

A INTERFACE DO LIVRO-BRINQUEDO INFANTIL: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Márcia Cattoi Schmidt¹ (UDESC)

Célio Teodorico dos Santos² (UDESC)

Resumo: Este artigo propõe investigar, através de revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, o que se compreende por literatura para infância e a forma como os livros infantis adquiriram, ao longo do tempo, interfaces mais interativas até o surgimento do conceito de livro-brinquedo. Analisa o envolvimento do designer frente ao contexto e às possibilidades técnicas deste produto composto de livro e brinquedo, como obra completa que proporciona uma experiência ao mesmo tempo sensível e inteligível. Faz parte da dissertação de Mestrado em Design “*A Interface do Livro-brinquedo: uma Abordagem do Processo Projetual*”. Os resultados apontam à crescente consideração por linguagens sincréticas e pela percepção do leitor, segundo autores como Colomer (2003), Hunt (2010), Lajolo (2005), Paiva (2010), Nikolajeva e Scott (2011).

Palavras-chave: Livro-brinquedo, Literatura Infantil, Design, Interface, Narrativa.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte da pesquisa de mestrado em Design da Universidade do Estado de Santa Catarina – “*A Interface do Livro-brinquedo: uma Abordagem do Processo Projetual*” – pesquisa realizada através do Programa de Bolsas de Monitoria de Pós-Graduação (PROMOP), e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aos quais agradeço pela concessão das bolsas de estudo durante o período do mestrado.

O artigo tem como objetivo principal investigar a interface do livro-brinquedo, entendendo este como objeto complexo que explora ludicamente forma e narrativa. Trata-se de uma revisão bibliográfica que discorre acerca

¹ Designer Gráfica pela Universidade do Vale do Itajaí, Licenciada e Bacharela em Artes Visuais, Especialista em Design de Superfície pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre na Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
mcattoi@hotmail.com

² Bacharel em Desenho Industrial pela Universidade Federal da Paraíba; Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutor em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Adjunto do Departamento de Design e professor permanente do Programa de Pós Graduação em Design (PPG Design) da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
celio.teodorico@gmail.com

dos conceitos que têm envolvido o campo do design editorial para a infância. A pesquisa justifica-se pelo volume de produtos editoriais interativos para a infância encontrados hoje em contraste com a pouca bibliografia sobre o tema.

O livro-brinquedo é um artefato criado e editado de forma que sua narrativa seja explorada através do seu manuseio. O livro-brinquedo combina linguagens e pode resultar em múltiplas leituras, sendo a ludicidade um fator determinante. Exemplos de livros-brinquedo são os livros *pop-up*, livros com propostas de brincadeiras envolvendo outros objetos, livros com abas, dobras, vazados, desmontáveis ou com partes destacáveis, entre outros. (Fig. 1).



Figura 1 – Conjunto de imagens da obra “Rund und Eckig” de Květa Pacovská. Fonte: Bloglovin. Disponível em < <https://www.bloglovin.com/blogs/mr-printables-blog-4713675/rund-und-eckig-circle-square-by-kvta-pacovska-1270012809>> . Acesso em: 23 mar 2016.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Este artigo trata de uma revisão bibliográfica sobre o assunto livro-brinquedo, abordando dados históricos, questões acerca da narrativa e da materialidade do objeto. Divide-se em cinco partes: Apresentação do Livro-brinquedo Infantil, Breve Histórico Teórico da Literatura Infantil, Temas e Narrativas, A Materialidade do Livro-brinquedo e Conclusões.

3. APRESENTAÇÃO DO LIVRO-BRINQUEDO INFANTIL

O segmento da literatura infantil é amplo, de suporte variado (analógico, digital e híbrido). Os livros infantis possivelmente têm o incentivo da família e da escola, que utilizam a literatura para seus propósitos educativos. Com o progresso tecnológico e a complexidade crescente dos parques gráficos, que exigem compatibilização entre demanda e produção, e com a justificativa de motivar os exigentes pequenos leitores/consumidores, os livros infantis estão mais ousados no design e variados nas suas propostas temáticas (e pedagógicas), suas funções agregadas e atividades paralelas anexas, e outras elaborações. Sejam didáticas, para entretenimento ou outro fim, estas obras exploram formas antes impensáveis para um livro – o livro padrão, visto como objeto para armazenamento de dados e manuseio fácil, composto de registro e suporte, de fruição solitária, mas função social transformadora (LAJOLO, 2005).

O livro-brinquedo apresenta conceitos pautados na ludicidade e na possibilidade exploratória, onde a leitura ocorre pela ação do usuário em relação ao artefato. Paiva (2010) considera que o livro-brinquedo é um objeto plástico, original, de transfiguração da leitura que concretiza o sensório. A autora revela que os “livros-objeto” encantam o público e a mídia por intermédio de jogos visuais e poéticos, e “(...) criam um idioma plástico universal para a leitura infanto-juvenil do século XXI” (PAIVA, 2010, p.118). Elenca alguns aspectos editoriais incorporados ao suporte livro que valorizam a força comunicativa: impressões, aplicações, dobraduras, montagens, entre muitos outros (PAIVA, 2010, p.113).

Tratando sobre a informatização de conteúdos, Zilberman (2000) questiona em sua obra “*Fim do Livro, fim dos Leitores?*”, desde o título a alguns preconceitos que envolvem o objeto livro, reforçando que a leitura e a escrita estão além dos meios utilizados para produzi-los. Defende que sempre é possível implantar aperfeiçoamentos tecnológicos, embora isto não signifique necessariamente uma ameaça ao seu nicho no sistema (p.106-18). Assim também defende Graça Ramos (2017, p.281), que reproduz um texto com esta

ideia a partir do “*Seminário Brasil, brasis: A Língua Portuguesa e o Poder*”, ocorrido em 2014. Ramos reconhece a “convergência” tecnológica atual como fator que une diversas funções em um mesmo dispositivo e ocasiona a sistematização e hibridismo entre mídias antes isoladas (livro, televisão, cinema, internet, entre outras). Segundo a autora, o leitor está imerso na cultura da transmídia, mas o livro infantil impresso ainda possui grande força no campo da experimentação no Brasil, a ser conquistada crescente e especialmente pelo investimento na área editorial gráfica e pela profissionalização na área do Design. Tal abordagem que reconhece o livro como experiência completa, multimodal, e com isso, ressalta que os agentes envolvidos precisam dominar a conectividade das mídias e a cultura visual.

4. BREVE HISTÓRICO TEÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Sampaio (2013) considera que os livros infantis evoluíram constantemente desde o século XVIII, mas é no final do século XIX e XX que se estabelece uma demanda por livros, especialmente aqueles para entretenimento. Para a autora, isto ocorreu por conta do avanço nas teorias de desenvolvimento infantil, pela alfabetização crescente e pelo progresso tecnológico na produção de livros, tornando-os mais acessíveis. Segundo a autora, os textos infantis favorecem o uso de técnicas editoriais experimentais que valorizam a palavra, a imagem e a forma, além da exploração eventual de outros sentidos como audição e tato. A utilização de ilustrações ainda está associada ao leitor aprendiz, que é mais inexperiente na leitura e escrita. A autora declara que uma das primeiras habilidades a serem adquiridas é o reconhecimento e a “decodificação” de imagens. As imagens ajudam a complementar a ideia nas narrativas, associando linguagens distintas. A criança é capaz de reconhecer as diferentes formas de expressão como o texto e a imagem utilizados pelo escritor e o designer/ilustrador para comunicar algo sobre o mundo real e o imaginário.

A reflexão crítica sobre os livros para a infância tem sido importante e se desenvolve na proporção da edição de livros infantis e juvenis, segundo Colomer (2003). A autora também sustenta que o nascimento deste tipo de

livro como fenômeno cultural no sec. XVIII está atrelado à progressiva alfabetização e avanços na educação.

As crianças foram consideradas ineptas para “decodificações” complexas por muitos anos, conforme Ramos e Paiva (2014, p.426), sendo o livro para elas privado de refinamentos estéticos, com personagens idealmente sempre alegres e graciosos. As autoras apontam os séculos XVII e XVIII como períodos já produtores de edições infantis, embora indiquem haver registros de livros interativos desde o século XIV. Mas é no século XIX que a demanda por entretenimento cresce, o mercado livreiro se amplia e se aperfeiçoa. As imagens são consideradas convenientes para esta literatura. Até este século eram utilizadas composições de imagens com caracteres, através da técnica xilogravura (desenho gravado sobre madeira) segundo Van der Linden (2011). A autora salienta que a gravura do talho-doce (gravura em metal) era usada desde o século XVI, como uma técnica mais precisa para as imagens, porém texto e imagem tinham que ser impressos separadamente. O invento da litografia (desenho sobre pedra) trouxe novas possibilidades para o século XIX: texto e imagem poderiam ser realizados e impressos juntos e com precisão, segundo a autora.

Em relação às questões teóricas, a ampliação da rede de bibliotecas públicas (especialmente na região anglo-saxônica) deu início ao moderno discurso da leitura como um “ato livre” fundindo-se com o discurso formativo (COLOMER, 2003, p.23). Para Hunt (2010), falar de literatura infantil implica em falar de juízos estabelecidos sobre o que seja bom ou adequado para a criança, definido pela cultura dominante. E esta tende a valorar as “finalidades práticas”, como a educação (HUNT, 2010, p.87).

Após a preocupação em estudar e difundir a literatura infantil buscou-se estabelecer quais obras a configuram. Sendo um leitor alheio ao seu contexto e muito mutável no seu desenvolvimento, é preciso recorrer à história para entender as condições desta leitura (COLOMER, 2003). Segundo a autora, até os anos 1970 os estudos centravam-se nas questões pedagógicas e literárias para a posição do fenômeno, motivados pelo incremento da produção de livros

infantis e juvenis desde a Segunda Guerra Mundial, que discutia principalmente:

- Se os livros infantis poderiam ser considerados “literatura” – muitos autores negavam esta questão até a década de 1960, quando surgiram as teorias estruturalistas, que ao menos os caracterizavam como “literatura menor”. Autores que recusavam as rotulações defendiam que o acesso das crianças à literatura se dava conforme sua compreensão linguística e as temáticas próximas às suas experiências de vida.
- Se a literatura infantil constituía-se pelas obras de sucesso entre leitores (“*children people*”), ou pelas obras de reconhecida qualidade literária (“*book people*”). A polêmica manteve-se até os anos 1970. A crítica vinha de todos os mediadores entre o livro e a criança, e não se pôde anular nenhuma das opções. Publicaram-se, nesta época, muitos guias com resenhas e categorizações, em princípio para facilitar a tarefa de mediadores.
- Se a literatura infantil deveria ser definida como um campo específico no sistema da comunicação literária – A decisão final foi pela concordância, com o discurso de autores que definiram a literatura infantil como campo ou gênero específico. Os parâmetros teóricos da época foram enunciados por vários autores, e os esforços concentraram-se em delimitar as características da literatura infantil e em avaliar as obras pelo seu sucesso em cumpri-las. Desta forma, encontramos nas obras da época um rol de traços observáveis como: protagonismo de crianças, flexibilidade da narrativa, elementos recorrentes como as viagens através do tempo, golpes de sorte, entre outros. (COLOMER, 2003, p.42-53).

Considerando as contribuições posteriores, nos anos 1980, fundiram-se valores literários com perspectivas psicopedagógicas e socioculturais, conforme Colomer (2003). Para Hunt (2010), as publicações de cânones informavam profissionais e leitores em suas escolhas. Quanto à criatividade, Van der Linden (2011) assinala os anos 1970 e 1980 como uma época de novas explorações para os livros infantis, com o uso de fotografias, a produção

de livros-imagem, livros não narrativos, entre outros, culminando, a partir dos anos 1990, em todo seu potencial criativo e técnico.

Os estudos de Vigotsky sobre a importância do contexto social para a construção de modelos simbólicos ajudaram a modificar o confronto para caminhos mais produtivos nos anos 2000 em direção à consideração pelo leitor (COLOMER, 2003, p.77). Peter Hunt (2010) destaca que nos anos 1990, os campos da teoria e crítica literárias eram ainda novos, situando-se nos limiares da academia. Argumenta que estes campos reuniam características do texto, da linguagem, da reação do leitor e do contexto - aspectos relevantes para ajudar a elucidar questões polêmicas desta literatura.

Registros mais atuais sobre os “*Impasses na Leitura*” (GRAÇA RAMOS, 2017, p. 221) recomendam o compartilhamento de recursos impressos e digitais para se alcançar inclusão digital, sem perder de vista o domínio da escrita e leitura. Da mesma forma, a aproximação do livro impresso com a lógica das novas linguagens (entre elas, os *games*), poderá exercer maior atração sobre os pequenos leitores. Isso ocorre dentro da premissa de que, ao mudar o leitor, mudará também a leitura e inevitavelmente, o produto.

5. TEMAS E NARRATIVAS

Apesar das críticas que defendem temas de fantasia ou de realidade como adequados para este público, os temas folclóricos, fantásticos, os contos de fadas e populares prevalecem nos livros para crianças até dez anos. A partir de oito anos, a ficção para este público recorre a uma dimensão social. A temática avança dentro dos temas sociais e os jogos imaginativos e paródicos, associando realidades conotadas culturalmente. Como exemplo, temos a natureza e as atividades artísticas e festivas. Isso ocorre pela adequação do modelo narrativo às capacidades literárias das crianças, de acordo com parâmetros culturais aceitos pela sociedade. Por exemplo, nos anos 2000 foram adotadas a linearidade e simplicidade narrativa, o protagonista destacado e de fácil identificação com a criança, o conflito externo a resolver, causa e efeito, entre outros (COLOMER, 2003).

Para Hunt (2010), há algumas lacunas entre escritor, mediador (familiares, professores, bibliotecários, entre outros) e o leitor infantil. Uma vez que a criança esteja ainda elaborando normas sociais e literárias, é normal que faça construções com sentidos diferentemente de adultos, ao que estes consideram muitas vezes como erros de interpretação. Já Colomer (2003), indica que o esquema narrativo provou em muitas pesquisas a sua capacidade de ser facilmente percebido e apreendido em nossa cultura desde tenra idade, mas também a percepção afetiva, a manutenção do interesse e o impacto ensejam a memorização da história. A autora considera importante destacar narrativas que apresentam pontos de vista variados, que tragam o leitor para dentro do texto.

Segundo Colomer (2003), a figura do personagem narrador é majoritária nas narrativas infantis e juvenis. Esta introdução é derivada da prática da comunicação literária oral, em que o narrador intermedia avaliações e emoções que pertenceriam ao leitor, no caso da literatura escrita. A ocultação ou supressão desta figura, e do narratário (entidade fictícia a que se dirige o narrador), seria mais condizente com uma linha de modernidade por conta do desenvolvimento da complexidade das estruturas e condições de enunciação, e das exigências interpretativas atuais. Desta forma, o maior peso interpretativo recai no leitor, uma tendência que já se percebe em obras para crianças acima de oito anos (COLOMER, 2003). Estamos em uma época em que os cânones dos textos, baseados em ideologias vigentes, abrem-se para todos os leitores. Não se pode mais falar do que é melhor para ler, adulto ou criança, e sim apontar as diferenças. (HUNT, 2010).

Em outras palavras, o status de um texto, o que lhe confere “qualidade”, não é mais visto como algo intrínseco, mas simplesmente – ou complexamente – como uma questão de poder de grupo: um texto é um texto e o modo como o percebemos é uma questão de contexto. Ao lidar com literatura infantil, a questão do poder de grupo é inevitável (HUNT, 2010, p.35, grifo do autor).

Sobre o assunto da qualidade, o autor afirma que a literatura infantil não é menor que as outras, apenas suas particularidades demandam uma poética própria. O autor declara que as crianças são mais flexíveis nas suas percepções, menos limitadas a esquemas fixos, tendo por isso, uma visão mais abrangente. E como não temos um conceito estável para a infância, é natural

que sua literatura também não o tenha (HUNT, 2010). A noção de *infância* varia muito no decorrer do tempo. Lajolo (2005, p.24) enfatiza que tanto a criança - leitor potencial de literatura infantil, quanto o jovem - leitor potencial de literatura juvenil, são construções sociais e históricas, sendo *infantil e juvenil*, conceitos impermanentes.

6. A MATERIALIDADE DO LIVRO-BRINQUEDO

Um livro que extrapola os signos verbais, sem relação direta com o objeto significado, conforme Nikolajeva e Scott (2011) - e utiliza-se de signos icônicos, como as ilustrações, permite que o leitor crie pontes entre estes signos “em uma concatenação sempre expansiva do entendimento” (NIKOLAJEVA E SCOTT, p.14).

Quando se abre um livro, conforme a autora e ilustradora Lee (2012), o leitor de alguma forma é afetado por seus aspectos físicos (textura do papel, formato, direção das páginas) que, para quem projeta, pode parecer condicionante ou um exercício para a criação, sendo o próprio livro parte da história. A autora (e artista, como se autodenomina) utiliza não apenas o formato para expressar aspectos da história, e a dobra central para designar campos de realidade e de fantasia, mas também as técnicas pictóricas para reforçar seu intento em representar a matéria ou o conceito. Além da utilização do formato na narrativa, na trilogia de livros-álbum da autora percebe-se, por exemplo: a simetria especular com a técnica de pintura conhecida como monotipia na obra “*Espelho*”; a água do mar com pinceladas e respingos na obra “*Onda*”; a superfície plana de uma sombra com a técnica do estêncil na obra “*Sombra*” (Figura 2).



Figura 2 - “Sombra” de Suzy Lee, Ed.Companhia das Letrinhas, 2018. Fonte: Fotografado pela autora em 12/09/2018.

A partir disso, pode-se dizer que a escolha da técnica, do estilo na ilustração e do tipo de interação também pode consolidar a intenção da narrativa ou fortalecer uma ambiguidade planejada pelos autores (escritor e ilustrador). Van der Linden (2011) enumera algumas técnicas de ilustração muito usadas: pinceladas lisas ou rugosas em acrílica, aquarela ou óleo, texturas em pastéis oleosos, colagens com papel rasgado, cortado ou *assemblages* (materiais tridimensionais variados) e técnicas mistas. Em menor escala, estão as imagens fotográficas, xilográficas e infográficas. Com a informatização, as ferramentas digitais e paletas gráficas evoluíram para artes finais, tornando as técnicas difíceis de distinguir.

Com a extrapolação das ilustrações preparadas para a ação no espaço, os livros-brinquedo ganham admiradores de todas as idades. À procura do prazer experimental “(...) o novo homem não é mais uma pessoa de ações concretas, mas sim um *performer* querendo vivenciar e não ter ou fazer” (FLUSSER, 2013, p. 58). O livro-brinquedo é um objeto representativo deste contexto, e possui características multifuncionais, experimentais, é audacioso esteticamente, permitindo uma experiência lúdica, capaz de proporcionar prazer e estímulos aos sentidos. Pode-se dizer que seu design foge dos

padrões do livro como instrumento didático de alfabetização, pois suas características formais exploram conhecimentos não mensuráveis. (Fig. 3).



Figura 3 – “O Mágico de Oz”, de L. Frank Baum, design de Robert Sabuda, Ed. Publifolha (2014). Fonte: Livro Pop Up. Disponível em: <<http://livropopup.blogspot.com.br/>>. Acesso em 23 mar 2016.

A partir dos anos 1960, encontramos a expressão “Letramento Visual” ou “*Readers-Response Theory*”, segundo Nikolajeva e Scott (2011), para designar a teoria que defende que a produção de sentido advém da reação do leitor, e não dos textos. Ressaltando que Letramento não é o mesmo que Alfabetização³, diz respeito a práticas mais complexas do que a simples “decodificação”. Estes conceitos enriquecem o debate em direção às definições e tipologias de interação de humano/objeto.

A Tabela 1 abaixo, elaborada por Nikolajeva e Scott (2011), investiga o espectro de relações de livros ilustrados, da palavra à imagem, indicando que o texto visual, em cada página, pode expor simetria, complementar, reforçar, contrapor ou apresentar-se siléptico ao texto verbal. É dividida também ao meio, pois separa obras narrativas à esquerda e não narrativas à direita. O

³ Alfabetização é o processo de aprendizagem da leitura (decodificação) e escrita (codificação); Letramento é o desenvolvimento da capacidade de associar leituras e interpretá-las a partir de linguagens e contextos variados, como por exemplo: imagens e palavras.

conteúdo da tabela não é consenso entre autores, havendo outras pesquisas divergentes no tema.

PALAVRA	
Texto narrativo	Texto não narrativo
Texto narrativo com poucas ilustrações	Livro de lâminas (abecedário, poesia ilustrada, livro com ilustração não ficcional)
Texto narrativo com pelo menos uma imagem por página dupla (não é dependente da imagem)	
Livro ilustrado simétrico (duas narrativas mutuamente redundantes)	
Livro ilustrado complementar (palavra e imagem preenchem uma a lacuna da outra)	
Livro ilustrado “expansivo” ou “reforçador” (a narrativa visual apoia a verbal, a narrativa verbal depende da visual)	
Livro ilustrado de contraponto (duas narrativas mutuamente dependentes)	
Livro ilustrado “siléptico” (com ou sem palavras) (duas ou mais narrativas independentes entre si)	
Narrativa de imagens com palavras (sequencial)	Livro demonstrativo com palavras (não narrativo, não sequencial)
Narrativa de Imagens sem palavras (sequencial)	
Livro-imagem ou livro de imagem	Livro demonstrativo (não narrativo, não sequencial)
IMAGEM	

Tabela 1 – Espectro de relações de livros ilustrados, da palavra à imagem. Fonte: Nikolajeva e Scott, 2011, p. 27.

Alguns esclarecimentos sobre termos utilizados na tabela: “livros demonstrativos” – aplicam-se a dicionários pictóricos; “narrativas pictóricas” – referem-se aos livros com poucas palavras; “livros ilustrados” – possuem texto e imagem com importância equivalente; “livros com ilustração” – designam obras com texto maior e pouca ilustração; “livros ilustrados silépticos” – os textos verbal e visual apresentam narrativas independentes entre si, que confrontam o sentido figurado (ou mentalmente subentendido) e o sentido literal.

O livro-brinquedo oferece ainda uma terceira cadeia de relações possíveis entre os signos através da exploração do objeto em si, na sua materialidade. O livro “*Tranças*”, por exemplo, reforça a ideia do conto de fadas “Rapunzel”, de autoria dos irmãos Grimm. As tranças da personagem à janela de uma torre, imagem já presente no repertório cultural, relaciona-se com a

obra pela possibilidade de pendurar-se o livro na parede, em seu formato alongado, aberto pelo desenrolar de página única no formato chamado gaita ou concertina (Fig. 4).



Figura 4 – Conjunto de imagens da obra “Tranças” de Renato Moriconi (Ed. Pipoca Press).
Fonte: Web. Disponível em <<http://www.zupi.com.br/trancas-livros-lindinhos-para-colocar-na-parede/>> e <<http://www.pipocapress.com.br/>>. Acesso em: 23 mar 2016.

Segundo Romani (2011), a literatura sobre o livro-brinquedo ainda transita entre arte e literatura, e encontramos alguns termos em outras línguas para defini-lo: *livre-jeu*, *toy book*, *fore edge*, entre outros. No Brasil, a sua produção (e consequentemente a literatura sobre o assunto) é considerada recente, meados do século XX, concentrando-se nos últimos anos (após anos 2000). Seu caráter interativo é ressaltado por Paiva (2010), que aponta o leitor como o agente que atualiza a obra, seja promovendo diálogos com o objeto, preenchendo lacunas, ou apenas vivenciando a experiência de manuseá-lo.

Ribeiro (2010) defende que em uma sociedade “midiatizada”, onde se torna premente a importância do letramento e dos saberes transdisciplinares, falar sobre a leitura é percorrer dos estudos linguísticos para os estudos de formação do leitor, do design e das práticas sociológicas ou históricas da atividade leitora. A autora reforça a ideia de que a leitura não abrange camadas isoladas (texto verbal, design, objeto, circulação, contexto e multimodalidade), mas uma experiência completa do leitor. Esclarece que o termo multimodalidade não denomina um fenômeno novo, mas tem sido utilizado em

estudos acerca da expressão dos sentidos por meio de múltiplas linguagens principalmente por causa da ascensão da imagem nas mídias atuais (RIBEIRO, 2010).

A interatividade trouxe outros termos e conceitos à tona, sobretudo com a expansão das ferramentas digitais, conforme Gonçalves, Stumpf e Dória (2012), que enfocaram a análise de novas modalidades de publicações. Os autores apontam pesquisas acerca do crescimento da venda de *e-books* e outras mídias interativas como o chamado hiperlivro: conjunto de documentos em diferentes formatos desenvolvidos para plataformas computacionais que têm a estrutura baseada no livro tradicional (página metafórica) e na navegação por *links*.

Alguns conceitos como interatividade e navegabilidade parecem ser aplicáveis às mídias que transgrediram a forma tradicional, como os livros-brinquedo, pois partem de referências físicas reais de contato com o papel, como o folhear, conter partes desdobráveis e incorporar tecnologias que incluem linguagens como a animação, por exemplo. Uma das principais vantagens do meio digital é a capacidade de agregar diversas mídias no mesmo produto, permitindo uma comunicação abrangente, realizada em ritmo e local próprios e com aprofundamentos possíveis ao infinito (GONÇALVES; STUMPF; DÓRIA, 2012). A inclusão de recursos interativos digitais ao objeto “livro” não é uma unanimidade entre os críticos e pesquisadores, porque podem ser apenas “lúdicos e redundantes” (PINTO; COQUET; ZAGALO, 2012, p.232).

7. CONCLUSÕES

Examinando o histórico da literatura para a infância, em que dificilmente haverá um consenso sobre seu delineamento, e verificando que o mercado editorial infantil dirige atenção crescente ao seu leitor e ao contexto sociopolítico e tecnológico, é possível dizer que esta literatura vem sendo discutida com critérios e conceitos cada vez mais abertos, consonantes com estudos teóricos e científicos em relação à criança. A ampliação destes conhecimentos ocorre de forma positiva para todos os envolvidos, mesmo que

ainda se possa encontrar no mercado livreiro edições focadas no consumo rápido, sem o estudo aprofundado do seu consumidor e sem qualidade no design.

Desde a antiguidade, contar histórias é uma atividade humana que explora linguagens verbais, visuais e sinestésicas, objetivando a conservação da experiência, da cultura, do saber. A experiência com uma narrativa não linear e lúdica, individual ou através dos mediadores da leitura (que podem ser parentes, educadores, entre outros), estimula a criatividade, a percepção sensório-motora, produz o estranhamento, a descoberta. Entretanto, pensando na satisfação do consumidor de livro, percebe-se que o leitor infantil é um leitor instável em seus gostos e necessidades afetivas e em seu processo cognitivo por conta de sua condição: estar em crescimento, em desenvolvimento de suas capacidades físicas e mentais. Este fato torna-o um usuário difícil de satisfazer. Vários fatores contribuíram para a criação do objeto livro-brinquedo e sua manutenção no mercado editorial como: o avanço tecnológico dos parques gráficos, o desenvolvimento de técnicas produtivas mais acessíveis, a alfabetização crescente, as demandas sociais por interatividade. Mas, possivelmente, o maior conhecimento sobre os aspectos cognitivos da criança seja um dos pontos centrais nesta conjuntura.

O livro tem sobrevivido à informatização de grande parte dos objetos lúdicos desenvolvidos para a criança, como os jogos eletrônicos. E rivaliza também por sua característica voltada tanto ao entretenimento quanto aos pressupostos educativos. Apesar da literatura não estar diretamente vinculada com a educação, é notória a sua utilização na escola e a maior circulação de algumas obras, escolhidas e disseminadas através de políticas públicas.

Alguns autores questionam a adição de muitos acessórios lúdicos ao livro-brinquedo, bem como a informatização de livros com recursos eletrônicos ou digitais que sejam apenas supérfluos. Este objeto híbrido, em certos casos, torna-se excessivo, sem efetivamente acrescentar valor à literatura. De fato podemos encontrar livros-brinquedo no mercado com estímulos demais que podem deixar seu usuário insatisfeito, confuso. Da mesma forma, alguns livros apresentam ilustrações redundantes, sem espaço para valorizar a inteligência

do leitor. É importante que os cursos de design considerem os problemas reais da indústria gráfica, para preparar novos profissionais que percebam e desafiem maus encaminhamentos de desenvolvimento de projeto. É importante também que apresentem argumentos válidos às empresas, com conceitos embasados na teoria estudada, que busquem propostas alternativas com o objetivo de melhorar a qualidade do que está sendo requisitado e produzido.

Os objetos infantis devem fazer sentido, ser confortáveis no manuseio e leitura, ser duráveis, e devem ser inteligíveis para seus usuários. De outra forma apenas estimulam o consumismo e o rápido descarte. Neste ponto, a responsabilidade do designer é crucial, já que sua formação interdisciplinar o habilita para gerir teoria e prática na criação de interfaces coerentes. É de sua alçada, além da criação de imagens significativas e provocativas, levantar junto aos responsáveis pela obra questões relativas à: sustentabilidade, ergonomia, semântica, simplicidade e nexos nas soluções propostas. O método de desenvolvimento o ajudará na tarefa de organizar as ideias e informações em etapas viáveis de trabalho, com vistas a uma boa solução de design. É importante, portanto, conhecer o máximo de elementos sobre o novo usuário do produto em desenvolvimento, como também o universo visual infantil e suas possibilidades de extrapolação, além do referencial teórico interdisciplinar que permeia o design de interface.

REFERÊNCIAS

COLOMER, T. **A Formação do Leitor Literário: Narrativa Infantil e Juvenil Atual**. São Paulo: Global Editora, 2003.

FLUSSER, V. **O Mundo Codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. 4ª reimpressão, São Paulo: Cosac Naify, 2013.

GONÇALVES, B. S.; STUMPF, A. ; DÓRIA, M. **O livro e as novas modalidades de publicações frente às potencialidades das mídias digitais**. Design, Arte, Moda e Tecnologia. São Paulo: Rosari, Universidade Anhembi Morumbi, PUC-Rio e Unesp-Bauru, 2012.

HUNT, P. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6. Ed. São Paulo: Ed Ática, 2005.

LEE, S. **A Trilogia da Margem, o Livro-imagem segundo Suzy Lee**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: Palavras e Imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAIVA, A. P. M. de. **A aventura do livro experimental**. São Paulo: co-edição EDUSP e Editora Autêntica, 2010.

PINTO, A; COQUET, E.; ZAGALO, N. **Pedra, papel ou digital: onde lê, como lê e o que lê a criança na era digital**. Conference Paper, F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Coords.), Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (pp. 217-240) Braga: CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CDRom - ISBN 978-972-8952-29-7), 2012.

RAMOS, F. B.; PAIVA, A. P. M. de. **A Dimensão Não verbal no Livro Literário para Criança**. Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 14 - n. 3 - set-dez 2014

RAMOS, G. **Habitar a Infância: Como Ler Literatura Infantil**. Brasília: Tema Editorial, 2017.

RIBEIRO, A. E. **Como crianças percebem o leiaute antes de aprenderem a ler**. Alfa, São Paulo, 54 (2):505-531, 2010.

ROMANI, E. **Design do Livro-objeto Infantil**. Dissertação de Mestrado/Arquitetura e Urbanismo (USP), 2011. Disponível em:
</file:///C:/Users/Marcia/Downloads/DISSERTACAO_DESIGN_DO_LIVRO_OBJETO.pdf/> Acesso em 29 out 2014.

SAMPAIO, M. L. P. M. **O diálogo entre o livro e a criança Objeto interativo de leitura verbal e visual, exploração e manipulação gráfica e plástica**. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Tecnologia, 2013. Disponível em:
</http://winlib.biblioteca.ipca.pt/winlib/cgi/winlib.exe?skey=BD6C1766D3F045D1A8788E6F7B63FF1A&cap=&pesq=5&thes1=18114&label=Sampaio%2C%20Mariana%20Luisa%20Pacheco%20Macias&doc=8701/> Acesso em 30 out 15.

VAN DER LINDEN, S. **Para Ler o Livro Ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ZILBERMAN, R. **Fim do Livro, fim dos Leitores?** São Paulo: Editora SENAC, 2000.