



As formas geométricas em livros para pré-leitores

Diana Maria Martins¹ and Sara Reis da Silva²

dmartins@ipca.pt, sara_silva@ie.uminho.pt
[Illustration / Scientific Illustration]

Abstract

The aim of this brief study is to present a critical reading of four books aimed at pre-readers whose common theme is the approximation to the concepts of forms. The supply of the book market aimed at babies and very young children in Portugal, in fact, corresponds to a sector that, in the last decades, has enjoyed a strong growth, showing a very diverse form(s) even though sometimes with a very variable quality. The scarcity of academic studies focused on this field motivates the realization of our concise analysis. A characterization of these books will be made, especially for training purposes and a reflection around the characteristics of their potential readers, followed by a discussion centered on an exemplary corpus, through the use of analysis tools and key concepts specific to the child's studies, but also from literary studies, in particular children's literature, design, illustration, as well as developmental psychology, given the relevance of knowledge of children's cognitive development (stage of personality development) in the development of reading itself (stage of development and type of reading) [11].

Introdução

Será objetivo deste breve estudo apresentar uma leitura crítica de quatro volumes dirigidos a pré-leitores que têm por temática comum a aproximação aos conceitos das formas. A oferta do mercado livreiro dirigida a bebés e a crianças muito pequenas em Portugal, na realidade, corresponde a um setor que, nas últimas décadas, tem gozado de um forte crescimento, ostentando forma(to)s muitos diversa(o)s e uma qualidade muito variável. A escassez de estudos académicos centrados neste domínio motiva a concretização desta nossa concisa análise. Será feita uma caracterização destes livros de intuito, sobretudo, formativo e uma reflexão em torno das características dos seus potenciais leitores, seguindo-se a reflexão centrada num *corpus* exemplificativo, através do recurso a instrumentos de análise e conceitos-chave próprios dos estudos da criança, mas também dos estudos literários, em particular da literatura para a infância, do *design*, da ilustração, bem como da psicologia do desenvolvimento, dada a relevância do conhecimento do desenvolvimento cognitivo infantojuvenil (estádio de desenvolvimento da personalidade) no próprio desenvolvimento da leitura (estádio de desenvolvimento e tipo de leitura) [11].

¹ Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Escola Superior de Design, Campus do IPCA - Barcelos, Portugal.

² Universidade do Minho, Instituto de Educação, Campus de Gualtar - Braga, Portugal.

Algumas notas acerca de uma seleção de livros sobre as formas geométricas para pré-leitores

A forma corresponde a um dos elementos básicos constituintes de qualquer mensagem visual, figurando no compêndio composto por um total de dez componentes elementares identificados e cuidadosamente caracterizados por Donis A. Dondis, em *Sintaxe da Linguagem Visual*, obra editada pela primeira vez em 1973 [7]. A reflexão analítica sobre um conjunto de saberes inerentes à criação imagética centrada na caracterização individual de cada um destes elementos básicos (o ponto, a linha, a forma, a direção, o tom, a cor, a textura ótica e/ou tátil, a escala ou proporção, a dimensão e o movimento) e respetivas interrelações compositivas entre estes, encontra-se no cerne de relevantes estudos técnicos ou didáticos alusivos à linguagem do *design* [7, 13, 16, 18]. Trata-se de obras, por conseguinte, que procuram tornar evidente que tanto a literacia verbal, quanto a literacia visual, podem e devem ser educadas ou aprendidas, segundo um processo de aquisição de saberes teóricos de uma prática, composto por várias fases, que têm por início a identificação e o estudo dos seus elementos mais simples e nucleares (acima elencados), contribuindo, em última análise, tanto para uma criação pictórica (do ponto de vista do autor, *designer* ou ilustrador), quanto para uma receção (no papel do leitor/recetor) mais cultas, exigentes e aprimoradas.

No domínio da gramática visual, é sabido que, a partir do ponto, a unidade mínima e mais simples de qualquer imagem, se forma a linha (graficamente explícita ou apenas sugerida) que dá conta da trajetória desse primeiro elemento (o ponto) ou pode ser também definida como correspondente à ligação entre dois pontos. Uma vez fechada, a linha materializa-se numa forma, isto é, num plano ou superfície delimitado(a). Assim, como referem Ellen Lupton e Jennifer Phillips, as “formas são planos [bidimensionais] com limites. Em programas vetoriais, toda a forma possui contorno e preenchimento. Um plano pode ser paralelo à superfície da imagem ou inclinar-se e recuar no espaço. Tetos, paredes, pisos e janelas são planos físicos. Um plano pode ser sólido ou perfurado, opaco ou transparente, rugoso ou liso” [18]. Christian Leborg, em *Gramática Visual* (2015), destaca, igualmente, esta aceção de limite ou fronteira na procura da definição do conceito de forma “los objetos se perciben dentro de unos limites definidos. Estos limites se conocen como líneas de contorno. El contorno es lo que define la forma. Una superficie puede tener muchas formas. Las formas quedan definidas por sus contornos, que pueden ser rectos o curvos” [16]. O quadrado, o círculo e o triângulo equilátero correspondem às três formas básicas, presentes nesta listagem de ferramentas básicas, às quais estão associadas determinadas singularidades e significados distintos. Por conseguinte, todas as formas físicas da natureza, isto é, as formas orgânicas “(...) creadas por organismos vivos o bien basadas en ellos” [16] e da imaginação humana, ou seja, as formas aleatórias, “(...) son resultado de la reproducción, la acción humana inconsciente o la influencia fortuita de la naturaleza” [16] e são construídas a partir da combinação infinita destas formas geométricas básicas [7].

Assim sendo, as obras que enformam o nosso *corpus* elencam estas três formas (geométricas) principais e ainda outras, por via da sua representação visual, não raras vezes, inserida numa determinada realidade

(situação-cena) ou correspondente a um objeto (ou apenas a parte deste) que se considera idêntica ou familiar à vivência diária do destinatário extratextual a que a obra se dirige.

Consubstanciando uma tendência relativamente recente, a verdade é que, em Portugal, são vários os livros que, nas últimas décadas, têm nos pré-leitores (nos bebês e nas crianças que não dominam o código linguístico) o seu potencial recetor. Referimo-nos a livros não raras vezes de formato reduzido (mas não obrigatoriamente), alicerçados num um discurso visual substancial, face a um texto contido ou ausente, cuja componente material e lúdica é alvo de uma cuidada ou acentuada valorização. Como tal, é comum a opção gráfica por cantos arredondados, por papel de maior gramagem ou cartonado. A impressão em tecido ou sobre plástico é também ela frequente. Soluções compositivas e materiais que, portanto, têm em vista uma maior resistência, durabilidade e segurança destes artefactos, numa fase de aproximação precoce aos livros e à leitura que pressupõe diversas e frequentes explorações, revisitações/releituras constantes, em momentos formais e informais de mediação leitora ou de exploração individual, de cariz eminentemente descomprometido, lúdico e livre [15, 19, 22, 23]. A abordagem de temáticas e conceitos que se prendem com a descoberta do mundo envolvente destes pré-leitores nestes volumes – que Glória Bastos, em *Literatura Infantil e Juvenil*, situa no grupo temático composto por “livros que apontam para a relação do EU com o MUNDO” [2] –, constitui uma vertente muito expressiva deste segmento editorial, ainda que maioritariamente dominado por traduções de obras estrangeiras. Em termos formais, estas publicações assentes na nomeação e identificação de distintos conceitos (como as profissões, os números, o abecedário, as cores, entre outros), ou seja, de propósito sobretudo informativo, “podem assumir uma forma narrativa, ou um simples adicionar de imagens e/ou situações. Mas mesmo neste último caso, os melhores exemplos ultrapassam o aspecto estático de simples repertório. Colocam os objetos em situação, abrindo assim a porta à projecção do leitor sobre a imagem” [2]. Assim, a arquitetura verbo-icónica destas publicações, ora as aproxima do álbum-narrativo, ora comunga de características relativas ao domínio do álbum-documentário, portefólio ou catálogo, ou, ainda, pode situar-se numa posição híbrida, na qual simultaneamente se observa uma leitura estética (ancorada em alguns aspetos ficcionais) e uma leitura eferente (alicerçada em factos reais). Este hibridismo, observável em obras publicadas nos últimos anos, é uma singularidade, na realidade, também destacada por Sophie Van der Linden: “la frontière entre le livre documentaire et le livre de fiction tend à s’effacer et il faut reconnaître que, solvant, ces ouvrages apportent, de part de point de vue du narrateur, une vision realiste et riche de sens, tandis que les images privilégient une grande ouverture sur l’imaginaire. De plus, une tendance récente consiste à la publication d’ouvrages de premiers apprentissages très proches du livre d’art. Ces croisements entre les genres s’ils sont réussis, ne peuvent qu’enrichir la lecture” [17].

No que respeita à componente visual, podemos dizer que esta segue de perto, na maioria das vezes, o referente real (muitas vezes, construída com recurso a fotografias), distinguindo-se, regra geral, por cores vivas e

facilmente discerníveis do fundo, tendo em vista uma fácil identificação e assimilação de vocabulário, surgindo, com frequência (mas não obrigatoriamente), acompanhada de uma legenda nominal (ou de frases curtas de cariz descritivo). Estas referências nominais encontram-se agrupadas por temáticas ou reunidas por alguma relação de familiaridade, não obstante o escasso texto e a ausência de uma narrativa na maioria dos casos.

Conceitos abstratos, como o universo particular das formas (tópico sobre o qual se debruça este nosso estudo), chegam aos mais pequenos, por via destes primeiros livros, de um modo simplificado, lúdico e prazeroso, dando resposta à incansável curiosidade natural da criança, à sua busca constante por respostas que as ajudem a compreender a realidade que as rodeia e a determinar uma racionalidade nesta última, mas também motivam a reflexão e o avançar com mais questões que, em última análise, incitam à aquisição e ao enriquecimento cultural [2, 15].

De modo cada vez mais frequente, estes primeiros volumes apresentam particularidades gráficas que exigem a ação física do leitor sobre o objeto-livro, que supera o tradicional formato de códice, fazendo do ato de decifração um momento estimulante, interativo e divertido, permeado pelo desafio e pela descoberta [23]. Referimo-nos, neste caso concreto, aos livros-brinquedo, volumes cuja configuração gráfica – ao nível da encadernação, da dimensão/do formato (variável e, por vezes, próximo do universo infantil), do material (tecido, plástico ou esponja, por exemplo), da adição de estratégias gráficas/mecânicas (abas, discos giratórios, por exemplo) – se distingue das mais comuns, revestindo-se de uma notória essência lúdica, experimental e/ou interativa (favorecendo, assim, a sensorialidade e a psicomotricidade) [20]. Ressalve-se, todavia, que os aspetos diferenciadores dos livros-brinquedo nem sempre são visíveis de imediato na capa, no formato ou no modo de encadernação, cingindo-se, quase sempre, somente ao miolo, ou seja, o “formato de capa nem sempre é alterado ou projetado para uma objetiva relação com o apelo “brinquedo”” [20]. Aliás o único volume presente no *corpus* deste estudo que se situa neste universo editorial é exemplificativo desta observação. A configuração provocadora dos livros-brinquedo é, em certa medida, “inquietante”, na medida em que convida à aproximação, à intervenção, substantivando-se num objeto cuja aparência insinua um “brinque comigo” [20], além de que apresenta uma inegável proximidade física com o livro-objeto³, auferindo, portanto, “uma irrevogável vocação experimental, além de um lugar de transição de uso, com função de entreter, alegrar, levar à ação e ao conhecimento, pela plasticidade gráfica e artística, *performance* e tecnologias adaptadas a uso de interagir e brincar” [20]. Daí que Ana Paula Paiva sublinhe como uma das suas principais singularidades uma “vontade de olhar-tocar” [20], alusiva ao modo particular de leitura vivenciado por via dos livros-brinquedo, acrescentando, ainda, que “convitativo ao deleite e ao aprendizado recreativo, muitas vezes é

³ Neste domínio dos livros-objeto, merecem referência os volumes de cariz ousado do americano David A. Carter (Utah, 1957), mas também publicações da autoria de Bruno Munari (1907-1998), criador italiano reconhecido com o Prémio Andersen, em 1974, e de Katsumi Komagata (Shizuoka-Japão, 1953) pela força da exploração da forma e da materialidade do livro, por exemplo, entre outros.

um livro querido ou adorado, que a criança carrega para várias partes por onde vai” [20], fazendo destes primeiros momentos de aproximação ao livro, ocasiões de afeto e de cumplicidade.

Talvez seja importante lembrar, de modo a legitimar esta nossa preferência pela designação *livro-brinquedo*, que o brinquedo pressupõe uma manipulação ausente de regras pré-determinadas, ou seja, uma indeterminação/abertura quanto ao uso e uma relação próxima com a criança, sendo um objeto concebido ou somente utilizado como tal [8, 10, 14]. De facto, o brinquedo é entendido como um instrumento que incita à brincadeira⁴, um artefacto substituto dos objetos reais e que depende do uso e do prazer para existir. O brinquedo pode, também, ser visto como um objeto cultural, proveniente de um determinado contexto histórico-social, uma vez que abarca os elementos culturais e tecnológicos advindos desse mesmo contexto [8, 14]. Com efeito, o brinquedo corporiza a forma como os adultos interpretam o mundo dos mais pequenos, refletindo “os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época” [3], e assume a configuração que os mesmos interpretam como exigível aos olhos da criança. Acresce o facto de do referido objeto conservar, igualmente, os valores, o modo de pensar e de agir daquele que lhe deu forma, tendo por base a memória e a imaginação do seu criador. Deste modo, além do contexto atual, o brinquedo reflete “uma visão idealizada do passado do adulto” [14], assumindo-se como um objeto no qual “a imagem também deve seduzir o adulto e representar sua relação com a infância” [8]. Fenómeno, na verdade, igualmente descortinado na atenção comercial do mercado livreiro, centrado na edição destes primeiros livros para a infância, aos anseios dos pais pela autonomia, proteção e satisfação imediata dos desejos dos filhos (real consumidor destes livros enquanto mediador), mas também pelo crescente interesse pelas necessidades cognitivas, psicológicas e vitais dos pequenos leitores. No entanto, como salienta Benjamin, “é a imaginação da criança que transforma os objetos dados pelo adulto em brinquedos” [8]. É o sentido lúdico que lhe é inculcado que confere o estatuto de brinquedo aos brinquedos particularmente criados para a criança, e os distingue de meros objetos [14]. Assim, e de acordo com Francine Ferland [9], um bom brinquedo deve incentivar a criança a agir, explorar, imaginar, construir e facultar-lhe prazer. Esta caracterização do objeto lúdico parece-nos igualmente válida na definição dos primeiros livros dirigidos ao sujeito infantil. Mesmo que, do ponto de vista material, não apresentem propriedades indiscutivelmente brincáveis, deverão ser sempre objetos com os quais a criança pode e deve criar uma certa intimidade e exploração sem obrigações ou compromissos categóricos e quantificáveis.

Se pensarmos do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, facilmente constatamos que, na primeira infância, a aquisição de conhecimento é feita por via da ação lúdica, sendo através da informação provinda dos sentidos que se efetiva a aquisição de conhecimento. Deste

⁴ No entanto, dependendo do contexto em que é usado, um mesmo objeto pode assumir-se como um brinquedo ou como material pedagógico. Desta forma, nas ocasiões em que o intuito de aprendizagem de conceitos ou de desenvolvimento de competências prevalece, o objeto brinquedo perde o seu caráter lúdico e passa a assumir-se como material pedagógico.

modo, desde bebés e ao longo do seu crescimento, as crianças vão-se apercebendo de que existem determinadas sensações (prazerosas ou não). Estas informações sensoriais decorrem da exploração do meio envolvente por via do próprio corpo (através dos diferentes sentidos) e favorecem o desenvolvimento do ser humano a nível cognitivo, emocional e social. Movidas pela curiosidade, fazem múltiplas e reiteradas explorações sensoriais, mostrando-se fascinadas por cada nova descoberta e pelas singularidades de um mundo por explorar. Deste modo, e de acordo com o defendido por Renato Paiva [21], a aprendizagem depende da integridade do processo sensorial, isto é, da capacidade que temos de receber as informações sensoriais do ambiente e dos movimentos do corpo, de processar e integrar as diferentes modalidades sensoriais (movimentos, cheiros, toques, sons, etc.) no sistema nervoso central que uma vez processados no cérebro produzem respostas adaptativas adequadas. Deste modo, podemos dizer que “o desenvolvimento do cérebro depende da informação que este recebe do ambiente. As crianças, naturalmente, realizam atividades de movimento e de manipulação que promovem uma integração da informação recebida através dos sentidos” [21]. Importa, talvez, lembrar a respeito dos estádios de desenvolvimento, determinados por Jean Piaget, que até aos dois anos de idade, ou seja, durante o estágio sensorio-motor, a ação do bebé sobre os objetos através da manipulação, da exploração e da experimentação torna possível a compreensão, por via da assimilação⁵ e da acomodação, de certas regras ou “esquemas de ação” [12], como, por exemplo, a permanência do objeto, assente numa prática visão-ação que “(...) torna o bebé muito dependente do instante presente” [12]. Deste forma, será somente por volta dos vinte e quatro meses que emerge a inteligência simbólica ou representativa, “assim, a criança de 2 anos recorre a esquema de ação que aprendeu no estágio sensorio-motor, mas, desta vez, com distância relativamente ao real. Começa a interiorizá-los e a combiná-los mentalmente” [12]. Vemos, portanto, que gradualmente o bebé passa a analisar quantitativa (sendo que a compreensão do conceito de número ocorre por volta dos 6/7 anos, de acordo com Piaget) e qualitativamente os objetos (de acordo com a sua cor, a sua função, a sua forma, por exemplo), sendo esta última operação designada por categorização. Tentando simplificar esta atividade cognitiva relativa à categorização, importa recuperar brevemente uma prática habitual e essencial na primeira infância, descrita por Oliver Houdé, em *A Psicologia da Criança* (2017), “em pequenos, todos fizemos, por brincadeira ou paixão, categorias ou coleções de objetos diversos: carrinhos, soldados, berlindes, etc. De resto, na idade adulta, continuamos a fazer isso em casa ou no trabalho, e, quando se trata de ciência, chamamos-lhe «taxinomas»” [12]. Como tal, para Piaget, a categorização implica não só que a criança compreenda um sistema ou lógica das classes que lhe permita o reconhecimento de conjuntos de objetos com propriedades similares (segundo critérios de classificação assentes em formas ou cores idênticas,

⁵ Por assimilação entende-se “(...) o processo pelo qual um objeto do meio é «diretamente apreendido» pela estrutura do organismo. Inversamente, a acomodação é o processo pelo qual a estrutura do organismo se modifica para se ajustar ao meio” [12].

por exemplo), assim como exige uma identificação quantificável desses objetos, isto é, a contagem em número desses elementos com singularidade dos comuns. Ainda que primeiramente, Piaget tenha defendido que esta lógica das classes apenas sucede a partir da entrada no ensino básico (em torno dos 6/7 anos de idade), em 1987, virá a reconhecer que a partir dos 5 anos, a criança é já capaz de agrupar os objetos que a rodeiam de acordo com um padrão lógico, apesar de ainda revelar limitações no que respeita à sua quantificação. Oliver Houdé, na obra supracitada, torna claro que têm sido vários os estudos desenvolvidos, desde então, em torno desta categorização lógica, salientando, por exemplo, a descoberta "(...) nas décadas de 1980 e 1990, de capacidades muito mais precoces de categorização lógica na criança pequena e no bebé (como em relação ao número)" [12]. Torna, por conseguinte, evidente que "(...) por um lado, já existem no bebé capacidades cognitivas bastante complexas, ignoradas por Piaget, e que, por outro, a sequência do desenvolvimento da inteligência é marcada por erros, enviesamentos perceptivos, desfasamentos inesperados (não previstos pela teoria piagetiana) e aparentes regressões cognitivas" [12].

Por tudo isto, e atendendo aos potenciais recetores dos livros que nos propusemos analisar, tratando-se de bebés e de crianças mais pequenas, "o aspeto físico do livro recebe uma atenção redobrada" [6], pelo que a apreensão goza de uma maior liberdade, mesmo no caso daqueles que não se situam no domínio específico dos livros-brinquedo. Por conseguinte, "nos primeiros anos de vida, o livro é/tem de ser encarado como um brinquedo (...)" [11,18, 21] e, portanto, numa idade precoce da aproximação à leitura esta deverá passar pela dimensão material do livro, que deve ser esteticamente estimulante e promover uma relação afetiva e prazerosa com o objeto-livro [11].

Seguindo um critério de ordem cronológica, começamos por analisar um volume de formato reduzido, cartonado, publicado, em 1993, pela editora Melhoramentos de Portugal, composto apenas por três duplas páginas, inscrito na coleção «O meu primeiro livro de». Intitula-se *Formas* e conta com ilustrações do argentino, a residir no Brasil, Adalberto Cornavaca (1938-) [5]. Trata-se de um álbum-documentário centrado na representação das três formas básicas inerentes à criação pictórica, ou seja, o quadrado, o triângulo e o círculo, cujo propósito se torna perceptível, desde logo, na capa pela apresentação simultânea destes três elementos em destaque, colocados sobre os narizes de três focas. A obra em causa assume-se como uma abordagem muito breve e visualmente estilizada destes elementos da gramática visual, dispostos primeiramente um a um em posição de destaque junto de uma foca, sendo que as posições destas personagens procuram acentuar as direções visuais básicas: horizontal, vertical, diagonal e curva, correlacionadas com as formas em estudo. Veja-se que, por exemplo, aquando da representação do triângulo, simula-se visualmente o movimento de descida da foca por uma das suas diagonais, pelo que, neste caso, o triângulo é pictoricamente comparável a um escorrega, objeto tão comum nas brincadeiras dos mais pequenos. Simultaneamente, cada página ímpar convoca explicitamente o leitor a procurar cada uma destas formas em objetos do quotidiano, como o círculo nas rodas de uma bicicleta, o triângulo no telhado de uma igreja ou a forma do qua-

drado na morfologia de uma moldura na parede, entre outros. A contracapa deste volume apela a esse olhar atento sobre os objetos do dia-a-dia por via, agora, de uma composição de tendência abstrata na qual são colocadas, de modo sincrónico, as três formas que anteriormente tinham sido tratadas caso a caso. Assim, ainda que o discurso textual seja parco e descritivo, em articulação com uma dimensão imagética preponderante composta por contornos delimitados de fácil discriminação, esta primeira obra analisada desperta os mais pequenos para o reconhecimento destes componentes basilares da criação visual, num jogo de procura e descoberta que se pode estender para além dos limites de leitura deste livro.



Fig. 1. Páginas de *Formas* (1993), de Adalberto Cornavaca [5].

Com uma forma(to) também quadrangular, mas com uma dimensão considerável, que requer uma mediação mais próxima, segue-se o volume *As minhas primeiras formas*, de Françoise Audry-Iljic e Thierry Courtin (1954-), vinda a lume em 1995, pela Bertrand Editora [1]. Nesta coleção, constam, ainda, os volumes *Os meus primeiros números* (1994), *As minhas primeiras cores* (1995) e *O meu primeiro alfabeto* (2ª edição, 1995), que se distinguem por serem gráficas e esteticamente cuidados e apelativos, não obstante as inegáveis preocupações pedagógicas descritas na informação peritextual inicial, na secção intitulada "História do saber", dirigida ao mediador adulto que dá conta das necessidades da criança nestes primeiros anos. Seguindo o mesmo elemento aglutinante de toda a coleção, que se prende com a atenção à dimensão lúdica e o reconhecimento da sua relevância na aprendizagem, em *As minhas primeiras formas*, esclarecem-se, inicialmente, na referida secção os propósitos didáticos desta obra: "(...) Artistas e construtores natos, [as crianças] partem assim à descoberta das formas, uma actividade essencial ao seu desenvolvimento. São capazes de distinguir desde muito cedo entre o direito e o torto, o redondo e o bicudo, e diferenciar o aberto do fechado e uma superfície plana de outra em relevo. Contudo, há uma distância considerável entre isto e reconhecer uma forma, mesmo as mais simples, como por exemplo um triângulo. É preciso serem capazes de o identificarem em qualquer lado, no meio de outras formas, seja qual for a cor ou o material, mesmo quando o tamanho ou a forma se alteraram. As formas «simples» são na verdade puras invenções geométricas de que existem muito poucos exemplos perfeitos no mundo que nos rodeia. Mas, para o espírito humano, elas são como um alfabeto

que lhe permite analisar todas as formas existentes, compreendê-las, reproduzi-las ou reinventá-las. Este livro é feito para acompanhar a criança nas suas explorações (...). Por via de um discurso verbal rimado, são apresentadas as formas geométricas com início no ponto, que, apesar de “pequenino” como é aqui caracterizado, dá início a todo o desenho. Segue-se a descrição divertida das diferentes propriedades da linha, acompanhada de ilustrações alusivas a diferentes cenas ou episódios que remetem para a identificação destes elementos gráficos no domínio factual, sempre ligados à ação lúdica da criança. Uma vez fechada, a linha dá lugar à forma ou superfície, seguindo-se a representação e a caracterização verbo-icónica das formas geométricas, chamando a atenção para conceitos como equilíbrio, estabilidade, entre outros. Para além das formas bidimensionais, também os sólidos geométricos são dados a conhecer nesta obra por meio de comparações visuais diversas como o cilindro das palhinhas, das flautas, do rolo do pintor ou do pasteleiro ou as esferas identificadas nas bolas de sabão, entre outros exemplos dados a ver em ações representadas por personagens infantis que recriam gestos e comportamentos próprios de certas profissões ou simplesmente exploram materiais e realizam construções ao sabor da imaginação, mostrando que, apesar de serem conceitos abstratos, a sua aprendizagem e compreensão pode fazer-se com prazer. A estrutura da obra em análise assemelha-se à anteriormente analisada. Assim, com exceção das últimas páginas deste livro, que convidam à construção e combinação infinitas, partindo das formas e dos sólidos geométricos elencados, cada página par apresenta individualmente uma destas ferramentas visuais sobre um fundo uniforme e, frequentemente, com recurso a linhas de contorno. Já as páginas ímpares remetem para a realidade quotidiana do sujeito infantil, que, num primeiro momento, incitam ao jogo de descoberta e de nomeação, mas, conseqüentemente e de modo gradual, sensibilizam e educam o olhar dos pequenos leitores, tornando-os atentos a metáforas visuais como círculo, crepe e lua ou cone, chapéu, gelado significados e aceções aqui representados.

Avançando, agora, para o século XXI, segue-se a leitura de *As Formas* (2011), de Luísa Ducla Soares (Lisboa, 1939) (autora fundamental da LII portuguesa, com mais de 100 livros publicados), volume editado com a chancela da Terramar [24]. Trata-se de um volume que dá conta, a cada dupla página, de pequenas peripécias vividas pela protagonista Maria Flor com o seu cão Totó por via das quais se descobrem formas geométricas,

bem como algumas formas da natureza (orgânicas). Editado um ano antes da autora completar 40 anos de vida literária, esta publicação segue de perto a habitual hiperbolização lúdica que distingue a escrita desta autora, além de tirar partido da figura animal com a qual a criança facilmente partilha afinidades de comportamento, sentimentos e emoções. Sob a forma de discurso poético, que, aliás, é o campo onde esta escritora emprega

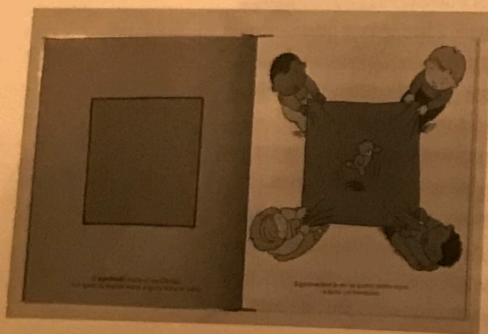


Fig. 2. Páginas de *As minhas primeiras formas* (1995), de Françoise Audry-Iljic [1]

maiores doses de ironia, graça, irreverência e humor, sendo, sobretudo, deste último que se serve para transmitir mensagens sérias, também aqui é dada ênfase à vertente lúdica, com vista a um envolvimento mais espontâneo do leitor. Convicta de que o humor pode ser usado mesmo para conteúdos de maior seriedade, as situações aqui ficcionalizadas baseiam-se na exploração das potencialidades lúdicas da língua, assentes no nonsense/absurdo ou, ainda, em torno do mundo às avessas, como,



por exemplo, “Flor quis pentear o pentágono, / mas é careca, coitado. / Parece mais uma casa / sem chaminé no telhado” [23]. Trata-se de uma estratégia capaz de estimular a aprendizagem das formas, ao mesmo tempo que delicia e diverte o leitor, baseada na comparação metafórica

como forma de promoção do riso, como, aliás, o registo ilustrativo, de Pedro Leitão, bastante colorido e fiel ao texto procura evidenciar.

Encerramos esta proposta de leitura com um álbum narrativo recentemente traduzido pela Kalandraka, com texto e ilustração do renomado Eric Carle (1929-2021), *A Mensagem Secreta de Aniversário* (2021) [4]. Se o anterior volume apresentava uma capa mole, no caso deste último, recupera-se a valorização do formato reduzido, usado nos primeiros dois volumes aqui analisados (o papel cartonado, com cantos redondos), sendo esta obra pensada para ser manuseada livremente por mãos pequeninas. As formas geométricas, mas também orgânicas, e outras construídas pelo homem a partir das primeiras, são dadas a conhecer por via de um desafio que o leitor é convocado a resolver, numa leitura que, além da dimensão tradicional, exige a atenção à dimensão gráfica do livro pelo recurso à exploração de recortes, uma estratégia gráfica bidimensional frequentemente usada em livros-brinquedo ou em livros-objeto. Os diferentes cortantes usados ao longo desta obra, que, aliás, dão forma às formas, correspondendo a triângulos, a estrelas, a retângulos e a círculos, entre outras, cumprem aqui uma dimensão narrativa, funcionando como patamares a ultrapassar pelo leitor

(etapas ou níveis primeiramente avançados nas instruções presentes no misterioso envelope lido pelo protagonista), a quem é exigido que vivencie fisicamente as ações, de Tim de modo a resolver o repto inicialmente proposto. Cada um destes recortes permite, também,

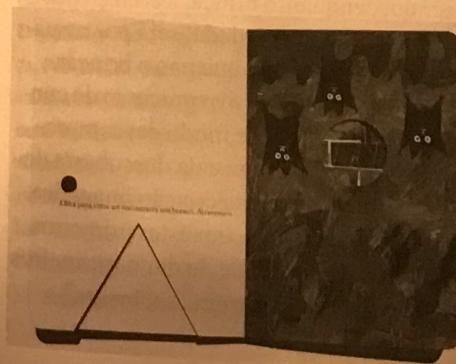


Fig. 4. Páginas de *A Mensagem Secreta de Aniversário* (2021), de Eric Carle [4].

Fig. 3. Páginas de *As Formas* (1995), de Luísa Ducla Soares e Pedro Leitão [23].

antever parte da ilustração seguinte, pelo que a criança acaba por avançar com hipóteses de leitura que podem ou não ser confirmadas, aspeto que converte a leitura da obra em análise num momento envolvente e dinâmico. Texto, imagem e suporte atuam, portanto, sinergicamente, revelando que a abordagem de conceitos abstratos como as formas pode passar pela ficcionalização (não exclusivamente didática) e pela exploração lúdica e criativa da bidimensionalidade do objeto-livro.

Considerações Finais

Ainda que nem todos ostentem propriedades brincáveis do ponto de vista material, a verdade é que as obras agora relidas apresentam como fator aglutinante a abordagem lúdica dos conceitos em análise, as formas, dada a sua relevância na aprendizagem e na aproximação dos mais pequenos à leitura e ao livro. As curiosas e instigantes comparações visuais, presentes no discurso ilustrativo prolífico em todos estes volumes (uma opção legitimada pelo parco conhecimento destes pré-leitores), estimulam o olhar atento e, já por si, indagador da criança, motivando-o à decifração de uma realidade formalmente complexa. É hoje reconhecido que, por via do brincar, o sujeito infantil desenvolve competências e atitudes que lhe serão fundamentais em diferentes situações do seu quotidiano e ao longo da vida. A componente lúdica, quer por via do jogo exploratório dos sons das palavras, habilmente valorizado no volume de Luísa Ducla Soares, por exemplo, quer através da ação física sobre o próprio livro, observável em *A Mensagem Secreta de Aniversário*, quer, ainda, por via do jogo de procura e de descoberta das formas geométricas em referentes reais, iniciado pela leitura das duas primeiras publicações analisadas, motiva o pequeno leitor a continuar a descobrir o mundo com um olhar que, cremos, já não será o mesmo. No processo de formação de leitores, principalmente nos primeiros anos de vida, a componente lúdica, por via da linguagem verbal, bem como do discurso ilustrativo e da vertente gráfica, encontra-se profundamente ligada à aprendizagem. Mas isto não significa que a dimensão educativa ou didática deva ser o fator dominante destes primeiros volumes. Com efeito, não podemos esquecer que, enquanto brinca, a criança não tenciona aprender. Se a aprendizagem se der, na verdade, será por casualidade, dado que ela brinca sem outro fim em mente que não o brincar. Assim, a iniciação daquele que é um longo e progressivo processo de conquista da literacia visual e da literacia verbal dá-se de modo descomprometido, muitas vezes informal, a partir da brincadeira e da descoberta de formas e de elementos básicos próprios da escrita e da criação imagética que se torna mais rico quando pressupõe o contacto com estes primeiros livros dirigidos a pré-leitores, que aí têm oportunidade de dar os primeiros passos no desenvolvimento de um “saber-fazer” e de um “saber-ser”.

Referências

1. Audry-Iljic, F.: *As Minhas Primeiras Formas*. Bertrand Editora, Venda Nova (ilustrações de Thierry Courtin) (1995).
2. Bastos, G.: *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta, Lisboa (1999).
3. Brougère, G. (1998). *A Criança e a Cultura Lúdica*. In: *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), pp. 103-116, <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>.
4. Carle, E.: *A Mensagem Secreta de Aniversário*. Kalandraka, Matosinhos (2021).
5. Cornavaca, A. (ilust.): *Formas*. Colec. «O meu primeiro livro de». Melhoramentos de Portugal, Lisboa (1993).
6. Debus, E. & Silveira, R.: *Fabrico e Uso de Livros Artesanais na Formação de Educadores*. In: Ramos, A. (org.). *Aproximações ao Livro-objeto: das potencialidades Criativas às Propostas de Leitura*. pp. 145-157. Tropelias e Companhia, Porto (2017).
7. Dondis, D.: *Sintaxe da Linguagem Visual*. Martins Fontes: São Paulo (1991).
8. Fantin, M.: *No Mundo da Brincadeira: Jogo, Brinquedo e Cultura na Educação Infantil*. Cidade Futura: Florianópolis (2000).
9. Ferland, F.: *O Desenvolvimento da Criança no Dia-a-dia. Do Berço até à Escola Primária*. Climepsi Editores: Lisboa (2006a).
10. Ferland, F.: *Vamos brincar? Na Infância e ao Longo da Vida*. Climepsi Editores: Lisboa (2006b).
11. Gomes, J.: *Da Nascente à Voz. Contributos para uma Pedagogia da Leitura*. Caminho, Lisboa (1996).
12. Houndé, O.: *A Psicologia da Criança*. Texto & Grafia, Lisboa (2017).
13. Kandinsky, W.: *Ponto e Linha sobre Plano - Contribuição à Análise dos Elementos da Pintura*. Martins Fontes: São Paulo (1997).
14. Kishimoto, T.: *O Brincar e as suas Teorias*. Pioneira: São Paulo (1998).
15. Kümmerling-Meibauer, B., Meibauer, J.: *First Pictures, Early Concepts: Early Co cept Books*. In: *The Lion and the Unicorn* 29(3), pp. 324-347, <https://muse.jhu.edu/article/187697>.
16. Leborg, C.: *Gramática Visual*. Gustavo Gili: São Paulo (2015).
17. Linden, S.: *Je cherche un Livre pour un Enfant: le Guide des Livres pour Enfants de la Naissance à 7 ans*. Éditions De Facto: Paris (2011).
18. Lupton, E.; Phillips, J. C.: *Novos Fundamentos do Design*. Cosac Naify: São Paulo (2008).
19. Macedo, A.: *Da Leitura da palavra mundo à leitura do mundo: uma relação transaccional*. In: Vasconcelos, A.; Rodríguez, M. e Silva, S. (2017). *Primeiros livros Primeiras leituras*. pp. 151-176. Tropelias & Companhia, Porto (2017).
20. Paiva, A.: *Um Livro Pode Ser Tudo e Nada: Especificidades da Linguagem do Livro-brinquedo*. Tese de Doutoramento em Educação e Linguagem. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, (2013), <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pr7awODme3kJ:www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUB-D-99YN37+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
21. Paiva, R.: *Desenvolva as inteligências do seu filho*. (2ª ed.). Manuscrito, Barcarena (2018).
22. Ramos, A. & Silva, S.: *Leitura do Berço ao Recreio: Estratégias de Promoção da Leitura com Bebés*. In: Viana, F. L.; Ribeiro, F. e Baptista, A. (coord.). *Ler para saber: os Caminhos Antes, Durante e... Depois de Aprender a Ler*. pp. 151-176. Almedina, Coimbra (2014).
23. Silva, S.: *Livros formativos para pré-leitores: palavras (e) numeradas, palavras contadas*. In: Vasconcelos, A.; Rodríguez, M. & Silva, S. R. da (coord.). *Primeiros livros Primeiras Leituras*. pp. 41-54. Tropelias e Companhia, Porto (2017).
24. Soares, L.: *As Formas*. Terramar, Lisboa (ilustração de Pedro Leitão) (2011).