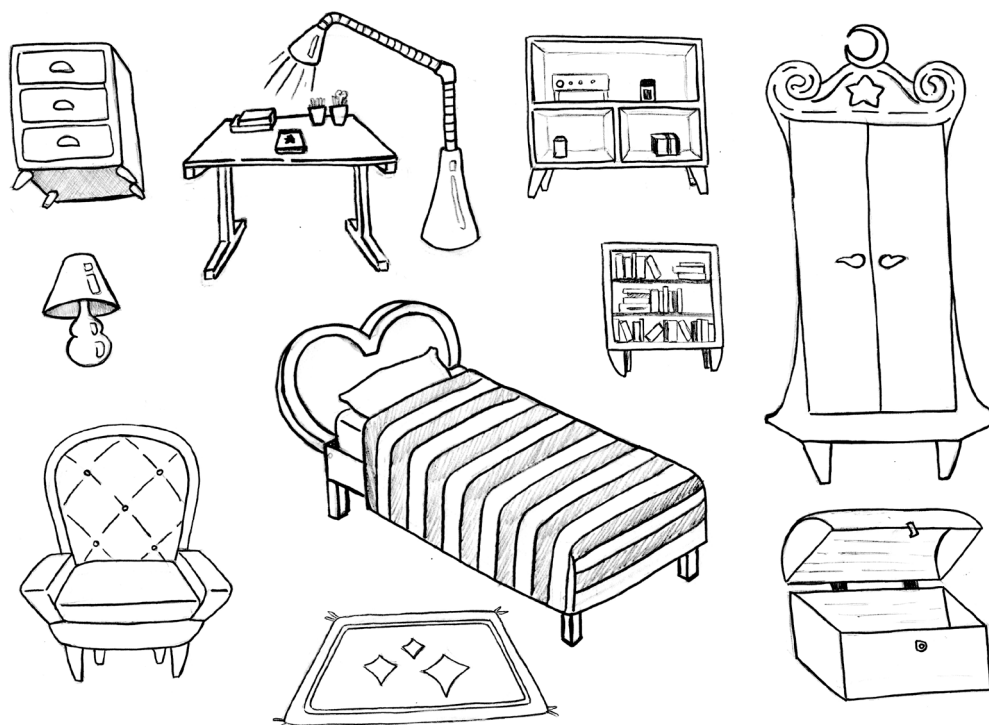
#### Desenhando o cenário

- Onde vive? Campo? Cidade? Bosque? Um planeta imaginário?
- Como é a sua casa? Como é a decoração? (Figura 30) e (Figura 31)
- Como é o bairro onde mora?

#### Desenhando o personagem interagindo com os demais no cenário

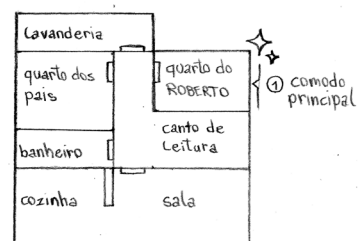
- Desenhar algumas cenas, que podem ou não, se passar na narrativa. (Figura 32) e (Figura 33)
- Como utilizar representações mais poéticas ou metáforas?

Figura 30 – Móveis e decoração do quarto

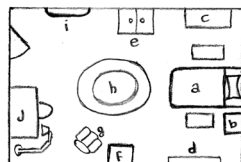


Fonte: Os autores (2022)

Figura 31 – Plantas da casa e Cena 1

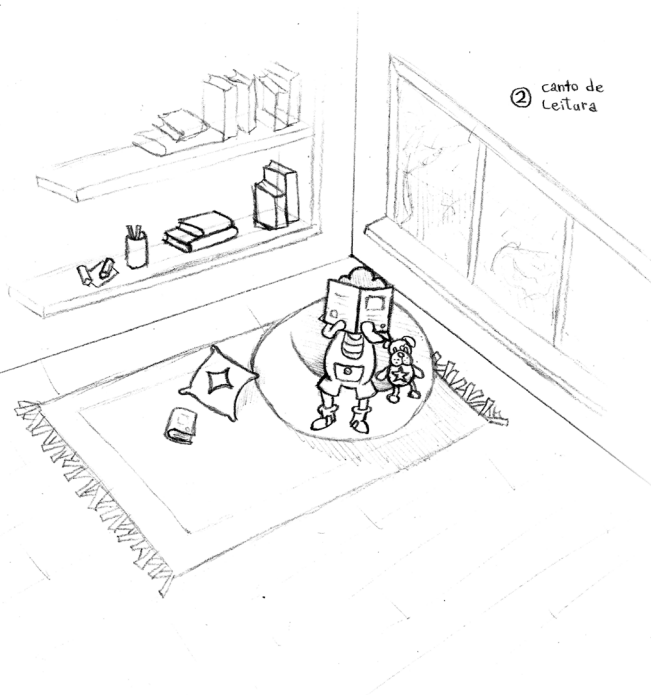


① quarto do ROBERTO



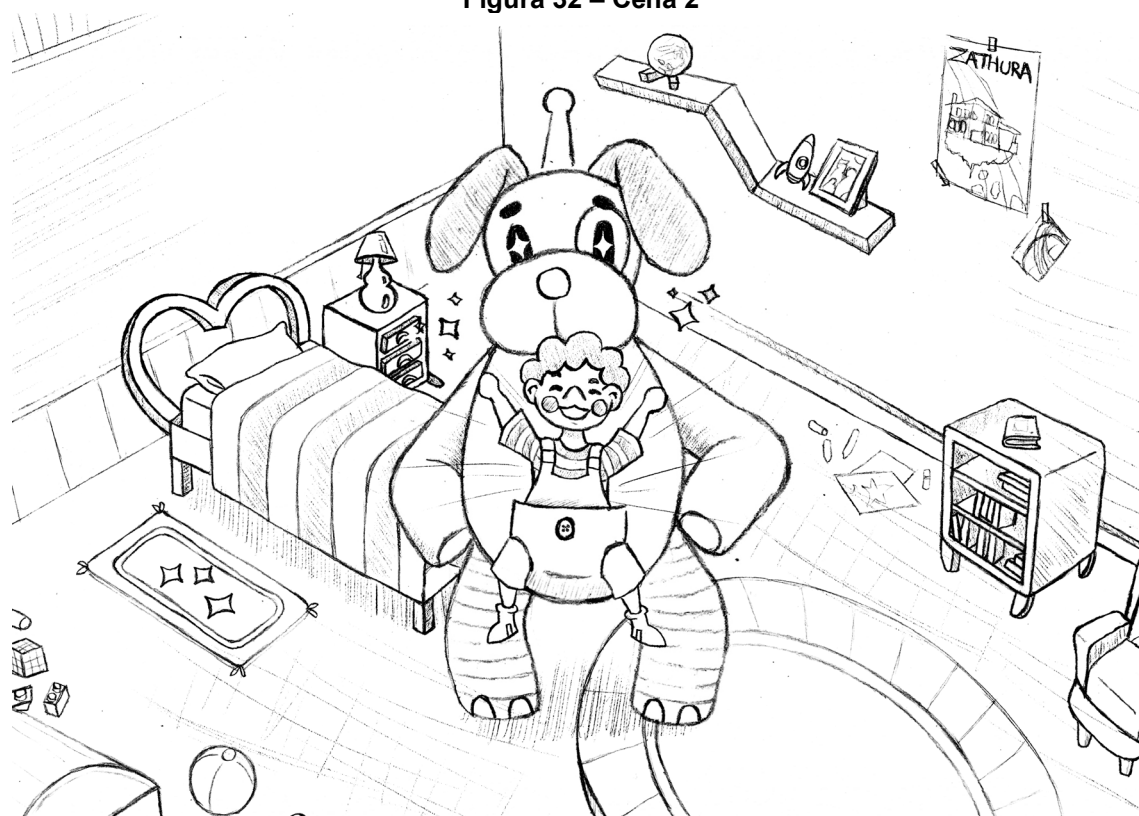
a - cama  
b - mesa de cabeceira  
c - baú de brinquedos  
d - prateleira  
e - armário  
f - mini estante de livros  
g - poltrona  
h - tapete central

i - janela  
j - escrivaninha



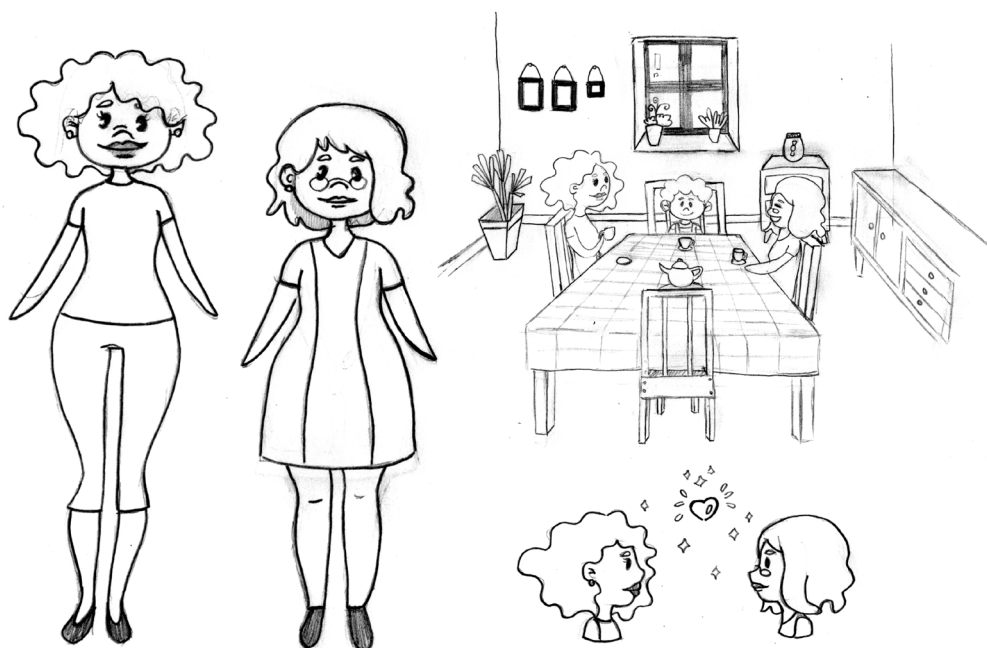
Fonte: Os autores (2022)

Figura 32 – Cena 2



Fonte: Os autores (2022)

Figura 33 – Mães do personagem principal e Cena 3



Fonte: Os autores (2022)

Encontrada a estrutura da narrativa, o mundo em que a narrativa irá se passar, os personagens que nele irão se desenvolver e suas características físicas e emocionais, seguimos para a próxima etapa do projeto.

### 3.3 ESCREVENDO IDEIAS

A partir dos processos de criação descritos e desenvolvidos acima, aprofundando o mundo do livro, sua base narrativa e seus personagens, foi possível articular as relações entre cada um dos personagens secundários com o protagonista, bem como fatores importantes de desenvolvimento que eles exerceriam na história. Isso, junto da definição, também a partir de todo esse processo de criação, de um ponto de partida para o personagem principal e de um objetivo final até onde a história o guiaria, tornou evidente os pontos-chaves que ajudariam a desenvolver a narrativa como um todo.

Dito isso, o trabalho de escrita do texto foi o de traduzir os pontos-chaves da narrativa traçados nas etapas anteriores para a escrita, dando uma base para se trabalhar a ilustração. E, levando em consideração o direcionamento de que linguagem verbal e visual trabalham lado a lado, com a mesma importância, o texto foi escrito de maneira mais direta e sucinta, dando espaço para que a ilustração pudesse complementá-lo.

O referencial teórico e a base narrativa desenvolvida no início do processo de criação também direcionaram o tom que a escrita apresentaria. Por isso, parece importante salientar que o processo de criação utilizado tem como característica ser menos técnico, mais livre e humanizado. Suas características são a imersão e envolvimento no universo sendo criado, e estes ideais foram continuados, também, para o processo de escrita.

Sua estrutura traz rimas simples, com regras menos rígidas sobre sua utilização, dando mais movimento ao texto e permitindo manter a mensagem facilmente compreensível, apesar da estilização. Isso equilibra o tom divertido que se buscava atingir, com uma escrita mais direta e sucinta, citada anteriormente.

Nessa etapa, portanto, abriu-se espaço para as inclinações pessoais da equipe, que se envolveu com o universo imaginado de maneira bastante lúdica, livre e imaginativa. Evitando a ideia de dar ao texto a importância de traduzir todos os

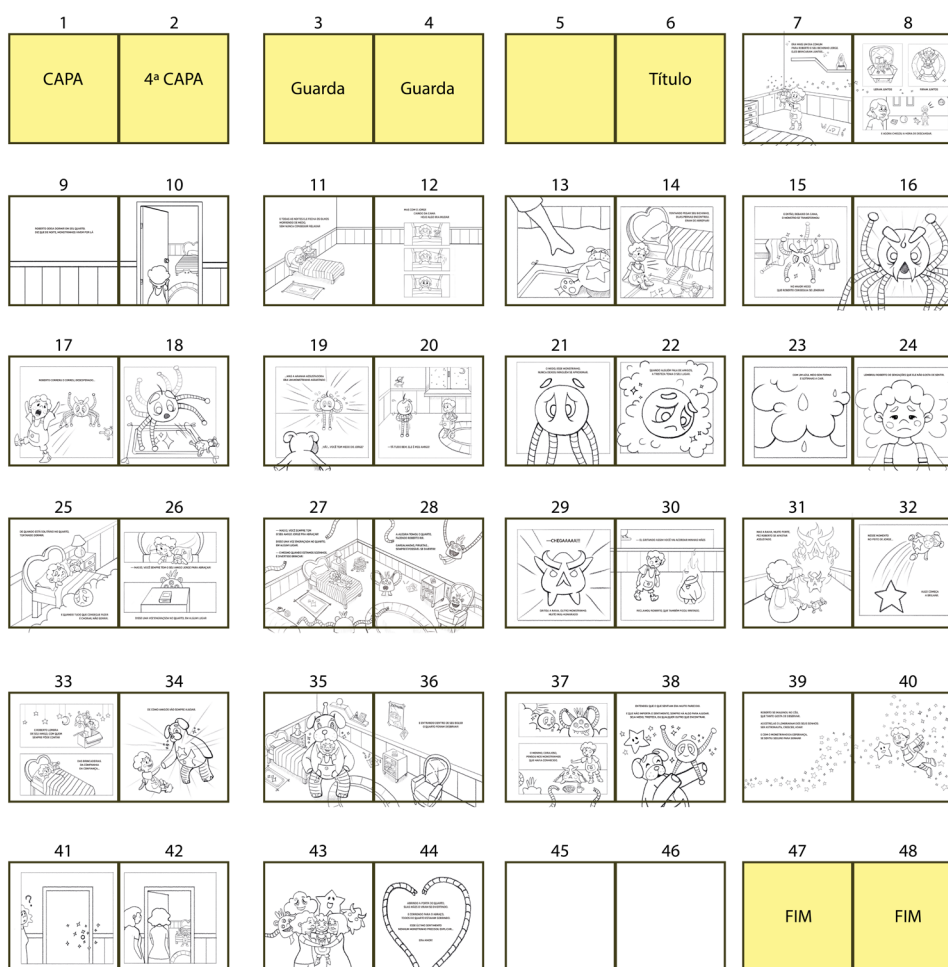
detalhes da narrativa, ele foi escrito de maneira a se integrar com o todo, considerando-se a possibilidade de o texto abordar de forma mais natural o mundo imaginado para o livro, e tomando a liberdade de trabalhar sua estrutura de forma tão divertida quanto se espera de um texto infantil.

### 3.4 STORYBOARD (ESBOÇO SEQUENCIAL)

Com o texto e a base visual finalizada, nesta etapa voltamos a utilizar o curso “Criação de um livro infantil ilustrado”.

O esboço sequencial é uma etapa de organização das cenas e do texto da narrativa, dispostos no número de páginas definido. Segundo Flavia Zorrilla, esse é o momento em que podemos utilizar algumas das ideias imaginadas nas fichas propostas por ela. Flavia ainda cita um número de páginas necessário por questões de impressão: ele deve ser múltiplo de 4, para o melhor aproveitamento de papel; a autora explica ainda que um livro tem mais chances de ser aceito em termos editoriais se tiver em torno de 40 a 48 páginas, incluindo capa, 4ª capa e folhas de guarda. Baseado nisso, quarenta e oito páginas foi o número estabelecido para esse projeto, considerado adequado para um bom desenvolvimento da narrativa. Excluindo capa e 4ª capa, folhas de guarda e mais três pranchetas para ficha catalográfica e título, chegou-se ao número de 40 páginas em que a narrativa foi apresentada, desenvolvida e concluída, das quais foram utilizadas 38 como mostra a Figura 34.

Figura 34 – Storyboard



Fonte: Os autores (2022)

O storyboard tem como principais objetivos narrativos:

- Apresentar o personagem principal (Roberto) e o cenário em que vive (sua casa);
- Apresentar cada monstro e mostrar a interação dele com o Roberto;
- Concluir a narrativa de cada monstro;
- Concluir a narrativa do Roberto.

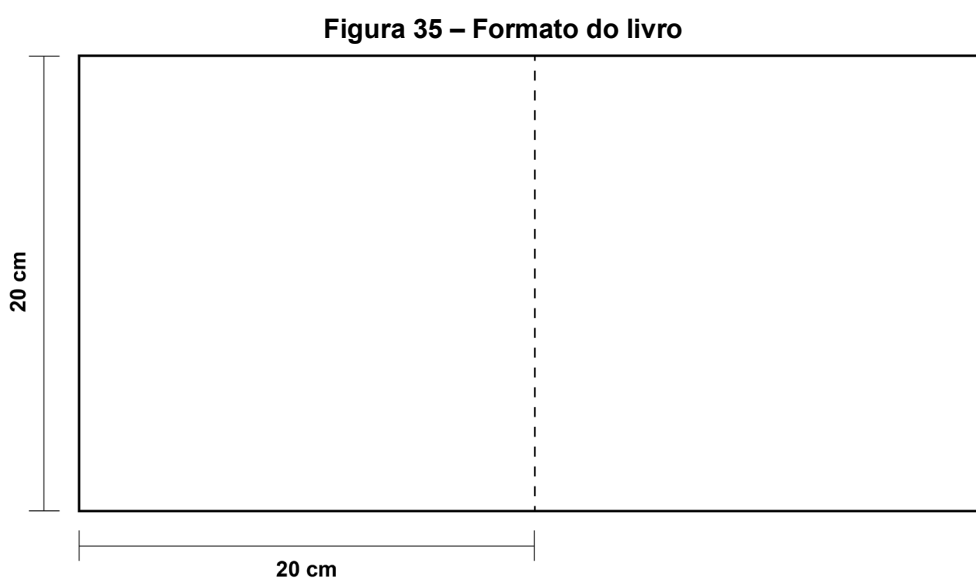
Após todos os objetivos desta etapa serem concluídos, os processos de pré-produção foram iniciados.

### 3.5 EDITORIAL

O processo de produção editorial do projeto se deu desde escolhas de design até a impressão do livro ilustrado e será descrito nos tópicos seguintes.

#### 3.5.1 Formato

Para as dimensões do livro, foi decidido um tamanho de 20 centímetros de largura por 20 centímetros de altura. O formato nessas dimensões facilita a forma de trabalhar as ilustrações do livro, além de ser econômico, visto que é possível de ser impresso em uma folha A3 com sangria. A Figura 35 mostra uma prancheta com duas páginas do livro, no formato escolhido.



Fonte: Os autores (2022)

#### 3.5.2 Cor

A cor é um elemento importante para o projeto. Como pudemos reconhecer na análise de similar de “Divertida Mente”, a cor seria uma forma de transparecer os sentimentos de maneira mais eficaz.

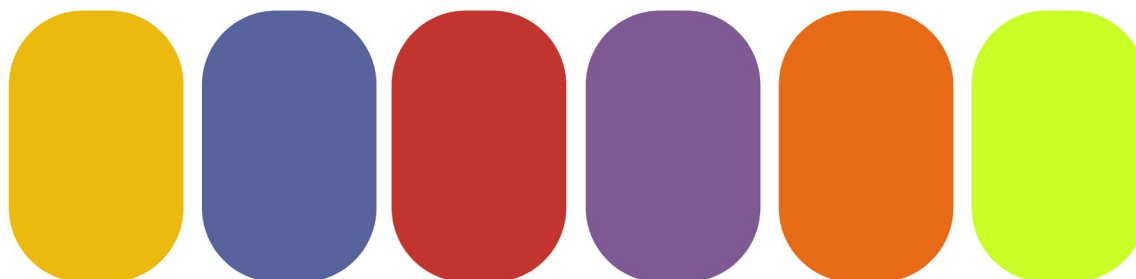
Para selecionar as cores presentes no projeto, foi utilizada a percepção de suas construções simbólicas, materializações e efeitos, abordados no quarto capítulo do livro “Introdução à teoria da cor”, escrito por Luciana Martha Silveira (2015). Neste

capítulo, Silveira explica que os significados das cores na cultura são percebidos a partir de tradições e utilizações no cotidiano como, por exemplo, o vestido branco de noiva, que reforça um sentido de “pureza”. O que dá qualidade e significado às cores é a utilização delas nos objetos corriqueiros que nos rodeiam:

Essa construção e atribuição de significados das cores, materializada em objetos, causam efeitos fisiológicos e psicológicos nas pessoas. O significado de cada cor, assim como o efeito que cada uma delas tem, depende de onde ela está aplicada. O efeito de um vermelho em um semáforo é completamente diferente de um efeito do mesmo vermelho quando aplicado em uma parede da casa onde moro. (SILVEIRA, 2015, p.123)

Silveira ainda apresenta uma lista de significados das principais cores, segundo o livro “Dicionário das Cores do nosso tempo”, de Michel Pastoreau (1997) e os seus efeitos, segundo as observações dela. Na Figura 36, pode-se observar a paleta utilizada no livro ilustrado produzido e a seguir, os efeitos que se objetivou com as cores selecionadas.

**Figura 36 – Paleta de cores**



**Fonte: Os autores (2022)**

- **AMARELO:** Cor utilizada para representar a alegria. Causa a sensação de calor dos dias quentes de verão, porém, devagar, atinge a sensação de calor dos desertos, de um sol ardente, incomodando; sensação de estímulo à busca do poder, da riqueza material; sensação de alegria dos dias de sol; sensação da energia do calor do sol (SILVEIRA, 2015).
- **AZUL:** Cor utilizada para representar a tristeza. Causa a sensação de paz e tranquilidade do céu; sensação de infinito espacial, expandindo planos e superfícies; sensação de estar num mundo de sonho, criado de acordo com os nossos desejos, perfeito; sensação de segurança e conforto da família;



sensação de frio, inverno; sensação de pureza, transparência, sensação de luxo, requinte, sofisticação, realeza (SILVEIRA, 2015).

- **VERMELHO:** Cor utilizada para representar a raiva. Causa a sensação de prazer proibido; sensação de paixão sem limites, de amor sem consequências, sem atrelamento; sensação de energia, movimento, pulsação; sensação da energia criadora; de geração de insights; cor do sangue; cor do fogo; cor da matéria e do materialismo (SILVEIRA, 2015).
- **ROXO:** Cor utilizada para representar o medo. Cor do signo, do sinal, da marca; cor do perigo e da proibição, do frio e da melancolia (SILVEIRA, 2015).
- **LARANJA:** Cor utilizada para representar a confiança. Cor do calor; cor da prosperidade; cor da alegria, da energia e do conforto (SILVEIRA, 2015).
- **VERDE:** Cor utilizada para representar a esperança. Causa a sensação de controle do próprio destino, sensação de completude, da não necessidade material, de modéstia; sensação de prosperidade; sensação de sorte; sensação de estar num ambiente natural, num jardim; sensação de estar num ambiente naturalmente agradável, esteticamente harmonioso; sensação de jovialidade, de energia, onde tudo é permitido (SILVEIRA, 2015).

O livro começa em tons de cinza, para que fique mais claro a ideia de que os sentimentos fazem a vida de Roberto ter cor, forma e sentido. Os monstros têm sua cor própria, que se expande para o cenário da narrativa quando Roberto se depara com cada um deles — essas páginas possuem predominância de uma cor, de acordo com o monstro que nelas aparecem (Figuras 37, 38 e 39).

**Figura 37 – Encontro de Roberto com Tristeza**



Fonte: Os autores (2022)

**Figura 38 – Encontro de Roberto com Alegria**



Fonte: Os autores (2022)

**Figura 39 – Encontro de Roberto com Confiança**



Fonte: Os autores (2022)

A história leva à um momento em que todas as cores se encontram, e isso transforma não só o cenário do livro em um lugar colorido e completo, como Roberto em uma criança mais plena e consciente sobre seus próprios sentimentos.

### 3.5.3 Tipografia

A tipografia foi pensada no público-alvo do livro. As crianças mais novas (sete anos) ainda possuem limitações quanto à leitura, portanto buscamos famílias tipográficas de letra bastão, que fossem de boa legibilidade na forma de caixa-alta.

A fonte *Skrapbook Regular* foi utilizada para o título do livro, na capa (Figura 40), enquanto a *CollectorComic* se encontra em todo o miolo do livro, nas manchas de texto. (Figura 41)

Figura 40 – Skrapbook Regular

A B C D E F G H I J K L M N O P Q  
R S T U V W X Y Z

---

OS MONSTROS QUE SINTO EM MIM

Fonte: Os autores (2022)

Figura 41 – CollectorComic

A B C D E F G H I J K L M N  
O P Q R S T U V W X Y Z

Fonte: Os autores (2022)

No projeto foram utilizadas duas famílias tipográficas, que possuem características semelhantes: são arredondadas, cômicas, divertidas e principalmente, possuem apelo infantil.

### 3.5.4 Capa

Para a capa, foi utilizado como apoio metodológico, o curso “Design para capa de livro: recrie um clássico”<sup>1</sup>, disponibilizado na plataforma Domestika e ministrado

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.domestika.org/pt/courses/3249-design-para-capa-de-livro-recrie-um-classico>> Acesso em: 16, nov, 2022.

por Rafael Nobre<sup>2</sup>. No curso, Nobre conta sobre sua experiência com o mercado editorial de livros e ensina seu método de criação voltado principalmente para livros clássicos. O curso foi importante para o processo desse projeto pois mostrou possibilidades criativas para o formato da capa do livro infantil ilustrado.

A capa foi pensada para ser visualmente limpa. Representa uma cena característica da narrativa: Roberto com medo de dormir em seu quarto, cercado pelos monstros presentes na história (Figura 42).

Para indicar que esses monstros são fruto do imaginário do menino, consideramos uma sobrecapa de material transparente, onde vão estar impressas as criaturas coloridas, enquanto Roberto é impresso na capa do livro com monocromia ou sem cor. Dentre os materiais possíveis para a sobrecapa, foram encontrados o acetato e o PVC, que foram testados e verificados em gráficas quanto à possibilidade de utilização; o PVC se mostrou mais acessível. A capa foi idealizada em capa dura revestida em papel couchê com gramatura acima de 200g, para se ter uma segurança quanto à durabilidade do livro.

**Figura 42 – Teste de line art da capa do livro**



---

<sup>2</sup> Designer, ilustrador e capista. Já trabalhou em parceria com grandes editoras como ABRAMS, companhia das letras, Nova fronteira, Zahar, Two Lines Press, TAG livros e Globo livros. Informações retiradas da plataforma Domestika, em novembro de 2022.

### 3.5.5 Pré-impressão e Impressão

A partir do cumprimento de todos os objetivos anteriores do desenvolvimento, chegamos na fase de impressões testes do livro infantil ilustrado. Os testes se deram para verificar se todas as escolhas fariam sentido na mídia física: cor, texturas, tipografia, formatos, tamanhos, espessura do traçado etc., e seguem apresentadas nas Figuras 43, 44 e 45:

Figura 43 – Teste de estilo de pincel



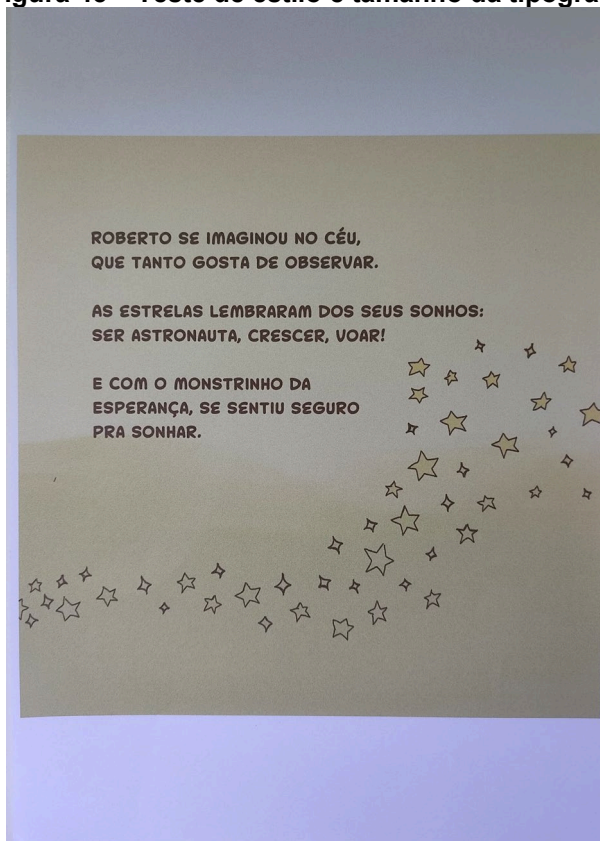
Fonte: Os autores (2022)

Figura 44 – Teste de cor



Fonte: Os autores (2022)

Figura 45 – Teste de estilo e tamanho da tipografia



ROBERTO SE IMAGINOU NO CÉU,  
QUE TANTO GOSTA DE OBSERVAR.

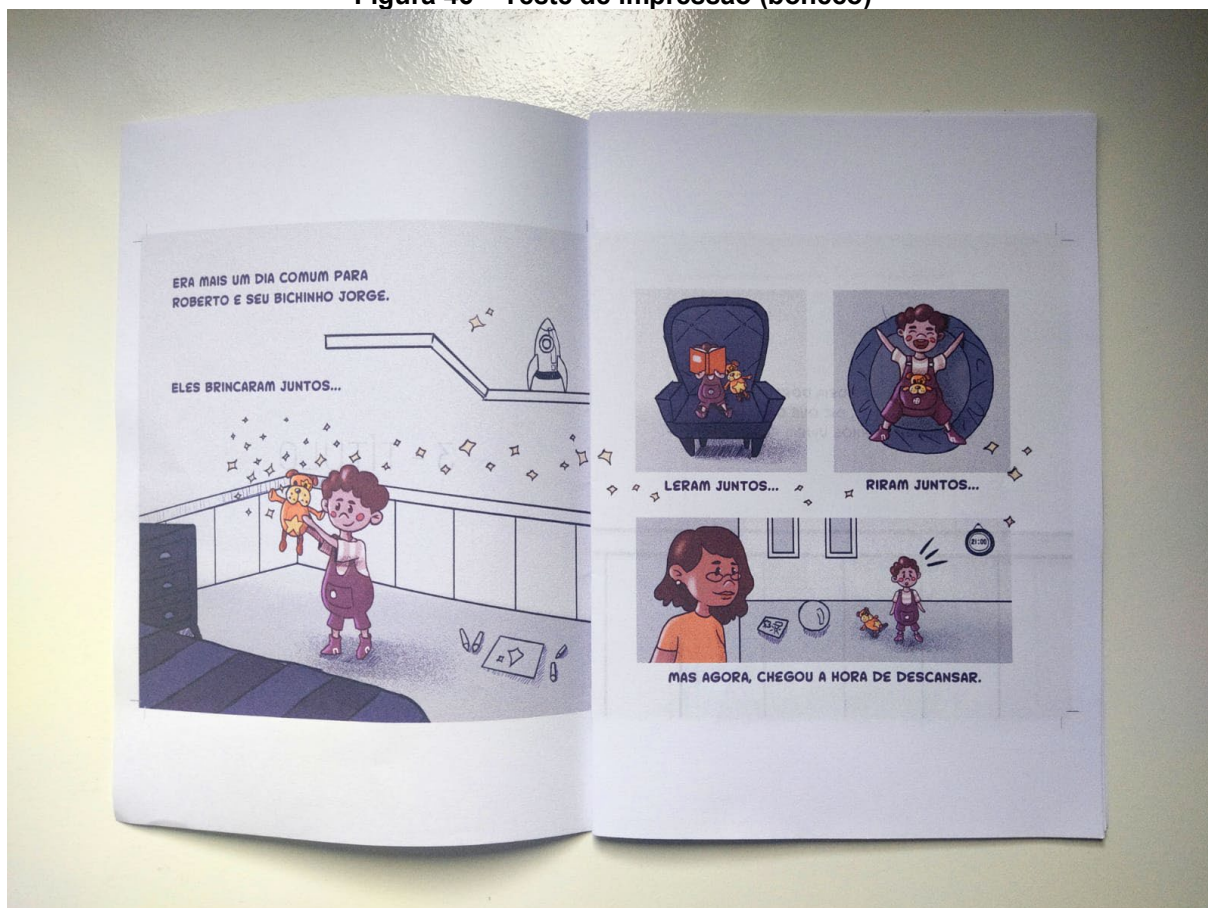
AS ESTRELAS LEMBRARAM DOS SEUS SONHOS:  
SER ASTRONAUTA, CRESCER, VOAR!

E COM O MONSTRINHO DA  
ESPERANÇA, SE SENTIU SEGURO  
PRA SONHAR.

Fonte: Os autores (2022)

Decididos todos os estilos e escolhas de design que seriam utilizados no livro, foi feito um boneco em menor escala, principalmente para testar a interação do livreto do caderno do livro (Figura 46).

**Figura 46 – Teste de impressão (boneco)**



Fonte: Os autores (2022)

A partir de observações do boneco, seguiu-se para a impressão final. Por ser um projeto independente, a impressão foi pensada sem limitações mercadológicas. Na Figura 47 é possível ver as especificações para a impressão final do miolo do livro, enquanto a Figura 48 mostra as especificações da capa. A Figura 49 é a ficha técnica do livro finalizado.

Figura 47 – Especificações do miolo

<b>Especificações técnicas (miolo)</b>	
<b>Dimensões (página)</b>	20cm x 20cm
<b>Materiais</b>	Couchê 120g
<b>Cor</b>	CMYK (4x4)
<b>Tipo de impressão</b>	Digital
<b>Tipografia</b>	Skrapbook e CollectorComic
<b>Encadernação</b>	Costurada

Fonte: Os autores (2022)

Figura 48 – Especificações da capa

<b>Especificações técnicas (Capa)</b>	
<b>Dimensões (Capa)</b>	20,6 x 20,6
<b>Papeis</b>	Couchê 180g, papelão Holler e PVC
<b>Cor</b>	CMYK (4x0) e CMYK (4x0)
<b>Tipo de impressão</b>	Digital
<b>Tipografia</b>	Skrapbook e CollectorComic

Fonte: Os autores (2022)

Figura 49 – Ficha técnica livro

<b>Ficha técnica do livro</b>	
<b>Título</b>	Os monstros que sinto em mim
<b>Autores e ilustradores</b>	Pablo Querino e Vinicius Maicol
<b>Gênero</b>	Aventura
<b>Idade de leitura</b>	7 - 9 anos
<b>Capa</b>	Dura
<b>Número de páginas</b>	38 (conteúdo)   48 (total)

Fonte: Os autores (2022)



Com os materiais idealizados definidos, foi produzido um boneco final para o projeto, com materiais mais econômicos. O couchê foi escolhido para o miolo devido à durabilidade, maior saturação da cor e mais proteção; tudo isso considerando o público-alvo infantil. O miolo do boneco final foi impresso em sulfite 75g e costurado manualmente à capa com linha e agulha (Figuras 50, 51, 52 e 53).

**Figura 50 – Boneco final I**



**Fonte: Os autores (2022)**

Figura 51 – Boneco final II



Fonte: Os autores (2022)

Figura 52 – Boneco final III



Fonte: Os autores (2022)

Figura 53 – Boneco final IV



Fonte: Os autores (2022)

## 4 CONCLUSÕES

Este projeto surgiu de uma problemática comum e que acompanha as crianças ao longo da vida: a dificuldade de expressar e identificar os sentimentos. Por ser um impasse comum, encontramos na infância e nos livros infantis ilustrados, meios para expandir de modo fácil e divertido a compreensão infantil sobre os sentimentos.

Inicialmente, pelo referencial teórico buscamos formas de entender a complexidade do problema e os potenciais de um livro infantil ilustrado para resolvê-lo. Nossa proposta considerou a história e o contexto da literatura para crianças, e estratégias narrativas de interação entre texto e imagem, que foram de grande importância para o desenvolvimento deste projeto.

Com a metodologia refinada e combinada ao tema do trabalho, foi possível iniciar o desenvolvimento a partir de ilustrações, principalmente porque este projeto contempla a narrativa do livro, mas continua sendo um projeto de design. A partir de todas essas ilustrações, conseguimos criar os personagens, o mundo, e um enredo com início, meio e fim.

Vale ainda ressaltar que mesmo que o projeto envolva diferentes áreas de atuação do design, como design editorial e criação de personagem, que foram contempladas durante seu desenvolvimento, o foco sempre esteve voltado para a área de narrativas visuais — em como traduzir o mundo imaginado visualmente, como contar sua história a partir da linguagem visual e a força dessa linguagem relacionada ao texto.

A escrita do livro em rimas se combinou às ilustrações de cores saturadas e vivas, transformando o projeto em um livro divertido e, ao mesmo tempo, didático. As ideias táteis de design geraram problemas na etapa de impressão, principalmente pelas condições financeiras e pelo material da sobrecapa, que não é simples de ser encontrado. Apesar dos impasses, cumprimos os objetivos do projeto.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. P. B. **REVELAÇÕES QUE A ESCRITA NÃO FAZ: A ILUSTRAÇÃO DO LIVRO INFANTIL**. BALEIA NA REDE, [S. l.], v. 1, n. 7, 2011. DOI: 10.36311/1808-8473.2010.v1n7.1519. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/baleianarede/article/view/1519>. Acesso em: 12 fev. 2022.

ANDREATA, Helena Franco; KUMMER, Mariana de Almeida. **Desenvolvimento do projeto gráfico para um livro ilustrado de contos infantis**. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Tecnológica Federal de Curitiba. Curitiba, p. 156. 2014. Disponível em: [http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4968/1/CT\\_CODEG\\_2014\\_2\\_09.pdf.pdf](http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4968/1/CT_CODEG_2014_2_09.pdf.pdf). Acesso em: 25 abr 2021.

AQUINO, Layla Martins; CARELLI, Deise. **O livro infantil: a percepção por trás das ilustrações**. Cadernos UniFOA, Três Poços, 2013, Disponível em: <http://revistas.unifoa.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2067>. Acesso em: 24 abr 2021.

ARAUJO, Manoel Deisson Xenofonte; BARROS, Giulia Gonçalves de; CAVALCANTI, Virgínia Carrazzone; NEVES, André; DA SILVA, Flávio Barbosa. **Bruce Archer: Método Sistemático para Designers**. Pernambuco, [2017?], Disponível em: [https://www.academia.edu/33689841/BRUCE\\_ARCHER\\_Método\\_Sistemático\\_para\\_Designers](https://www.academia.edu/33689841/BRUCE_ARCHER_Método_Sistemático_para_Designers). Acesso em: 04 mai 2021.

ASSUMPÇÃO, Francisco B; KUCZYNSKI, Evelyn. **Qualidade de vida na infância e na adolescência: orientações para pediatras e profissionais da saúde mental**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AZEVEDO, Ricardo. **Diferentes graus de relação entre texto e imagem dentro de livros**. Balainho: Boletim Infantil e Juvenil, Joaçaba, n. 22, 2004. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Diferentes-graus-de-relacao-entre-textos-e-imagens-dentro-do-livro.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2022.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares**. Ricardo Azevedo artigos, Belo Horizonte, 1999. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/artigos/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

AZEVEDO, Ricardo. **Pensando em ilustrações de livros**. Linguagem e linguagens. Série Idéias 17. São Paulo, Fundação Para o Desenvolvimento do Ensino – FDE,

1993, p.45-48. Disponível em: <  
[http://cidadao.cascavel.pr.gov.br/arquivos/14062012\\_curso\\_07\\_e\\_14\\_-\\_literatura\\_infantil\\_-\\_clarice\\_lottermann\\_-\\_texto\\_1.pdf](http://cidadao.cascavel.pr.gov.br/arquivos/14062012_curso_07_e_14_-_literatura_infantil_-_clarice_lottermann_-_texto_1.pdf)>. Acesso em: 27 abr. 2020.

AZEVEDO, Ricardo. **Texto e imagem**: diálogos e linguagens dentro do livro. Elizabeth D'Angelo (org.), v.30, p. 105-112, 1998. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2022.

BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: UFSC, 2002.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BISSOLI, Michelle de Freitas; CHAGAS, Lilane Maria de Moura. **Infância e Leitura**: formação da criança leitora e produtora de texto. Manaus: Valer, 2012.

BOTINI, G.A.L; FARAGO, A.C. **Formação do leitor**: papel da família e da escola. Unifafibe, Bebedouro, 2014, Disponível em: <<https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/31/04042014073856.pdf>>. Acesso em: 27 abr 2021.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil?** 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CALDIN, C. F. **A função social da leitura da literatura infantil**. Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 47-58, 2003. DOI: 10.5007/1518-2924.2003v8n15p47. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2003v8n15p47>>. Acesso em: 24 abr. 2021.2021.

CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CARELLI, Deise; DE AQUINO, Layla Martins. **O livro infantil**: A percepção por trás das ilustrações. Educação, Cultura e Comunicação, v. 4, n. 8, 2013. Disponível em: <<http://evidence.thinkportal.org/handle/123456789/19450>>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; MIRANDA, Lucas Emanuel Vilarinho. **Professor, como vai a literatura infanto-juvenil digit@l na escola?** Canoas. 2019. Disponível em:

<[https://www.academia.edu/64162310/Professor\\_como\\_vai\\_a\\_literatura\\_infanto\\_juvenil\\_digit\\_at\\_l\\_na\\_escola](https://www.academia.edu/64162310/Professor_como_vai_a_literatura_infanto_juvenil_digit_at_l_na_escola)>. Acesso em: 21 abr 2022.

CHAGAS, Lilane Maria de Moura; DOMINGUES, Chirley. **A literatura infantil na alfabetização: a formação da criança leitora.** Perspectiva, Florianópolis, 2015, Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p77>>. Acesso em: 24 abr 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise.** 3. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

DA RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira. **A importância dos contos de fada no desenvolvimento da imaginação.** Pós-graduação em Novas Abordagens em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa. Faculdade Cenecista de Osório-FACOS/RS, 2005. Disponível em: <[http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro\\_2010/pdf/a\\_importancia\\_dos\\_contos\\_de\\_fadas\\_no\\_desenvolvimento\\_da\\_imaginacao.pdf](http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2010/pdf/a_importancia_dos_contos_de_fadas_no_desenvolvimento_da_imaginacao.pdf)>. Acesso em: 25 abr 2021.

DE MAGALHÃES, Mayara Soares; DE SOUZA, Rosângela Vieira. **Um olhar sobre as metodologias projetuais de design gráfico.** 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/ped2014/trabalhos/trabalhos/678\\_arq2.pdf](http://www.ufrgs.br/ped2014/trabalhos/trabalhos/678_arq2.pdf)>. Acesso em: 25 abr 2021.

DRAGO, Flavia Zorrilla. **Criação de um livro infantil ilustrado.** Domestika, 2019. Disponível em: <<https://www.domestika.org/pt/courses/930-criacao-de-um-livro-infantil-ilustrado/course>>. Acesso em: 30 abr 2022.

EDUCAÇÃO, SM. **Branca de Neve (Irmãos Grimm).** 2010. 600 x 810 pixels. Disponível em: <<https://www.smeducacao.com.br/livros/branca-de-neve/>> . Acesso em: 16 nov. 2022.

FÁBULAS, Revista. **Fábulas La Fontaine – volume 1.** 2014. 645 x 960 pixels. Disponível em: <<https://revistafabulas.com/2014/06/24/jean-de-la-fontaine-o-fabulista/>> . Acesso em: 16 nov. 2022.

FARIAS, Francy Rennia Aguiar; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **Literatura Infantil: A Contribuição dos Contos de Fadas para a Construção do Imaginário Infantil.** Revista Eletrônica Saberes da Educação –Volume 3 –nº 1 –2012. Disponível

em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Francy.pdf>>. Acesso em: 25 abr 2021.

FERNANDES, Ana Mafalda de Almeida. **Da fábula ao imaginário infantil: recepção interpretativa pelas crianças de uma história tradicional**. 2008. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8060>>. Acesso em: 26 abr 2021.

FLECK, F. O.; CUNHA, M. F. V.; CALDIN, C. F. **Livro ilustrado: texto, imagem e mediação. Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 1, p. 194-206, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/33369>>. Acesso em: 29 abr. 2021.

GILI, Silvana Ribeiro. **Livros ilustrados: textos e imagens**. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/128753>>. Acesso em: 5 abr. 2022.

HUNT, Peter. Crítica, **Teoria e Literatura Infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

LINS, Guto. **Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. Coleção textos design. Edições Rosari, São Paulo, 2002.

KRUG, Flavia Susana. **Contos infantis e fábulas: relevância para a formação do ser criança**. Revista de Literatura, História e Memória, v. 11, n. 17. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/12201>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

LACERDA, André Pedroso de. **As fases principais do projeto, Archer (1984)**. 2012. 1285 x 1173 pixels. Disponível em: *Pioneiros dos métodos de projeto (1962-1973): redes na gênese da metodologia do design*. Acesso em: 26 abr. 2021.

LACERDA, André Pedroso de. **Divisão do processo básico de projeto, Archer (1984)**. 2012. 900 x 966 pixels. Disponível em: *Pioneiros dos métodos de projeto (1962-1973): redes na gênese da metodologia do design*. Acesso em: 26 abr. 2021.

LACERDA, André Pedroso de. **Divisões de um processo analítico de projeto, Archer (1984)**. 2012. 1184 x 389 pixels. Disponível em: *Pioneiros dos métodos de projeto (1962-1973): redes na gênese da metodologia do design*. Acesso em: 26 abr. 2021.



LACERDA, André Pedroso de. **Pioneiros dos métodos de projeto (1962-1973):** redes na gênese da metodologia do design. 2012.

LEWIS, C.S. **Of Other Worlds: Essays and Stories.** San Francisco: HarperOne, 2017.

MARTINS, Maria Helena; **O que é leitura.** 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane Santana Dias. **O Design da Literatura Infantil:** uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. Calidoscópico, Florianópolis, 2018, Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.162.09>>. Acesso em: 24 abr 2021.

NASCIMENTO, Zilda Elena Vieira. **A importância da literatura no desenvolvimento infantil.** Cutter UNICAMP, Americana, 2006, Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?view=20838>>. Acesso em: 26 abr 2021.

NECYK, Barbara Jane; CIPINIUK, Alberto. **Texto e Imagem:** um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. Rio de Janeiro, 2007. 167p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=10052@1>>. Acesso em: 24 abr 2021.

NOBRE, Rafael. **Design para capa de livro: recrie um clássico.** Domestika, 2022. Disponível em: < <https://www.domestika.org/pt/courses/3249-design-para-capa-de-livro-recrie-um-classico> >. Acesso em: 16 nov. 2022.

NUNES, Marília Forgearini; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura.** Scielo, Curitiba, 2013, Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000200015&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602013000200015&script=sci_arttext)>. Acesso em: 23 abr 2021.

NUOVA, La Vita. **O soldadinho de chumbo (Hans Christian Andersen).** 2015. 640 x 850 pixels. Disponível em: <<https://lavitanuova13.wordpress.com/2015/08/04/136/>>. Acesso em: 16 nov. 2022.

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

PANIZZA, Janaina Fuentes. **Metodologia e processo criativo em projetos de comunicação visual**. Biblioteca digital USP, São Paulo, 2004, Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27148/tde-04082006-120606/pt-br.php>>. Acesso em: 20 nov 2022.

PIXAR. **Alegria no aterro de memórias esquecidas**. 2015. 1500 x 837 pixels. Disponível em: <<https://www.pixar.com/feature-films/inside-out>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIXAR. **Ilhas da cabeça de Riley**. 2015. 1400 x 933 pixels. Disponível em: <<https://www.pixar.com/feature-films/inside-out>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIXAR. **Riley em fuga**. 2015. 1500 x 837 pixels. Disponível em: <<https://www.pixar.com/feature-films/inside-out>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

PIXAR. **Sonhos de Riley**. 2015. 1500 x 841 pixels. Disponível em: <<https://www.pixar.com/feature-films/inside-out>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RAMOS, Flávia Brocchetto; DE PAIVA, Ana Paula Mathias. **A dimensão não verbal no livro literário para criança**. CEP, v. 31310, p. 390, 2014. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/98f5/d1eb6164693290151cac388f9b9abcefe209.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Scielo, São Paulo, 1999, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 nov 2022.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de Imagens**. 1ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Rebeca Paz. **O papel da literatura infantil na educação infantil: História da literatura infantil**. Fauesp, Mauá, 2020. Disponível em: <<http://revista.faespp.com.br/index.php/Unificada/article/view/16/21>> . Acesso em: 27 abr. 2020.

SILVEIRA, Luciana Martha. **Introdução à teoria da cor**. Curitiba: UTFPR, 2015. 171 p.

VIEIRA, L. A. **Formação do leitor:** a família em questão. SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/308.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020.

**APÊNDICE A** - Os monstros que sinto em mim (livro infantil ilustrado)

# OS MONSTROS QUE SINTO EM MIM

PABLO QUERINO E VINICIUS MAICOL





LERAM JUNTOS...

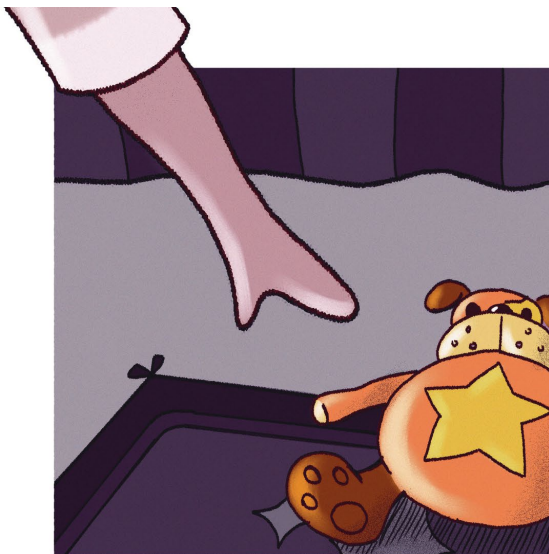


RIRAM JUNTOS...



MAS AGORA, CHEGOU A HORA DE DESCANSAR.





TENTANDO PEGAR  
SEU BICHINHO DUAS  
PERNAS ENCONTROU.  
ERAM DE ARREPIAR!



E ENTÃO, DEBAIXO DA  
CAMA, O MONSTRO SE  
TRANSFORMOU...



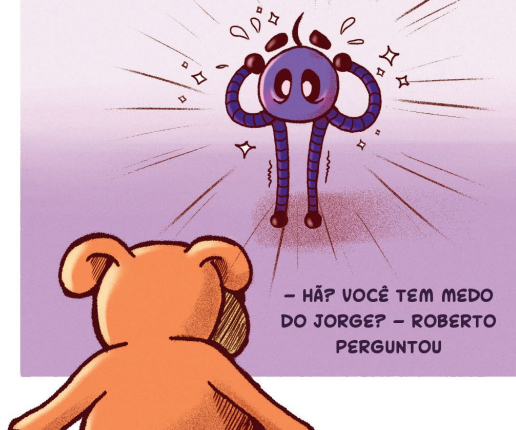
NO MAIOR MEDO QUE  
ROBERTO CONSEGUIA  
SE LEMBRAR.



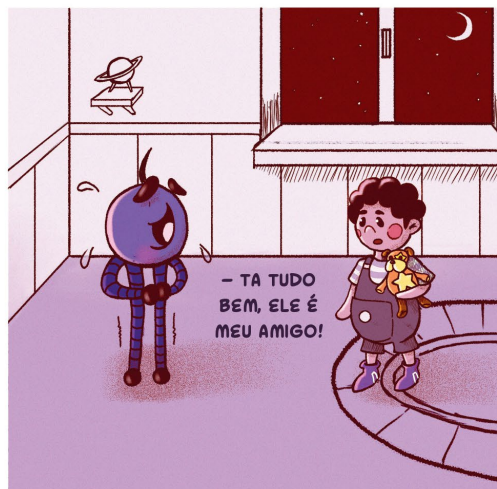
O MENINO CORREU E  
CORREU, DESESPERADO.



MAS A ARANHA  
ASSUSTADORA ERA UM  
MONSTRINHO ASSUSTADO.

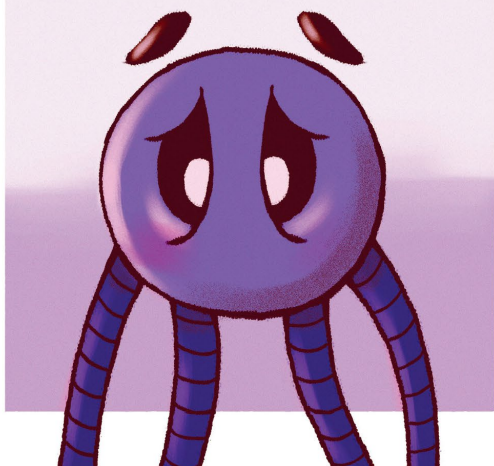


- HÃ? VOCÊ TEM MEDO  
DO JORGE? - ROBERTO  
PERGUNTOU



- TA TUDO  
BEM, ELE É  
MEU AMIGO!

O MEDO, ESSE MONSTRINHO, NUNCA  
DEIXOU NINGUÉM SE APROXIMAR.



QUANDO ALGUÉM FALA DE  
AMIGOS, A TRISTEZA TOMA  
O SEU LUGAR.



COM UM AZUL MEIO SEM  
FORMA, E GOTINHAS A CAIR.



LEMBROU ROBERTO DE SENSações  
QUE ELE NÃO GOSTA DE SENTIR.









QUE CONFUSÃO... TINHA SENTIMENTO PRA TODO LADO!

A RAIVA, MUITO FORTE, FEZ ROBERTO SE AFASTAR ASSUSTADO.



NESSE MOMENTO, NO PEITO DE JORGE...



... ALGO COMEÇA A BRILHAR.



E ROBERTO LEMBRA DE SEU AMIGO, COM QUEM SEMPRE PÔDE CONTAR.



DAS BRINCADEIRAS, DA CONFIANÇA...



DE COMO AMIGOS VÃO SEMPRE SE AJUDAR.



E CARREGANDO ROBERTO NO BOLSO, O QUARTO FORAM DESBRAVAR!

O MENINO, CORAJOSO, PENSOU NOS MONSTRINHOS ...



... QUE HAVIA CONHECIDO.



ENTENDEU QUE O QUE SENTIAM  
ERA MUITO PARECIDO.

E QUE, NÃO IMPORTA O SENTIMENTO, SEMPRE HÁ ALGO  
PARA AJUDAR. SEJA MEDO, TRISTEZA, OU QUALQUER  
OUTRO QUE ENCONTRAR.



ROBERTO SE IMAGINOU NO CÉU, QUE  
TANTO GOSTA DE OBSERVAR.

AS ESTRELAS LEMBRARAM DOS SEUS  
SONHOS: SER ASTRONAUTA, CRESCER,  
VOAR!

E COM O MONSTRINHO DA ESPERANÇA,  
SE SENTIU SEGURO PRA SONHAR.



ABRINDO A PORTA DO QUARTO, SUAS  
MÃES O VIRAM SE DIVERTINDO.

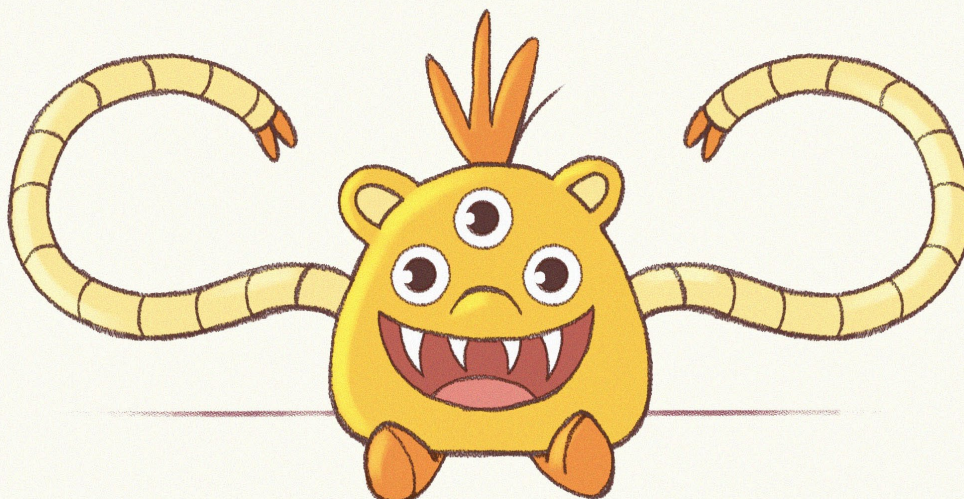


E CORRENDO PARA O ABRAÇO, TODOS DO QUARTO ESTAVAM SORRINDO.



MAS ESSE ÚLTIMO SENTIMENTO  
NENHUM MONSTRINHO PRECISOU  
EXPLICAR...

ERA AMOR!



**"OS MONSTROS QUE SINTO EM MIM" CONTA A HISTÓRIA DE ROBERTO, UM MENINO QUE NÃO CONSEGUE DORMIR POIS TEM MEDO DOS MONSTROS QUE APARECEM EM SEU QUARTO QUANDO VAI DEITAR.**

**CERTA NOITE, PROCURANDO SEU AMIGO DE PELÚCIA QUE CAIU DA CAMA, É OBRIGADO A ENFRENTAR ESSES MONSTROS. E ASSIM, DESCOBRE QUE...**

**BOM, LOGO VOCÊS TAMBÉM VÃO DESCOBRIR!**