

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Literatura e Crítica Literária

Rita de Cássia Batista Arantes

O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e
imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas
possíveis.

São Paulo, 2009

Rita de Cássia Batista Arantes

O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas possíveis.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de MESTRE em Literatura e Crítica Literária, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria José Gordo Palo.

São Paulo, 2009

O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e imagem em obras de Eva
Furnari: concepções e práticas possíveis

ERRATA

PÁGINA 14 Capítulo I: O estudo da ilustração. *Leia-se:* **A ilustração e a história do texto ilustrador infantil.**

O processo ilustrador do livro infantil à luz do diálogo palavra e
imagem em obras de Eva Furnari: concepções e práticas
possíveis.

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para a obtenção
do título de MESTRE em Literatura e Crítica
Literária, sob a orientação da Prof^a. Dra. Maria
José Gordo Palo.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Maria José Gordo Palo
Orientadora / PUC-SP

Profa. Dra. Maria dos Prazeres Mendes
USP

Profa. Dra. Maria Aparecida Junqueira
PUC-SP

São Paulo, 15 de Dezembro de 2009.

DEDICATÓRIA

A Luiz Antônio e Luís Henrique,
razão de tudo.



AGRADECIMENTOS



A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta de pessoas muito importantes para mim. Manifesto minha gratidão

em especial, a minha querida professora, orientadora e sempre amiga Dra. Maria José Palo, que, carinhosamente, analisou meu projeto para a obtenção da bolsa CAPES e, com muita paciência, conduziu-me a buscar o rigor científico nesta Dissertação de Mestrado;

“As pessoas entram em nossa vida por acaso. Mas não é por acaso que elas permanecem” (Lilian Tonet)

a Luiz Antônio, meu melhor amigo;

“ Fundamental é mesmo amor. É impossível ser feliz sozinho” (Tom Jobim)

A Leonor e Alberto, por tantos ensinamentos;

“Não é suficiente viver. São necessárias razões para viver” (Jorge Luiz Brand)

a Aline Ramos, Maraísa Lopes e Edí Wilson, fidelidade!

“A alfabetização visual proporcionaria não apenas ler melhor o livro, mas também valorizar a importância e beleza das letras, dos espaços em branco, das cores, da diagramação das páginas e a relação entre texto e imagem. Acentuando o livro como objeto de magia e descoberta, ele seria melhor incorporado ao cotidiano das crianças”.

(Rui Oliveira)

RESUMO

O objetivo central desta dissertação é a leitura do processo ilustrador do livro infantil à luz das relações palavra e imagem nas obras da escritora-ilustradora Eva Furnari, a serem investigadas sob a perspectiva das funções poética e expressiva. Diversas teorias categoriais e funcionalistas do estudo da imagem e da palavra são, aqui, repensadas e aplicadas, como as de Roland Barthes (1972), Roman Jakobson (1985), Luís Camargo (1998), Rui de Oliveira (1998), dentre outras propostas de estudiosos e artistas da ilustração do livro infantil.

Trata-se de demonstrar o trabalho de reinvenção fabular do livro infantil, tomando, nas páginas ilustradas, as versões da narrativa oral em narrativa imagética de Furnari e de outros autores ilustradores contemporâneos, com a intenção de encontrar uma metodologia de leitura do espaço, entendido como lugar de criação de linguagem. A resultante da interação do projeto gráfico artístico com o projeto literário é o texto ilustrador, espaço da experiência de leitura e uso da imagem em inter-relação com a palavra. Este estudo analítico interpretativo surgiu de indagações manifestas nas relações entre a autonomia e a complementaridade da imagem e da palavra observadas no trabalho ilustrador polissêmico de Furnari e demais autores. No decorrer deste estudo, questões foram levantadas quanto à expressão da leitura sob o imaginário tanto do produtor, quanto do leitor, privilegiando o entendimento das idades da leitura, em função de uma hierarquia da leitura não só verbal, mas também visual, a ser observada na formação do leitor criança.

O capítulo I refere-se à historicidade da ilustração, enfatizando o estatuto das relações palavra-imagem, em autonomia e interdependência, oferecendo pressupostos para a abordagem da visualidade na página do livro infantil. O capítulo II centraliza a importância temática do projeto escrito, considerando-se a experiência interativa entre o projeto imagético e o verbal, como texto, lugar de produção de linguagem. O capítulo III faz o diálogo com esse espaço físico bidimensional da página dos livros de Furnari e de vários outros ilustradores em função da aplicação de sua metodologia e resultados finais relativos à semântica do texto ilustrador.

Palavras-chave: Ilustração; semântica da imagem; texto ilustrador; imaginário; metanarrativa; Eva Furnari.

ABSTRACT

The main object of this research is reading the child's book illustrator process considering the dialog between word and image in the writer and illustrator Eva Furnari's books, under poetic and expressive functions. Many categorical and functionalist studies on image and word are, here, thought over and applied: Roland Barthes (1972); Roman Jakobson (1985); Kibédi-Varga (1989); Luís Camargo (1998), Rui de Oliveira (1998), among other proposals of studios and artists involved in child's book illustration.

We are trying to demonstrate the fable reinvention of the child's book, taking from the illustrated pages since oral narrative versions to Eva Furnari's imaged narrative and pieces of other contemporary illustrator authors, intending to find a methodology to read the space, understood as the place of language creation. The outcome of the interaction between the artistic graphic project and the literary project is the illustrative text, space of reading experience and using the image interrelated to the word. This analytic and interpretative study came out of questions concerning to the relation between autonomy and the complementarity of image and word observed in the illustrative polyssemic Furnari's works and others. During the preparation of this study, questions on the reading expression under the author's and the reader's imaginary, favoring the understanding of reading ages, beyond the verbal and visual reading hierarchy to be observed in young reader's formation.

Chapter I deals with the illustration historicity, emphasizing the relationship word-image statute, in autonomy and interdependence, offering conjectures to the visual approach for child's books pages. The chapter II focuses on the thematic importance of the written project facing the interactive experience between the imaginary project and the verbal one considered as a text, space of language production. The third one presents a dialog on the bidimensional physical space of Furnari's books pages and other illustrators in order to apply the methodology and the final results related to the illustrative text semantics.

Key-words: Illustration; Image semantics, illustrative text, imaginary, metanarrative, Eva Furnari.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01-	Contos da Carochinha	24
Figura 02-	Ou isto ou aquilo (2002)	26
Figura 03-	Ou isto ou aquilo (1990)	27
Figura 04-	As aventuras do bonequinho do banheiro	30
Figura 05-	Feliz Natal, Ninoca!	33
Figura 06-	A casa sonolenta	36
Figura 07-	Operação Risoto	51
Figura 08-	Operação Risoto	52
Figura 09-	A árvore que dava sorvete	53
Figura 10-	O pintor de lembranças	54
Figura 11-	O inventor de brincadeiras	55
Figura 12-	Balaio de gato	56
Figura 13-	Anjinho	57
Figura 14-	A bruxinha e o Gregório	57
Figura 15-	Abrindo Caminho	59
Figura 16-	Dante Aleghieri	60
Figura 17-	Truks	64
Figura 18-	Tartufo	66
Figura 19-	Tartufo	67
Figura 20-	Tartufo	68
Figura 21-	Tartufo	69
Figura 22-	Tartufo	70
Figura 23-	Tartufo	71
Figura 24-	Tartufo	72
Figura 25-	Truks	74
Figura 26-	Truks	81
Figura 27-	Catarina e Josefina	82
Figura 28-	Catarina e Josefina	83

SUMÁRIO



INTRODUÇÃO.....	11
Cap. I- A ilustração e a história do texto ilustrador infantil.....	14
1.1. O duplo estatuto da ilustração: relações palavra e imagem	22
1.2. Autonomia e dependência entre o objeto e a palavra nominativa	37
1.3. Palavra e imagem em relações de complementaridade	44
 CAP. II- O livro escrito e o texto ilustrador de Eva Furnari	 47
2.1. O sistema único: interações palavra- imagem e imagem texto	49
2.2 Os gestos da linguagem: o grafismo e a forma desenhada	61
2.2.1. <i>Truks</i> : uma teia diagramática	63
2.3 O gráfico verbo-visual: modos de narrar em formas de ilustrar.....	65
 CAP. III- Narrativas-imagem de Eva Furnari: <i>Truks</i> e Catarina Josefina.....	 73
3.1 Leis de sintaxe visual sobre a verbal – o texto ilustrador	74
3.2 Idades de leitura: diferenciações perceptivas	87
3.3 Interações livro imaginário e texto ilustrador infantil	96
 Considerações finais	 98
 Bibliografia geral	 101

INTRODUÇÃO

O livro ilustrado, destinado às crianças, é certamente um espaço artístico. Ele pode vir a ser o germe dos primeiros maravilhamentos da criança. A ilustração é de fundamental importância para tais livros, pois é capaz de estimular a imaginação do receptor. Tal estímulo pode ser despertado pelo arranjo textual da palavra e da imagem no espaço livro. Cada vez que as imagens do livro são visitadas e revisitadas pela criança, abrem-se espaços diversificados de leitura. Tais imagens, apesar de não legendadas, traduzem as palavras estimulando-a a uma leitura prazerosa.

A prática comum de produção do livro de literatura infantil implica um produtor do texto verbal (escritor) e um das imagens (ilustrador). Este também é um autor, pois, na sequência de imagens, cria e recria o texto ilustrador. É possível fazer uma analogia com o trabalho do tradutor, que transporta as ideias de uma linguagem para outra.

Os elementos figurativos do texto são organizados e articulados em sua própria linguagem, traduzindo significados para a visualidade e buscando abertura no espaço de invenção. Atualmente, há muitos autores ilustradores que produzem na íntegra os seus textos, congregando palavra e ilustração num trânsito entre linguagens diversas de uma mesma autoria, como é o caso exemplar de Eva Furnari, escritora e ilustradora.

O pensamento da imagem deve ser concretizado em linguagem, visto que palavras ou imagens são sistemas diferenciados escolhidos para traduzi-lo. Assim, o leitor representa, esquematiza o real, ao mesmo tempo em que materializa o pensamento em formas significantes e significativas; cria e atribui sentido, tecendo conexões entre linguagens diversas, momento em que se realiza a manifestação de sincretismos.

Um texto sincrético define-se pela pluralidade de expressão que forma um todo de sentido. No nosso caso, na literatura infantil, temos duas expressões que veiculam o conteúdo, o discurso do texto ou a história: a verbal e a visual. Ao se

trabalhar com um texto sincrético, levando em conta o aparato teórico-metodológico, deve-se:

- 1) analisar o conteúdo do texto;
- 2) voltar-se à especificidade da expressão (e às possíveis relações que mantém com o conteúdo expresso); e
- 3) verificar as homologações entre expressão e conteúdo, lembrando que a expressão do texto sincrético é formada por mais de uma “linguagem de manifestação”.

A sincretização advém da presença de uma pluralidade de linguagens num contínuo discursivo, conforme Floch (1991); portanto, o enunciado não se separa em enunciações de diferentes naturezas, mas se manifesta acionado por várias linguagens. Elementos heterogêneos organizam o texto sincrético e participam da constituição do plano da expressão (o significante) nas obras de literatura infantil. Apesar de o texto literário estar aparentemente ancorado no sistema da língua escrita, os efeitos de sentido são constituídos e construídos pelas estratégias da enunciação, a partir das articulações entre as diferentes unidades dos sistemas de linguagens, palavras e imagens que aí engendram o sentido. Caracteriza-se, assim, em uma perspectiva semiótica, o texto ilustrador infantil.

A ilustração não é privilégio do texto destinado à criança. Ela aparece em diferentes mídias, como na publicidade, visando a dar um caráter de verdade e auxiliar na recepção do objeto. Acreditamos, porém, que a ilustração não deva somente dar brilho à palavra, pois estaria na condição de texto de apoio. Ela, juntamente com a linguagem verbal, forma um texto ilustrador, que é visto como um fenômeno apreendido pelo receptor e é constituído pelo enlace visual e verbal.

No caso da obra destinada à infância, ou mesmo ao jovem, a ilustração não são apenas os desenhos que acompanham a palavra, mas todo e qualquer recurso de produção de imagem, seja uma vinheta (pequena imagem de até um quarto do tamanho da página), seja uma capitular (letra que inicia um capítulo, geralmente em tamanho maior do que as outras e em fonte diferente).

As ilustrações presentes no texto infantil concorrem para “alfabetizar”, na linguagem visual – aquela que compreende o universo das imagens, cuja leitura permite que se amplie o instante fugidio do prazer da admiração, para compreender

o sentido – de que se reveste o texto – atribuído pelo leitor. Esse é um processo que ocorre, inicialmente, pelo contato ao ver imagens; e pelo acesso, ao aprender a olhar criteriosamente, ir além do gostar ou não gostar, dialogar com o objeto visual e atribuir-lhe significado.

Descobrir a aparência figurativa das formas é um primeiro passo, é literal; em seguida, é necessário decifrar seus códigos e símbolos, abstrair sentidos através de relações e conexões entre formas, entre palavras que se articulam no texto ilustrador. Assim, desde a infância, educa-se o olhar do leitor para compreender, tanto verbal como visualmente, as inter-relações palavra e imagem no livro infantil.

No desenvolvimento desta dissertação, ocorrem três subtemas, a saber: capítulo I- trata da historicidade da ilustração no livro infantil; capítulo II- prioriza a importância da temática do livro escrito e do livro de imagens, dirigidos ao leitor criança; capítulo III- enfatiza o encontro da palavra-imagem no espaço livro, estabelecendo diferentes graus de proximidade.

Capítulo I – O estudo da ilustração

Para se compreender a atração que existe nos livros infantis ilustrados destinados à criança leitora, considera-se indispensável o estudo da história da ilustração e do texto, visando a destacar o momento em que ambos se tocam e passam a ser organizados, com características específicas e objetivos diversos.

Os estudos dessas modificações, relacionados, principalmente, aos acontecimentos sociais, econômicos e tecnológicos pelos quais a sociedade tem passado, permitem-nos um melhor entendimento do valor atribuído ao livro na infância, tanto no passado, quanto no presente.

Este breve histórico da ilustração de livros, revistas e de obras destinadas à infância brasileira faz-se necessário como suporte de revisão do conceito em realização, no final do século XIX. Segundo Noronha (2001), as crianças brasileiras contavam com os clássicos infantis, por meio de traduções impressas em Portugal. Goés (1996) afirma que, na realidade brasileira, houve uma rápida urbanização, entre o final do século XIX e o começo do séc. XX, fato que, de acordo com Lajolo e Zilberman (1985), podemos entender como um momento social que se abriu para a introdução do público-leitor, em face das novas e diversas publicações críticas, e empenho à formação do gosto particular pelo atraente e moderno objeto industrializado:

[...] o momento se torna propício para o aparecimento da literatura infantil. Gestam-se aí as massas urbanas que, além de consumidoras de produtos industrializados, vão constituindo os diferentes públicos, para os quais se destinam os diversos tipos de publicações feitas por aqui: as sofisticadas revistas femininas, os romances ligeiros, o material escolar, os livros para crianças. (LAJOLO & ZILBERMAN, 1985, p. 25).

No Brasil, é difícil estabelecer um marco cronológico da técnica ilustrativa do livro. Contudo, Arroyo (1988) destaca o aparecimento da técnica de ilustração em cores, nos livros de Felisberto de Carvalho, Romão Puiggari e Arnaldo Barreto, no final do século XIX, com o surgimento preliminar das ilustrações em preto e branco.

Felisberto de Carvalho lançou, no final de 1892, o *Primeiro livro de leitura*, o *Segundo livro de leitura* e o *Terceiro livro de leitura* pela Livraria Francisco Alves. Os livros de sua coleção apresentavam-se de forma muito atrativa, em tamanho médio, com capas coloridas que estampavam várias gravuras referentes aos assuntos

neles tratados. Todas as lições neste livro exibiam gravuras que não só valorizavam os assuntos a que se referiam, como também eram eficazes na aprendizagem da leitura, tornando as lições mais atraentes e despertando, no aprendiz, o desejo de saber mais cerca do assunto. (Cf. OLIVEIRA & SOUZA, 2000).

Em relação às lições, as autoras Oliveira e Souza (idem) destacam o nome de Arnaldo Barreto, que publicou *Cartilha das mães*, em 1895; *Leituras morais*, em 1896; *Cartilha analítica: primeiras leituras*; *Cartilha nacional*, em 1909; *Ensino simultâneo de leitura e escrita*, em 1912; *Cenário infantil*, em 1916; *Primeiras leituras*, em 1918.

Em 1904, surgiu outra série de livros de literatura. Tratava-se da série graduada de leitura Puiggari-Barreto, que foi criada pelos professores Romão Puiggari e Arnaldo de Oliveira Barreto. Essa série constituiu-se de quatro livros: *Primeiro livro de leitura*; *Segundo livro de leitura*; *Terceiro livro de leitura* e *Quarto livro de leitura*. As capas eram duras, a impressão era feita em papel sem brilho, inferior ao daquela de Felisberto de Carvalho. As gravuras eram maiores e retratavam as cenas dos respectivos personagens (Cf. OLIVEIRA & SOUZA, 2000).

O primeiro livro ilustrado em formato de HQ fez grande sucesso: *O tico-tico*, publicado em 1905, inventado pelo jornalista Luis Bartolomeu de Souza e Silva, que durou até 1961, e serviu como modelo para outras publicações, como *O Tatuinho*, *O Juquinha*, aquelas ilustradas por Julião Felix Machado e *O cômico infantil*, que tiveram um tempo breve de duração.

A história em quadrinhos foi um dos motivos responsáveis pela geração de um novo público leitor e consumidor do livro infantil. Nela ocorreu a criação de personagens e histórias relacionadas com a realidade brasileira, que contribuíram para a construção de certo imaginário infantil. A revista foi lida com grande interesse por Rui Barbosa e revelou personagens brasileiros, como *Zé Macaco e Faustina*, de Oswaldo Storni; *K. Ximbow*, de Max Yantok; a empregada doméstica *Lamparina*, de J. Carlos; *Bolinha e Bolonha*, de Nino Borges; e um trio de meninos – *Reco Reco*, *Bolão e Azeitona* – que proporcionou um destaque nacional ao desenhista Luiz Sá.

Outros ilustradores tiveram um interesse bem anterior pela ilustração, mas muitos acabaram “*abandonando a técnica por falta de evidentes condições econômicas e culturais*” (ARROYO, 1988, p. 224).

Ainda segundo Arroyo (idem), um marco histórico notável para a ilustração no Brasil ocorreu em razão da preocupação do editor Monteiro Lobato em ilustrar seus livros infantis e, para isso, convidou chargistas, como Voltolino, para ilustrar sua obra *A menina do Narizinho arrebitado* (1920) e Belmonte, para ilustrar *Emília no país da gramática* (1937).

A editora Melhoramentos lançou *O patinho feio*, em 1915, obra adaptada por Arnaldo de Oliveira Barreto, do texto tradicional de Hans Cristian Andersen, ilustrado por Franz Richter. O projeto brasileiro foi audacioso: o primeiro a quatro cores, com capa dura e formato inovador que inaugurou a série de livros *Biblioteca Infantil*, grande sucesso na época.

Conforme aponta Marisa Mokarzel (2003), na década de 30, um curso de textos e ilustrações infantis foi promovido pelo Ministério da Educação e Saúde. Participaram do concurso artistas como Portinari, Luís Jardim e Augusto Rodrigues. *O circo*, de Santa Rosa, foi premiado e impresso na Bélgica, e o livro *A lenda da carnaubeira*, de Paulo Werneck, foi incluído na seção de obras raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

O escritor Aníbal Machado apresentou um importante avanço no posicionamento sobre a ilustração, na década de 40. “Escreveu ele que a ilustração era um convite para a leitura do texto’, infalível tanto para a criança quanto para o adulto”, como observa Luís Camargo (1998, p. 3).

Nos anos 50, a imagem destinada à leitura da criança começou a ser repensada pelos ilustradores, graças à propagação do *cartoon* americano. Nesse período considerava-se que o texto verbal era superior à imagem, e que “talvez isso tenha sido um reflexo de nossa herança judaico-cristã que privilegia a palavra em detrimento da imagem” (BRANDÃO, 2002, p. 6).

Ainda nos anos 50, a poeta Cecília Meireles mantinha uma total desconfiança sobre a natureza da imagem no livro chamado infantil, sabendo que, na época, havia certa rejeição ao seu uso, ao se referir às histórias infantis. Foi nesse contexto que a autora discutiu o problema da ilustração do livro infantil, referindo-se à preguiça mental que a linguagem visual, em particular a história em quadrinhos, oferecia ao leitor:

Para os pequeninos leitores, a boa lei parece ser a de grandes ilustradores – pois à criança só se devia dar o ótimo.

Já noutras leituras, mais adiantadas, quanto à ilustração não exerça papel puramente decorativo, na ornamentação do texto, talvez se devesse restringir às passagens mais expressivas ou mais difíceis de entender sem o auxílio da imagem – como quando se trata de um país estrangeiro, com flora e fauna desconhecida, costumes e tipos exóticos. O cinema talvez tenha aumentado demasiadamente a lição visual. (BRANDÃO, 2002, p. 27).

Verificamos que há, no discurso de Cecília Meireles, duas preocupações: uma corresponde à necessidade do apoio na imagem para atribuir uma maior inteligibilidade à palavra, principalmente no caso de crianças; a outra diz respeito ao princípio da “acomodação mental” que a imagem proporciona, descaracterizando o aspecto imaginativo da palavra, o imaginário em ação.

Na primeira edição da obra *Problemas de literatura infantil*, de Cecília Meireles e Abgar Renault (Cf. CORTEZ, 2001), a autora retoma essa desaprovação e, sem compreendê-la devidamente, descarta a capacidade de leitura da imagem como um texto:

Ora, umas das formas de jogo que vem sendo falsificada ou caricaturada é o conto, falado ou lido, composto para crianças, é a literatura infantil. Tal processo de adulteração assume, entre outros, estes aspectos distintos e independentes, que, em casos extremos e para tornar-se geral a desgraça, costuma-se fazer muita companhia: temas deseducativos, linguagem inadequada; texto inseparável da ilustração, isto é, texto e ilustração a formar um todo. Assim, verificando-se não só a substituição de temas educativos por temas deseducativos e o uso da linguagem imprópria, mas ainda, por força de ser a palavra inseparável da ilustração – a substituição, no espírito infantil, da palavra pelo desenho, perdendo a primeira a sua significação e seu valor simbólico e passando a não ser nada. A consequência extrema é que a curva genética do poder verbal infantil – o meio mais rico de expressão e de interação social da criança – é fatalmente interrompida e sacrificada e, assim, gravemente se mutila a personalidade em fase de formação (MEIRELES, 1984, p. 13).

Na citação de Cecília Meireles, são expostos três temas referentes à concepção de ilustração, como linguagem própria que ameaça a qualidade e a eficácia da literatura infantil: os temas não-educativos, a concepção de ilustração como linguagem imprópria e a fusão palavra-imagem como todo. Em sua opinião, a imagem esvazia a palavra do seu potencial simbólico, da polivalência social,

anulando, por consequência, a dinâmica das relações da palavra com a imagem da ilustração da história central.

Cecília Meireles apresentou uma opinião ambivalente sobre a ilustração, conforme assinalou Camargo (1990), pois ela própria ilustrou poemas (*Sonetos de Cruz e Sousa*) e outras ilustrações elogiadas por Andrade Muricy. A autora afirma:

Lembro-me de que os livros ilustrados me interessavam muito. Além da leitura, os livros também já me interessavam como “objetos” pelo seu aspecto gráfico, sua encadernação, beiras douradas etc. (...) Quando eu não sabia ler, brincava com os livros e imaginava-os cheios de vozes, cantando o mundo. (MEIRELLES, 1984, p. 26)

Somente nos anos 60, teóricos começaram a questionar a imagem em relação ao texto. Barthes (1964, p. 65) fez o seguinte questionamento: “Será que a imagem é simplesmente uma duplicata de certas informações que um texto contém, e, portanto, um fenômeno de redundância, ou será que o texto acrescenta novas informações à imagem?”. Spillner (1982 *apud* SANTAELLA, 2001, p. 54) apresenta as seguintes considerações: “... a equivalência entre o texto e a imagem é descrito como complementaridade”. E continua sobre a determinação recíproca: “A vantagem da complementaridade do texto com a imagem é especialmente observada no caso em que conteúdos de imagem e da palavra utilizam os variados potenciais de expressão semiótica de ambas as mídias” (idem).

Por outro lado, segundo Brandão (2002), no meio editorial e cultural brasileiro, quase não houve, na década de 80, uma preocupação de produzir sistemas importantes da linguagem de articulação, ou seja, do diálogo entre a imagem e o texto.

De acordo com Mokarzel (2003), nos anos 60, foi publicado um inovador livro de quadrinhos brasileiros, *Pererê*, criado por Ziraldo, mas significativamente interrompido, em 1964, pela censura, imposta à imprensa brasileira. Uma censura que riscava e rasgava originais e era exercida por policiais no interior das redações.

Conforme Mokarzel (2003), nos anos 70, houve um crescente interesse do mercado editorial pelos livros infantis nacionais que aconteceu, conforme assinalou a autora, graças à reforma do ensino que os tornou obrigatórios nas escolas. Isso

estimulou uma maior concorrência entre as editoras, que começaram a investir na apresentação gráfica de seus livros com a intenção de que eles fossem um objeto único, capaz de envolver texto e imagem.

Para a autora, a criança-leitora ganhou uma nova proposta com o surgimento da *Revista Recreio* dos anos 70, um espaço importante para ilustradores, como Gerson Conforti, Rico Lins, Luis Camargo e Jô Oliveira, que, nessa mesma década, ilustravam livros infantis. Participaram da revista autores, como Ruth Rocha, Joel Rufino e Ana Maria Machado. (Cf. MOKARZEL, 2003).

De acordo com autora, a ilustração foi difundida no Brasil, principalmente na década de 80, quando um novo visual pôde ser percebido. Foi nesse período que o livro recebeu um tratamento gráfico que revelou uma maior preocupação com a estética da imagem. Afinal, o trabalho do texto ilustrador começou a ser reconhecido e valorizado.

Veja-se que a ilustração, que surgia como um recurso gráfico para atrair leitores, nos anos 80, conforme Mokarzel (2003), consolidou-se, então, como um recurso visual, que ia muito além da função de dialogar com o texto. Alguns artistas gráficos envolveram-se na atividade de ilustrar, procurando uma maneira mais eficaz de atração com o texto. Assim, foi iniciada a construção de uma nova linguagem, aproximando palavra e imagem na ilustração.

Mokarzel (idem) também salienta o estímulo que representou a entrega do prêmio Jabuti, oferecido pela Câmara Brasileira do Livro, criado pela Associação Paulista de Críticos de Arte, aos ilustradores. Cita o número zero da revista *Releitura* da Secretaria Municipal de Belo Horizonte, dedicado inteiramente à discussão sobre a ilustração.

Nos últimos tempos, assinala Noronha (2001, p.15), um grupo de ilustradores e escritores lançou o Manifesto Crialivros, na revista eletrônica *Doce de Letra*, que abarca a literatura infantil e a ilustração “no mercado editorial e na cultura do país”.

Ao reunir as concepções históricas do conceito de livro infantil ilustrado, definimos os objetivos deste trabalho dissertativo, pressupondo uma interpretação das inter-relações entre imagem e texto por uma leitura mais ampla e, ao mesmo tempo, específica do texto ilustrador, passando a examinar as associações de ampliação, expressão e comunicação entre as duas linguagens.

(...) A linguagem verbal e visual travam (*sic*) diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam (*sic*) outros tantos entre autores e leitores. Mas, principalmente em nosso tempo, essa interação adquire importância fundamental, pelas possibilidades cada vez maiores de diferentes linguagens iluminarem-se mutuamente, ampliando seus meios expressivos e suas leituras. (MARTINS, 1996, p.169).

Entendemos que as linguagens verbais e visuais constroem o discurso narrativo, já que não há função de apoio entre elas, mas sim, de complementaridade, acréscimo de significados, ou até mesmo, no caso de livros só de imagem, de exclusão verbal, de acordo com Noronha (2001).

Toda a história mostra que a imagem pode dizer algo, sem precisar acompanhar um texto. Toda imagem diz alguma coisa, por si mesma. Por isso, não se pode reduzir o sentido da ilustração a uma espécie de tradução do texto, nem reduzir o significado da imagem à identificação do ser que a imagem representa. Por outro lado, os significados do texto projetam-se sobre a imagem, assim como os significados da imagem projetam-se sobre o texto. É uma interação de mão dupla.

Na imagem, não é representado apenas o que acontece literariamente, mas, conforme Rui de Oliveira (1998, p.65), “ela representa também os fatos visuais poéticos que poderiam acontecer” e materializam-se, na imagem, “aquilo que é inexprimível pela palavra”.

A palavra participa, portanto, ativamente da ilustração. As letras podem variar de tamanho, criar ritmo e cadência, enfatizando ou trazendo outros códigos ao texto. Segundo Gil Maia (2002, p.3),

... os textos verbais são capazes de convocar imagens. A inevitabilidade das (*sic*) palavras estarem sequencialmente na linha do tempo quer na escrita quer na oralidade, faz do conto ou poema um jogo de ritmos e de gestão temporal. Na ilustração, tudo pode estar presente ao mesmo tempo, e todo o processo construtivo da narrativa visual se faz segundo códigos e recursos oriundos da pintura e de outras artes de imagem.

Tal como na pintura tudo está presente, e em simultâneo, como se o espaço pretendesse ser tempo para definitivamente o abolir. Portanto, a ilustração verte o tempo no espaço, isto é, espacializa o tempo. A ilustração é, por essência, em cada uma das imagens, uma visão de simultaneidade.

Um livro infantil somente ilustrado é uma obra que se entrega à percepção do leitor e chama a atenção tanto para a imagem quanto para o texto, o não-verbal e o verbal, pelo uso de códigos originários da pintura, *designs* gráficos.

Na ilustração, a palavra e a imagem encontram-se num estado de amalgamento, suscitando, assim, um fator novo que fascina não só os adultos, mas também as crianças.

Ilustração, portanto, não é, nem uma tradução, nem uma explicação. Dela emergem imagens que habitam as linhas e as entrelinhas das palavras, possibilitando o surgimento de várias conotações na leitura do texto verbal. O livro infantil ilustrado não é uma obra dada apenas para ser lida com o intuito de decodificar ou de ser compreendida apenas para se reconhecer ou interpretar. É um texto, sobretudo, um objeto entregue aos sentidos e à imaginação, campo imaginário ativo, com níveis operacionais que vão da referencialidade à poeticidade, uma escritura poética enriquecida pelos movimentos dinâmicos e interativos da tecnologia, da computação e da multimídia contemporâneas.

1.1. O duplo estatuto da ilustração: relações palavra e imagem

A palavra e a imagem podem aparecer simultaneamente ou consecutivamente. Embora convivam, no mínimo, duas linguagens no suporte livro, pesquisadores, geralmente, têm estudado apenas a palavra, ou a ilustração, dissociada uma da outra. O que se pretende aqui é romper com esse duplo estatuto dissociado, por conceber as duas linguagens, como constituidoras de um único texto, sabendo que o objeto artístico – o livro infantil – prima-se pela subjetividade e ambiguidade. Sendo assim concebido, a ilustração não pode ser caracterizada apenas como um complemento para a linguagem verbal: as duas linguagens atuam na sensibilidade, na percepção da criança-leitora e na cognição para a concretização do sentido do livro; cada uma com o seu específico texto: o texto verbal e o texto imagem.

Assim, abordaremos os aspectos que auxiliam a construção do conceito de ilustração no livro infantil, bem como ressaltaremos particularidades dessa produção e, na sequência, a partir da análise, estabeleceremos vínculos entre as linguagens constituidoras do texto, a fim de refletirmos sobre os modos de acesso do leitor à recepção.

Quem não gosta de ouvir histórias? Tanto crianças quanto adultos, ou até mesmo idosos, apreciam uma boa história narrada por um contador que sabe dar vida e expressão aos conflitos. A palavra oral adapta o conflito ao ouvinte, e a história ouvida é o primeiro livro do leitor. São livros ouvidos e vividos, literalmente. Há histórias ouvidas que se transformam dentro do leitor e, com ele, vão crescendo e o transformam em ouvinte: o leitor-ouvinte.

As narrativas chegam às crianças por meio da voz de um adulto, o contador de histórias. Meireles (1979) considerava que a literatura tradicional, entendida como a popular, era a primeira a instalar-se na memória da criança, ela representava o primeiro livro, antes mesmo da alfabetização e, para grupos sociais iletrados, poderia até ser o único. Nesse caso, o contador realiza uma mediação, propiciando à criança a interação com os conflitos vividos pelas personagens por meio de sua voz.

A figura do narrador de carne e osso vai desaparecendo ou, pelo menos, vai sendo reduzida. Surge o livro, enquanto objeto, com um compósito de significados que lhe é particular. Trata-se de um bem cultural com o qual a criança precisa aprender a interagir, pois carrega, em seu bojo, as possibilidades de apropriação de sistemas de linguagem diversos: verbal, visual, gestual.

Em princípio, o livro, na história da ilustração, continua prescindindo da figura do contador, o que já se encontra na primeira edição para a infância de que temos notícia na cultura ocidental: a obra *Contos de Mamãe Gansa*, em 1677, que compila uma série de histórias populares adaptadas por Charles Perrault, seguidas de moralidades; e, no Brasil, *Contos da Dona Carochinha*, de Figueiredo Pimentel, obra publicada, em 1896, que segue os mesmos moldes, apresentando histórias contadas por discreta ilustração em preto e branco.

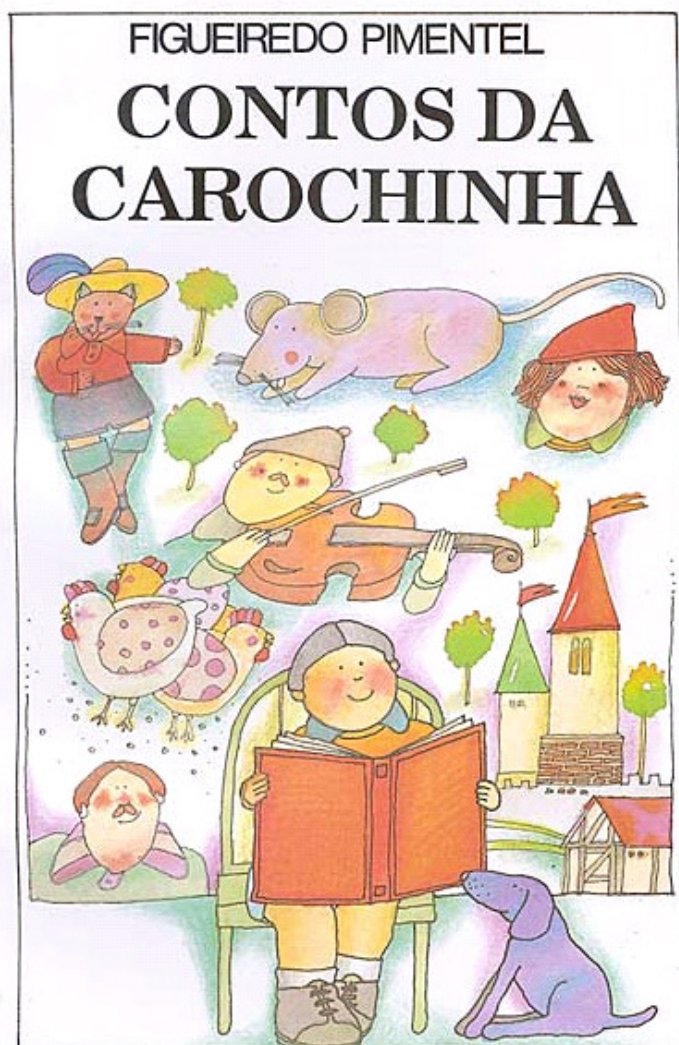


Figura 1 – *Contos da Carochinha* (PIMENTEL, 2006).

Entretanto, com o surgimento da escrita e da transposição da oralidade para a escrita, passa a existir um distanciamento entre o texto e o leitor que, antes, se definia apenas como ouvinte e que, agora, não há mais o contato direto entre contador e ouvinte. A situação de mediação propiciada pelo contador é substituída pelos aspectos visuais, como o planejamento gráfico e, mais especificamente, pela ilustração. O texto passa pela instância de mediação do olhar e afirma-se como texto ilustrador.

A ilustração na literatura para a infância aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, ensinando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens passam a compartilhar o mesmo suporte e, na

ilustração, geralmente, passa a predominar o figurativo, referindo-se aos modelos da natureza ou às figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa, sendo de reconhecimento rápido, permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas desse real pela interação.

A revolução industrial do século XIX marca o desenvolvimento da qualidade gráfica dos livros para crianças, apesar de os livros, de modo geral, existirem desde o século XV. A presença de ilustrações/imagens acompanhando os textos, desde os primórdios de seu aparecimento, tinha a finalidade de enfeitar ou esclarecer, ilustrar/informar para educar ou criar e propiciar prazer estético. Essa noção ainda é explicitada nos dicionários contemporâneos; entretanto, várias outras funções podem surgir, reunindo-se a estas, predominando, ou mesmo anulando-as.

A imagem nos livros produzidos para a literatura infantil passou a ganhar também o estatuto de arte pelo aprimoramento das qualidades estéticas, como uma manifestação atual de cultura. Com esse estatuto, a imagem solidifica sua posição como parte integrante das diferentes manifestações da linguagem visual, com características próprias e instala, no texto, entendido como um todo de sentido, o texto ilustrador.

A ilustração convive e faz parte do contexto da história da arte. Ela é um objeto de reprodução e está inserida em uma indústria cultural. Inter-relaciona-se com outras linguagens, transita em um espaço multifacetado. Dialoga com o verbal, mas pode utilizar recursos advindos do cinema, da pintura, dos quadrinhos. Pertence a um período em que diferentes manifestações artísticas interagem, se interpenetram. Não há, ou não deveria ter mais a divisão preconceituosa em arte maior e menor, nem a divisão rígida de categorias artísticas. “Picasso, Matisse ou Miró pintam, produzem cartazes, criam cenários”. (MOKARZEL, 1998): (Nossos Grifos)

A prática comum de produção do livro de literatura infantil implica necessariamente o produtor do texto verbal (o escritor), e o criador das imagens (o ilustrador). Este último também é um autor, pois cria e recria a história na sequência de imagens. É possível uma analogia do ilustrador com o trabalho do tradutor, que transporta as ideias de uma linguagem para outra ou do cineasta que adapta uma história para uma obra literária. Os elementos figurativos são organizados e articulados em sua própria linguagem, traduzindo significados para a visualidade e, ao mesmo tempo, criando um espaço de invenção. Atualmente, há muitos autores

ilustradores contemporâneos que produzem, na íntegra, os seus textos, conjugando palavra e ilustração, num trânsito entre linguagens diversas de uma mesma autoria, como Roger Mello, Ricardo Azevedo e Ângela Lago, entre outros.

O pensamento só pode ser concretizado pela linguagem, de modo que palavras ou imagens são os sistemas diferenciados escolhidos para traduzi-lo. Assim, o ser humano representa e esquematiza o real, ao mesmo tempo em que materializa o pensamento em formas significantes e significativas, cria e atribui sentidos, tecendo conexões entre as linguagens. Apesar de o texto literário estar aparentemente ancorado no sistema da língua escrita, os efeitos de sentidos são constituídos e construídos pelas estratégias da enunciação, a partir das articulações entre as diferentes unidades dos sistemas de linguagem, palavras e imagens que aí engendram o sentido. Caracteriza-se, assim, em uma perspectiva semiótica, o livro de literatura infantil ou livro de leitura infantil ou texto infantil.

O que é, afinal, a ilustração? Há quem a defina apenas como a imagem que acompanha um texto. Essa definição revela dois problemas: o primeiro refere-se ao fato de que a ilustração não é considerada um texto, ou seja, não significa por si só; o segundo, que ela apenas complementa a palavra, sem uma força específica de significado. É o que, por resultante, passa a constituir o texto ilustrador, espaço de invenção da visualidade.



Figura 2 – *Ou isto ou aquilo* (MEIRELES, 2002. Ilustração: Thaís Linhares)



Figura 3 - *Ou isto ou aquilo* (MEIRELES, 1990. Ilustração: Beatriz Berman)

Cada modo de ilustrar, desde a técnica, o material, o suporte, aliado a um texto verbal, constrói determinado sentido, como nos revela Camargo (1998) através do estudo de diferentes edições de *Ou isto ou aquilo*, as quais organizam significações peculiares, devido às mudanças na ilustração. Limitamo-nos, aqui, apenas à edição de 1990, ilustrada por Beatriz Berman, e a atual, de 2002, por Thais Linhares, para observarmos como divergem as formas de mediar os poemas. Para demonstrá-las, utilizamos o poema *Colar de Carolina*.

Cecília Meireles

Colar de Carolina

*Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas*

da colina.

O colar de Carolina

colore o colo de cal,

torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor

do colar de Carolina,

põe coroas de coral

nas colunas da colina.

Ao abrir o livro ilustrado por Berman, o primeiro poema (com que o leitor se depara) é *Colar de Carolina*.

O olho apreende primeiro, por hipótese, a ilustração e, depois, o poema cercado por imagens. A figura humana, representando Carolina, está centralizada na metade superior da página, e logo abaixo, está o título do poema. Em relação ao modo de caracterizar a menina e as cores selecionadas, evidenciamos um descompasso entre as linguagens, pois a ilustração, devido aos traços rústicos da imagem e à tonalidade vermelho-terrosa e escura, não retarda a recriar a leveza e a brincadeira proposta pela linguagem verbal. O poema sugere a fusão da menina com a natureza, porque ela vai assumindo o calor e as cores da paisagem, revelando uma simbiose (Cf. RAMOS, 2002). Já na edição ilustrada por Linhares, o formato e o tamanho do livro são maiores que os da edição anterior, e o poema está disposto numa página em que há maior leveza tanto pelas cores empregadas quanto pela diagramação. A imagem da menina está no segmento final do percurso do olho na página. O tom laranja dado à imagem da criança localizada na parte inferior direita propõe leveza, estipulando o olhar do receptor.

O foco na edição de Linhares está no poema, situado no quadrante superior esquerdo, ou seja, entrada à página e, ao sair, encontra a figura da menina. O leitor,

literalmente, toca a personagem, numa aproximação maior, para levá-la consigo, ao virar a página do livro. Na ilustração de Bermam, há uma dicotomia entre as imagens, o que não ocorre na edição mais recente. O ato de interagir com cada uma dessas obras e com essas páginas, em particular, é singular, destacando-se a ilustração, o tamanho da folha, a cor do papel, o tipo de letra.

Camargo (1995) faz um estudo das funções da ilustração na estrutura do texto, a partir das funções da linguagem propostas por Jakobson, o que utilizamos nesta pesquisa para, além de categorizar, refletir sobre a interação entre sistemas e a consequente leitura do texto, como um texto ilustrador em si.

Ainda de acordo com Camargo (idem), seja no livro ilustrado, em que a visualidade dialoga com o texto, seja no livro, em que a ilustração é a única linguagem, várias são as funções que ela assume no texto ilustrador, ao descrever e ao narrar a linguagem plástica.

Vejamos quais são estas funções:

a) A ilustração desempenha a função de pontuação textual ao destacar um aspecto da trama ou demarcar o início e o término do texto, como a vinheta, capitular e o cabeção. Tal função pode ser encontrada em diversos livros, marcando o início, ou final, de um capítulo, como, por exemplo, em *Armazém de folclore*, de Ricardo Azevedo (2001); a capitular, em *A casa da madrinha*, de Lygia Bojunga Nunes (1998).

b) Quando objetos, cenários, animais são mostrados mais detalhadamente, ocorre a função descritiva, o que se observa em *Poemas para brincar*, de José Paulo Paes (1991).

c) A imagem tem uma função narrativa quando orientada para seu referente, a fim de situar o representado e mostrar transformações ou ações realizadas pelos personagens em diferentes graus de narratividade, contando uma história (ações, cenas). *Ida e volta*, de Juarez Machado (1976), primeiro livro de imagem editado no país, exemplifica essa função, pois mesmo sem revelar a personagem, consegue mostrar a transformação que ela sofre.

d) Outra função atribuída à ilustração refere-se ao caráter simbólico. A imagem pode ser investida de significados convencionais que representam uma ideia. Nesse caso, ela é orientada para o seu referente, num sentido sobreposto,

arbitrariamente, como é o caso das bandeiras de diferentes países. A imagem pode abrigar convenções de domínio público que servem para dar sentido à narrativa, como em *Aventuras do Bonequinho do banheiro*, de Ziraldo (2000), em que se evidencia o emprego da sinalização de trânsito como meio de contar a história.



Figura 4 – *As aventuras do bonequinho do banheiro* (ZIRALDO, 2000).

e) A imagem, com função expressiva ou ética, mostra emoções, sentimentos, valores, através de posturas, gestos, expressões faciais, elementos plásticos, como linha, cor, espaço, luz. É uma função observada no antropofornismo muito frequente nas ilustrações para crianças, visto que a ilustração, no desempenho da função expressiva, pode permitir abordagens psicológicas, sociais, culturais. Um exemplo dessa função encontra-se em *Os meninos verdes*, de Cora Coralina (2000), que trata de um “achado” muito curioso num quintal: os meninos verdes que causam assombro, admiração, curiosidade, entre outros sentimentos mostrados através da visualidade.

f) A ilustração ainda pode ter função estética quando chama a atenção para a forma ou configuração visual. Essa configuração pode ser representada por efeitos plásticos provocados por linha, cor, gesto, mancha, sobreposição de pinceladas, transparências, luz, brilho, enquadramento, contrastes. A função estética não se identifica com a de ornamentação: seu papel é sensibilizar o leitor através de efeitos estéticos, como percebemos nas ilustrações de Elvira Vigna, em *Receitas de olhar*,

de Roseana Murray (1997), que, ao explorar cores e manchas, intensificam a presença poética; ou, ainda, na *Canção da tarde no campo*, de Cecília Meireles (2001), livro ilustrado por Ana Raquel, que ora trata, com cor densa ou transparente, o espaço de página dupla, ora utiliza uma sutil e realista folha seca num canto inferior de outra página, oferecendo ao leitor sua sensível presença plástica, poética e estética.

g) Outra função apontada é a lúdica. Nesse caso, a imagem é orientada para o jogo, incluindo-se a brincadeira e o humor. Tal função é predominante em livros de jogos, como *Quem cochicha o rabo espicha*, de Eva Furnari, nos quais a representação lúdica se faz presente em diferentes níveis pela representação, em relação a novas situações em permuta de imagens.

h) A função lúdica também se manifesta por efeitos táteis, sonoros e sinestésicos, em livros com elementos móveis, feitos de materiais diversos ou que possuem recortes vazados. Destacamos aqui *Feliz Natal, Ninoca*, de Lucy Cousins (2000), em que a criança encontra outras imagens escondidas na página ilustrada.

i) A ilustração ainda pode desempenhar uma função metalingüística, quando orientada para o código, no caso, o código visual, em que ocorrem situações de produção e recepção de mensagens visuais em remetência ao universo visual da arte, como em o *Pintor de lembranças*, de Cañizo (2000), no qual a ilustração utiliza a referência a obras de arte e, ao mesmo tempo, é parte integrante do texto e contexto. Também no livro *O inventor de brincadeiras*, de Leo Cunha (1996), cujas poesias nascem como um jogo de palavras a partir de outro jogo criado pelo autor com as imagens originais do artista italiano Giuseppe Arcimboldo.

Camargo apresenta estas funções para a ilustração no espaço que desempenhou no livro. Essa classificação é realizada a partir do papel que exerce na estrutura do texto, e não da sua recepção. Assim, através da função que ela desempenha no ato da recepção do livro infantil, pensamos que ela possa orientar a concretização do livro, atuar como um enigma a ser decifrado como também revelar a interação entre as linguagens. Esses são aspectos funcionais que implicam a leitura como compreensão e apropriação do texto ilustrador para a produção de sentido pelo leitor, a ser produzido por várias *performances*.

Nem sempre a ilustração antecipa significados propostos pela palavra. Ela pode apresentar-se como um desafio a ser vencido pelo leitor-criança. Para demonstrar a existência de uma relação desafiante e ambígua entre formas e significados, tomamos a obra *Griso, o unicórnio*, de Roger Mello (1997). Nela, a personagem é o último exemplar de sua espécie e percorre o mundo à procura de um outro, seu igual. O verbo [grisar] acinzentar é o eixo gerador e transforma-se em nome, ao denominar uma materialidade – que imprime identidade ao nomeado – e um sentido de neutralidade.

Há um conflito aparente entre o nome e a cor. O valor cinza está na palavra, mas não na imagem apresentada da capa, com um animal todo azul. O leitor depara-se com uma assimetria caracterizada pela desarticulação entre o que a palavra anuncia e aquilo que mostra a imagem. Instala-se, por consequência, o conflito, e o destinatário é afetado, esteticamente. O signo verbal remete a um valor considerado neutro, mas as diferentes formas e cores que a personagem recebe mostram as múltiplas explicações culturais dadas a esse ator, bem como referenciam períodos da História da Arte que se combinam para construir sua significação. Palavras, cores, formas e cenários lembrados misturam-se e participam de um jogo sintático e semântico, ludismo que organiza esse texto sincrético ilustrador.

Desvelar a ambiguidade depende da maior ou menor referencialidade conhecida por parte de quem lê. Evidencia-se, no entanto, que o acesso à literatura infantil contemporânea tem, na imagem, um primeiro elemento mediador e interativo, através da utilização do pensamento concreto, dependente das próprias experiências com o mundo. As crianças são, evidentemente, espontâneas e tratam a imagem como um principal ponto de apoio para desencadear o processo de leitura do texto em trabalho significativo.

A ilustração, a partir da relação que estabelece com a palavra e com o leitor, pode orientá-lo na aprendizagem da linguagem, concretização, através da interação entre as linguagens, a da arte e a do *design*. A ilustração, desse modo, é vista em confluência com a linguagem verbal, ampliando as possibilidades semânticas entre si no texto ilustrador: texto verbal e texto-imagem inter-relacionados, assim como seus campos semânticos.

Ao pensar o diagrama de um livro para a criança que começa a manipular o objeto artístico, é importante observar o tipo de suporte a ser utilizado. Para concretizar essa questão, tomamos como referência *Feliz Natal, Ninoca!*, de Lucy Cousins (2000).



Figura 5 – *Feliz Natal, Ninoca!* (COUSINS, 2000)

A encadernação é resistente aos impulsos dos leitores iniciantes que ainda têm dificuldade de segurar o livro, porque sua motricidade fina ainda está pouco desenvolvida. O tipo de papel e a utilização do plastificado da capa dão ao livro mais durabilidade e, principalmente, mais firmeza à criança que precisa segurá-lo para efetuar a interação. O papel utilizado nas páginas, assim como a ausência da folha de rosto, pressupõe um leitor principiante que tem dificuldade de vê-la, uma vez que, ao abrir o livro, o leitor já entra em contato com a história, sem preâmbulos iniciais.

O modo como os desenhos são efetuados também prevê a identificação do leitor infantil, porque os traços são simplificados, ou seja, a ilustração não se fixa no detalhe, mas ao conjunto da cena e, curiosamente, antecipa informações que só serão confirmadas no decorrer da narrativa. Assim, por exemplo, nas duas primeiras páginas, vemos Ninoca com três cartões de Natal, recebendo o carteiro. O leitor (alfabetizado ou não) pode abrir os cartões já recebidos e ficar sabendo que, em cada um deles, está representado um animal: galinha, urso e jacaré. Não sabemos se o carteiro já entregou todos os cartões, ou se falta algum. Mais adiante, observa-

se que Ninoca compra outros quatro presentes, e, então, aparece a ideia de que o carteiro estaria trazendo outro cartão. É, no entanto, apenas na última página, que sabemos quem é o amigo que falta, ou seja, de quem era o cartão entregue pelo carteiro na primeira página, como também qual é o presente recebido por cada um dos convidados, ao brindar o Natal.

Outro dado de interação entre as linguagens – como também de orientação para o leitor criança – refere-se ao momento em que Ninoca vai colocar a estrela na árvore. É a ilustração que explicita o procedimento da ratinha, que usa uma cadeira para alcançar o topo da árvore, solução semelhante à utilizada pela criança.

O leitor assume um papel ativo lúdico na constituição dos sentidos, uma vez que esses sentidos dependem da sua atuação sobre o texto. Os significados constituem-se por meio da oralização do texto verbal pelo adulto e pela ação virtual da criança sobre as imagens.

Portanto, consta-se que o livro, como mediação, possui elementos de modalização do sujeito leitor, que é provocado para um fazer transformador, tanto do texto quanto do leitor. Aqui, a criança apreende o texto pela visualidade, pela interação com elementos materiais do livro, instigadores da atuação, e com os adultos, que traduzem, verbalmente, os sinais gráficos para o leitor iniciante.

Para a criança que já está familiarizada com o objeto livro, a proposta de sentido da ilustração não implica apenas a sua interferência nas imagens, mas a apreensão visual das mesmas. Para demonstrar isso, enfocamos *A casa sonolenta*, de Audrey Wood, ilustrado por Don Wood (2003).





Figura 6 – *A casa sonolenta* (WOOD,1999. ilustração Don Wood)

Em *A casa sonolenta*, de Audrey Wood, a função central da ilustração vai além dos seres representados; dá-se pela tonalidade e pelo anúncio da personagem que vai se agregar aos dorminhocos na cama.

Percebemos uma conexão entre a linguagem verbal e a ilustração. Todos estão sonolentos, inclusive os objetos da casa. Percebemos que até as gotas d'água que caem, preguiçosamente, complementam o cenário sonolento.

As personagens agregam-se ao cenário, seguindo a narrativa da parlenda, numa lenga-lenga, deliciosamente preguiçosa.

À medida que o tempo vai passando e que as pessoas vão acordando, o cenário vai clareando, como percebemos pela tonalidade das páginas, ou seja, a chuva e o cinzento vão cedendo espaço para o dia amarelado, simbolizando a luz do sol. Outro modo de ilustrar o enredo deve-se ao fato de que, no momento em que o texto verbal aponta para determinada personagem que se deita, a ilustração já antecipa qual será a próxima personagem que desempenhará a mesma ação, ao mostrá-la em movimento. O verbal se antecipa ao visual.

A ilustração panorâmica inicia o espaço amplo em que mostra o ambiente externo da casa; depois, a sua fachada, para, então, dar foco ao quarto e à cama. Na seqüência, volta a ampliar o espaço, mostrando a casa toda, novamente, mas, agora, com brilho e sem o véu da cerração.

A estrutura lingüística da obra descrita pauta-se pela repetição dominante do enunciado verbal, ou seja, há sempre a retomada de um conjunto de informações, acompanhado pela introdução de um elemento novo no espaço da narrativa: “Era uma vez uma casa sonolenta, onde todos viviam dormindo.”

1.2. Autonomia e dependência entre o objeto e a palavra nominativa

Imagens são uma das mais antigas formas de expressão da cultura humana. Em oposição aos artefatos, que servem para fins práticos, elas se manifestam com função puramente sígnica.

A semiótica, ciência geral dos signos, tem como tarefa desenvolver instrumentos de análise desses produtos prototípicos do comportamento sígnico humano. No entanto, uma semiótica especial da imagem, da pintura e da fotografia

somente se desenvolveu relativamente tarde ao longo da história da semiótica moderna.

A semiótica permaneceu, por um período demasiado longo, subjugado pelos modelos logocêntricos. Na era da semiologia estruturalista dos anos 60, ela começou a se voltar, não apenas para fenômenos sýgnicos lingüísticos ou para aqueles codificados de maneira semelhante aos fenômenos lingüísticos, mas também para as imagens.

As diferentes abordagens da semiótica da imagem, desde os anos 60, espelham as diversas tendências da semiótica aplicada. Entre os temas de uma teoria da imagem discutidos sob a perspectiva das diversas escolas da semiótica, encontra-se, em primeiro lugar, há muito, a questão sobre uma possível gramática da imagem, isto é, sobre a estruturação da superfície imagética em unidades de significação mínimas e maiores. Naturalidade vs. Convencionalidade; iconicidade vs. Arbitrariedade; determinação cognitiva vs. determinação cultural da percepção e interpretação imagética são outros grupos temáticos estudados pela semiótica da imagem, utilizando resultados da semiótica implícita da imagem.

Uma das dúvidas sempre colocadas sobre a semiótica da imagem é se a semiótica, como ciência dos signos, também pode dizer algo mais sobre imagens não-figurativas. Enquanto a qualidade sýgnica das imagens figurativas, devido a sua dimensão representativa ou referencial, não pode ser questionada, a qualidade sýgnica de imagens não-figurativas pode ser, às vezes, questionada com o argumento de que algo que não denota nada não pode ser signo. As opiniões dos semioticistas acerca dessa questão não são, de forma alguma, homogêneas.

Eco (1976, 1984) postula que somente aquilo que é capaz de mentir pode ser um signo, ou seja, a imagem produzida pelo reflexo de um espelho, por exemplo, não pode ser um signo. Sem dúvida, uma imagem abstrata ou até monocromática não pode nem mentir, nem dizer a verdade. Apesar disso, a semiótica da imagem interpretou imagens não-figurativas também como signos, contrariando, assim, a argumentação de Eco.

A análise de imagens da Literatura Infantil e Juvenil pelo conceito da Cultura Visual subentende duas possibilidades contextuais: a História das imagens ou a História pelas imagens. A primeira enquadra a imagem como objeto e desenvolve

uma cronologia de um tipo ou grupo de imagens que se identifiquem entre si pela origem, forma ou função; é o caso da História da Arte. A segunda seria o uso das imagens como fonte historiográfica; nesse caso, os parâmetros de identidade seriam a relação entre objetos de diferentes formas, funções e origens, de acordo com o tempo e o espaço a que pertenceram.

O termo Cultura Visual surgiu na década de 1980, pela convergência de abordagens de diversas disciplinas e da percepção da crescente dimensão da visualidade e da consequente necessidade de aprofundar o entendimento, os parâmetros e instrumentos de análise de imagens. Em seu artigo *O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual*, Paulo Knauss (2006) define o termo como “o estudo das construções culturais e da experiência visual na vida cotidiana, assim como nas mídias, representações e artes visuais”. (idem, p. 101).

Historicamente, a convivência entre palavra e imagem sempre foi muito próxima. Na contemporaneidade, essa característica acentuou-se pela valorização da imagem nos meios de comunicação eletrônicos. No texto ilustrador infanto-juvenil, essa relação beneficiou-se, ao mesmo tempo, do aparato técnico e da tradição da linguagem direcionada às crianças.

O que primeiramente distingue o desenho de outras categorias de arte são o material e a função. A mecânica do desenho traduz-se em trabalhar com as ferramentas gráficas sobre a superfície do papel, desempenhando uma função preparatória para outros gêneros artísticos. Entretanto, não poderíamos subestimar o processo como a característica essencial do desenho mantém seu vigor e independência .

No século XVI, a principal característica do desenho era *disegno*, referindo-se aos processos de pensamento e reconhecimento (do signo), através do qual o desenho é pensado e configurado. Na teoria renascentista, portanto, o desenho é visto como a origem do pensamento criativo, precedendo a pintura e a escultura. Essa recente noção sobre o significado da expressão diretamente relacionada às ideias determinou o entendimento e a valorização do desenho também em períodos de primazia de outros gêneros (Cf. DANSA, 2004).

A despeito de todas as mudanças de estilo e abordagem, a forma de comunicação do desenho permanece idêntica, preservando uma singularidade que é

associada ao campo da escrita. Essa singularidade caligráfica, no desenho e na escrita, contém um elemento de reflexividade, como o desenvolvimento de uma ideia que ganha vida ao ser externalizada no ato de desenhar. O reconhecimento do artista na identidade da sua obra também é uma característica da pintura.

A simplicidade da significação, a liberdade dos elementos representativos e a semelhança com a escrita fazem do desenho uma forma pictórica de afirmação e negação imediatas; a estética do desenho carrega sempre esse sentimento de urgência. Desenhos podem ainda assumir combinações de elementos aparentemente disparatados em relação à História e preservar a identificação visual e intelectual entre artista e observador.

De tempos em tempos, ocorre uma quebra na continuidade de um gênero (os movimentos) que abala a autonomia da linguagem, mas que reafirma seu poder de significação. Essa relação assume a dimensão temporal do objeto, enquanto o curso abstrato do tempo se materializa nas produções desse tempo.

Como resultado dessas quebras, podemos construir um paradigma esclarecedor: de um lado, desenhos criados como uma invenção subjetiva; de outro, os que podem ser definidos como determinados pelo material. Essa distinção não deriva de uma oposição filosófica entre abordagens subjetivas ou objetivas; ela faz sentido apenas se tomada como consequência das quebras que têm modelado a arte moderna: o automatismo psíquico (pelo lado da invenção), o *ready-made* e a colagem (pelo lado das obras determinadas pelo material). A princípio, esses dois conceitos são contrários um ao outro; se um desenho é baseado em uma criação subjetiva, ele não será determinado pelo material, e vice-versa (Cf. DANSA, 2004).

Em termos de ilustração para livros infantis e juvenis, é possível fazer uma distinção análoga às formas de desenho moderno. Para bem se referir à ilustração, torna-se necessário levar em conta sua relação com o texto; para entendê-la como imagem, será preciso descrevê-la. Temos a função narrativa da ilustração, sua identificação com o conteúdo, a história e a sequência de páginas do livro.

Cabe também, em sequência, fazer uma análise abordando a imagem por diversos ângulos, mas com dois focos principais distintos e também antagonicamente complementares: análise objetiva e análise subjetiva, que podemos traduzir, simplesmente, como o **que** se analisa na obra e o **quem** (se)

analisa (n)a obra. De fato, essas duas formas se complementam, e as abordagens específicas resultam em descrições específicas. Mesmo uma abordagem estética ou historicista da arte vai levar em conta tanto o autor quanto a obra, dentro da relação de interdependência e colaboração entre o texto e a imagem.

Em uma abordagem objetiva, o grafismo, a composição, a cor, linhas e ritmos devem referir-se a uma linguagem estabelecida ao longo do tempo e identificada, esteticamente, pela inserção histórica dentro da cultura por qualidades de um estilo. A qualidade de uma ilustração é relativa à sua pertinência ao campo da ilustração.

O autor, por sua vez, apresentará características que o diferenciam de acordo com suas pesquisas e as consequentes produções em dois tipos: a pesquisa horizontal e a vertical. A primeira busca semelhanças ou diferenças para uma catalogação ou inventário pela recorrência de temas, peças, técnicas, ideias coexistentes entre diferentes objetos e vice-versa. A segunda busca, em um mesmo objeto, a diversidade de temas, peças, técnicas, ideias como características a serem dissecadas, enumeradas (Cf. DANSA, 2004).

A semelhança da oposição e complementaridade dos hexagramas orientais, a relação entre o texto e a imagem na produção literária textual para crianças e jovens também pode ser vista como um reflexo, uma relação de atração por oposição. Essa analogia usada para ressaltar o referido espelhamento pode ser entendida dentro da cultura visual e de sua gama variada de características e sentidos ou, ainda, “como uma teia de significados onde o homem está preso” (idem.).

A cultura entendida como teia (Cf. GEERTZ, 1978) reproduz-se e avança, ocupando o tempo e o espaço, pela relação do tempo com o texto (teoria) e da imagem com o espaço (práxis). Essas oposições realizam-se em complementaridade ou afinidade entre imagens e texto; ou seja, a imagem vista é relacionada ao espaço e ouvida, ao mesmo tempo.

A noção tempo e espaço é muito presente na prática da ilustração dos textos infantis, arte de representar espaços através da temporalidade da narrativa, levando-se em conta a capacidade descritiva da ilustração e a capacidade narrativa do texto literário e as possibilidades de subversão dessa ordem. As linguagens têm esse interesse comum em contar histórias e fazer valer essa relação.

A análise das imagens da literatura infanto-juvenil pode ter um objetivo historiográfico quando se propõe a usar a ilustração como fonte historiográfica, ou formular uma história da ilustração.

Esse conceito, entretanto, não exime o observador de analisar essas imagens, em sua identidade de desenho em relação ao tempo presente, características materiais, processuais e funções como linguagem. A relação com o texto originário e as relações dialógicas que se apresentam a partir daí – texto/imagem, objetividade/subjetividade, teoria/prática, tempo/espço, etc. –, têm origem na própria identidade do desenho como atividade independente e a distinção entre desenhos criados como uma invenção subjetiva e desenhos determinados pelos materiais.

O texto ilustrador, por sua vez, tem origem na própria linguagem do desenho, que, desde suas origens renascentistas, é vista como superfície e símbolo, propiciando uma gama infinita de interpretações. Cabe ao observador escolher o modo de analisar, tendo em conta que seu interesse é que propiciará, em função da obra e do autor, o próprio acontecimento estético.

Segundo Palo & Oliveira (2006), estudos e pesquisas voltados para a interdependência das relações palavra e imagem, em sua maioria, têm evidenciado a presença da distinção, como um único fator diferenciador representativo do seu duplo estatuto. Apesar de leituras complexas e inventivas dos trabalhos de ilustradores e artistas da inter-relação palavra e imagem, fatores centrais à produção cultural do texto ilustrador também têm contribuído com a marginalização da compreensão da verdadeira natureza da partilha de regras entre o valor verbal e o não verbal. Palo e Oliveira (idem) afirmam, ainda, que tem sido revelada uma distorção reiterada do entendimento da distinção dada à interdependência, em primeiro plano, em virtude da aplicação constante de métodos e processos da verbalidade à visualidade; em segundo, da hegemonia da palavra sobre a imagem, determinando-lhe contexto e significação. Podemos mensurar, portanto, na diferenciação, quanto do logocentrismo verbal tem incidido na representação da imagem, sem uma reflexão esclarecedora dos equívocos derivados do controvertido tema da interdependência das relações palavra e imagem do texto ilustrador.

Na experiência do dia a dia, textos verbais têm servido aos textos visuais para o uso da memória cultural, como textos de permanência – são ilustrações que respondem aos textos verbais como suas traduções fiéis. Esse comportamento utilitário da imagem, na relação com a palavra, tem conduzido tanto a leitura do texto verbal quanto a do texto visual, na inter-relação palavra e imagem, por estarem estreitamente interligados às suas relações funcionais discursivas, as quais trocam polissemias entre si.

Entendemos que essas considerações utilitaristas da imagem no texto ilustrador levam a refletir sobre a existência de uma semiótica visual tradutora, tanto implícita quanto explícita, que é preservada pela inter-relação imagem e linguagem, por meio do estudo das diferenças de sua essência discursiva.

Na filosofia das formas simbólicas, “uma palavra ou sinal usado arbitrariamente para denotar ou conotar algo pode ser chamado de símbolo associativo” (LANGER, 1980, p.32). Segundo a autora, a linguagem é, em sua essência, discursiva. Ela possui unidades de significado permanentes que podem ser ligadas a outras unidades de significado ainda maiores. Entre a palavra e a imagem, as conotações são de caráter geral e reclamam ações não-verbais, como olhar, apontar, destacar, e vocalizações várias para que suas expressões ganhem denotações específicas. Ela denomina essa semântica de “simbolismo apresentativo”, caracterizadora da diferença de sua essência daquela do simbolismo discursivo ou da linguagem real. (Cf. LANGER, 1980).

A partir dessa posição simbolista, as imagens são usadas tanto para afirmações gerais, quanto para as especificidades através de índices. No uso da ilustração, as imagens atuam mais como um complexo afetivo, sensorial e motor, e a linguagem apresenta efeitos cognitivo-conceituais. Portanto, percebemos a interdependência verbal e não verbal que favorece o abrir de um espaço para que a imagem promova uma estimulação informativa espacial, em favor de certos processos de aprendizagem da inter-relação da imagem com a linguagem e a palavra. Entendemos que esses dois códigos, quando aproximados ou distanciados, podem orientar o olhar do leitor, educando-o na leitura da visualidade. Mais ainda: propicia-lhe o espaço interativo para o trabalho do imaginário em função da construção da meta-narrativa visual.

1.3. Palavra e imagem em relações de complementaridade

As relações de complementaridade são suscitadas pela ótica em que se deva encarar o contraponto palavra e imagem, quando se dá sua conjunção no texto ilustrador: se é de um ponto de vista analítico, predominantemente lingüístico, ou se é um ponto de vista distinto da análise da imagem. Nesse aspecto, deparamo-nos, atualmente, com duas posições teóricas distintas: a primeira segue a linha preconizada por Roland Barthes, que propõe uma “leitura” da imagem em função da palavra.

Embora reconhecendo que seja impossível a palavra duplicar a imagem, Barthes (1984) observa que todas as imagens midiáticas são acompanhadas de mensagens lingüísticas. Para o autor, o texto verbal enfatiza as conotações já presentes na imagem, ou inventa novas conotações, ou produz uma conotação “compensatória”.

De acordo com esse enfoque, Barthes propõe duas funções básicas para a mensagem verbal na relação palavra e imagem: ancoragem e etapa, que podem coexistir dentro de um mesmo conjunto icônico. Na ancoragem, a palavra ajudaria o leitor a escolher o “bom nível de percepção”, guiando-lhe a interpretação para um sentido antecipadamente escolhido, limitando o poder projetivo da imagem e afastando sentidos desagradáveis. Na função etapa, palavra e imagem estão em relação complementar, como fragmentos de um mesmo sintagma mais geral. Essa função é rara na imagem fixa, mas essencial na imagem animada, pois coloca na seqüência das mensagens sentidos que não se encontram na figura estática.

A segunda posição teórica é representada por Souza (2001) que, embora reconheça (da mesma forma que Barthes) o emprego da imagem também como cenário ou ilustração (o uso da palavra na “domesticação” da imagem), propõe que o signo imagético deva ter o *status* específico de linguagem. Para ele, o verbal e o imagético devem merecer igual atenção na nova materialidade multimodal, ou seja, que não se atribua à imagem uma posição apenas caudatária em relação ao signo

lingüístico. Dessa maneira, não é mais possível a interpretação da imagem apenas através da palavra (como queriam Barthes e seus seguidores). Segundo Souza, (idem) “ler uma imagem (...) é diferente de ler a palavra: a imagem significa, não fala, e vale enquanto imagem que é”.

A autora enfatiza, ainda, a ideia de que, ao se interpretar o imagético tão-somente através do verbal, incorre-se num reducionismo que atinge a própria concepção atual de linguagem. Para Orlandi,

Ao se pensar a imagem através do verbal, acaba-se por descrever, falar da imagem, dando lugar a um trabalho de segmentação da to. A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual. Por isso mesmo, uma “imagem não vale mil palavras, ou outro número qualquer”. A palavra não pode ser a moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua co-relação com o verbal (Grifos nossos) (ORLANDI, 1992, p.45)

Para Souza, ocorre aí a redução da imagem a um dado complementar, o acessório (ou cenário), descaracterizando-a como texto, como linguagem, uma vez que “a imagem, ao ser traduzida através da sua verbalização, se apaga (*sic*) como elemento que pode se tornar visível. É o verbal que se superpõe ao não-verbal” (SOUZA, 2001, s/p). Dentro dessa perspectiva “verbalizadora”, as imagens acabam por não significar por si mesmas, enquanto imagens que são. A visibilidade do conteúdo que as mesmas veiculam termina ofuscada pela forma como são verbalizadas, numa espécie de silenciamento da imagem do ponto de vista ideológico.

Feitas essas considerações acerca do questionamento que se instaura nas relações entre palavra e imagem, resta posicionarmo-nos nesse embate. Nosso objeto de estudo é híbrido. Não optamos por um suporte – livros infantis, que abrigasse apenas um dos códigos, mas ambos. Sendo assim, adotaremos muito mais a aproximação entre as linguagens verbal e visual do que a exclusão de uma ou de outra. Partimos, portanto, do pressuposto de que a palavra e a imagem dialogam em diferentes graus no espaço da página do livro: ora o texto se faz proeminente, subordinando a imagem as suas próprias leis, e o diálogo se faz por aproximação temática; ora a imagem adquire tal grau de autonomia que cria

relações inusitadas no ler/ver, e o diálogo se instaura nos procedimentos compositivos (diagramaticamente); ora a palavra vira imagem, diálogo que opera a fusão que mina a ordem hierárquica: o símbolo transforma-se em ícone.

A palavra é o contexto mais importante da imagem e várias são as instâncias em que ocorre esse diálogo. Compartilhando um mesmo espaço, palavra e imagem interagem, revezam-se, complementam-se para esclarecer.

A primeira classe semântica desse diálogo é a *redundância*, e sua definição é marcada por uma visão bastante logocêntrica. As imagens simplesmente duplicam as informações contidas no texto. As imagens não acrescentam informações, não exigem tempo de espera para sua apreensão já que o curso do olho não se detém, e podem simplesmente contribuir para sua memorização e, por essa razão, são inferiores ao texto.

Figurando na relação texto e imagem, entre redundância e informatividade, está a relação de *complementaridade* que se caracteriza pela equivalência entre os dois códigos. Neste caso, são potencializados os vários recursos de expressão semióticos de cada sistema de linguagem, e ambos tornam-se necessários para compreender o significado global da mensagem. A complementaridade é definida, por Barthes (*apud* NÖTH, 2001 p. 57) pelo conceito de relais ou etapas: “Aqui, as palavras, juntamente com as imagens, não passam por fragmentos de um sintagma mais geral, e a unidade da mensagem se realiza numa instância mais elevada”. Nesta relação, imagem e texto se equivalem em grau de importância, cada código informa com seu potencial específico, e a imagem possui lacunas que são preenchidas pelo texto ou vice-versa. O olhar do observador remete-se, na mesma medida, aos dois códigos.

Finalmente, a *discrepância*, ou mesmo a contradição, caracteriza a relação em que a palavra e imagem estão em discordância. Há uma incoerência entre texto e imagem provocada, quer pela não-intencionalidade do produtor da imagem, que não estabelece vínculos de sentido entre palavra e imagem, quebrando a contiguidade contextual, quer pela intencionalidade do autor que, ao provocar estranhamento no receptor, nele desencadeia um novo olhar.

Capítulo II - O livro escrito e o livro ilustrado de Eva Furnari

A escritora e ilustradora Eva Furnari, com mais de 50 livros publicados e sete vezes vencedora do Prêmio Jabuti, defende que o livro ilustrado é coisa séria: "Acho que as pessoas não se perguntam por que razão os livros infantis sempre têm figuras. As ilustrações fazem muito mais do que entreter, pois acrescentam para as crianças a familiaridade com os livros e o contato com a arte. Não é à toa que livros ilustrados sejam utilizados como material educativo", disse a autora, em debate no qual também participaram os escritores-ilustradores Ângela Lago, Fernando Vilela e Ivan Zigg, na 20ª Bienal do Livro em São Paulo (2008).

Em diversos aspectos, eles colocaram os potenciais educativos destes livros que contam e encantam. Furnari (2008) fala sobre a importância da temática dos livros para seus pequenos leitores: "os livros infantis fazem parte da formação das pessoas. As histórias que contam, assim como fábulas, organizam simbolicamente os conflitos, as dificuldades de superação, os problemas de auto-estima, que são questões humanas. Eles têm um grande papel educativo". No entanto, este potencial educativo não deve ser confundido com temas literais e didáticos, como explicou o autor Ivan Zigg (2008): "Não é porque um livro fala de ecologia, ou de folclore, ou de índio, que ele é bom para as crianças. Elas vão se interessar pela obra não porque faz parte da bibliografia recomendada, mas sim porque tem temas que as intrigam, que tenha uma atmosfera que as agrade". O autor criticou a preferência do mercado editorial por livros ilustrados que são voltados para agradar mais os professores do que as crianças.

Aquarela, guache, pastel seco, colagem, xilogravura fazem parte das diversas técnicas que os autores utilizam em suas ilustrações. No início de suas apresentações na Bienal, todos falaram de sua pesquisa artística, cada uma muito particular e única. Furnari, por exemplo, está buscando, em seus desenhos, a espontaneidade de seus rascunhos; Ângela Lago estuda o livro enquanto objeto e o 'virar' de página como elemento narrativo. Mas, existe um ponto em comum para todos os autores: eles concordam que o ilustrador de histórias é um artista.

Para Vilela, o livro ilustrado propicia uma experiência única da arte. Segundo ele, "o livro é um objeto íntimo que a criança tem ao seu alcance dentro de casa, ou na escola. Ele acaba tendo um papel na educação do olhar da criança, enriquecendo o seu repertório visual, principalmente os livros que experimentam

mais”. O livro ilustrado também é, muitas vezes, o primeiro contato da criança com as artes. “O livro ilustrado é uma porta para a criança chegar na arte (*sic*), e é um caminho muito mais fácil do que uma galeria ou um museu”, disse Furnari (2008).

Por conseguinte, o livro ilustrado tem consequências diretas no desenvolvimento cognitivo da criança, nas suas noções de lógica, na sua percepção de sequência, uma vez que as imagens também são uma forma de narração. Segundo Lago, “as figuras não são apenas uma ajuda para contar uma história escrita, mas, sim, já contam uma história. A ilustração também tem o seu narrador, que vai dizer algo de uma maneira nova”. Assim, o texto torna-se atraente mesmo para crianças que ainda não dominam a escrita, trazendo, para elas, familiaridade com a literatura. Ao mesmo tempo em que se interessam pelas imagens, elas são estimuladas a compreender o texto escrito, fazendo do livro ilustrado um recurso excelente na alfabetização.

2.1. O sistema único: as interações palavra-imagem e imagem-texto

Ver/olhar/ler livros para crianças parece ser uma ação simples. Como tantos outros artefatos e produtos destinados ao mundo da infância, a literatura contemporânea produz objetos que são considerados como facilmente apreensíveis, já que pertencem ao território do conhecido, do familiar. Essa perspectiva inicial pode ser explicada sob a perspectiva de uma concepção de infância, como um período em que predomina o espaço seguro ou o ingênuo encantamento que nasce do sonho e da fantasia.

As convenções escolarizadas de abordagem do texto já não dão conta dele, pois muitas obras infantis configuram-se num tipo de objeto cuja manifestação é uma presença que pede leitores ativos, que respondam aos apelos de múltiplas linguagens, além de efeitos lúdicos, sinestésicos, estéticos e inteligíveis.

Em relação à linguagem e leitura, os conceitos de denotação e conotação utilizados no universo verbal, como expressão e conteúdo, podem ajudar a

caracterizar alguns aspectos da estruturação de cada sistema eleito no arranjo de um texto literário para crianças. No que diz respeito ao verbal, a denotação é o sentido literal das palavras, e a conotação carrega possíveis associações de significados. Na visualidade, a conotação ancora-se, principalmente, nos aspectos icônicos da imagem, o que se mostra e remete ao mundo natural e conhecido; a denotação refere-se ao modo como é tratado esse universo cultural da figuração, no plano da expressão e do conteúdo. Diante desses aspectos, percebe-se a interdependência entre todos os componentes da organização textual.

Jean-Marie Floch (1985) desenvolve uma metodologia de análise de enunciados organizados pelas linguagens verbais e visuais, e apresenta um “crivo de leitura” que relaciona as categorias do plano do conteúdo com as do da expressão, de forma a esclarecer como o sentido é produzido. As categorias correlacionam-se e produzem determinadas trajetórias de leitura. Essa contribuição fornece subsídios para sistematizar a presente investigação de sincretismo, entender sua natureza, o modo de produção de sentido e de leitura de textos com tal especificidade.

O crivo de leitura utilizado por Floch (*idem*) abarca a dimensão plástica de toda e qualquer linguagem; ele coloca, em relação, as diferentes dimensões que constituem o texto, seus significantes (plano de expressão), seus significados (plano de conteúdo), bem como as oposições fundamentais na trajetória de constituição de sentido.

A análise da dimensão linguística privilegia a escolha de termos e a utilização de jogos de palavras que tornam o texto mais expressivo e poético. Rimas e ritmos, recorrências e contrastes são estratégias consideradas pertinentes. O plano de expressão é estudado quanto à organização gráfica, disposição espacial e figuras de linguagem e posto em relação às oposições e recorrências de traços distintivos entre as categorias plásticas examinadas. Apresenta-se, nos dois planos indicadores de articulações, uma possível ocorrência de entrelaçamentos de linguagens.

O plano de conteúdo verbo-visual, posto em relação, é examinado quanto à identificação dos papéis actanciais, instalação de tempos e espaços constituídos no decorrer da narrativa, acompanhando a progressão do sujeito, instalação de tempos e espaços. A descrição semiótica visual trata ainda da organização do enunciado e

da enunciação, dos desdobramentos do sujeito produtor do discurso, o *enunciador*, que realiza um fazer persuasivo, e do fazer interpretativo, pelo *enunciatário*.

Na leitura do texto ilustrador, os diferentes níveis de articulação entre linguagens são responsáveis pela geração de uma estrutura figurativa que concorre para instituir um contrato com o destinatário: este adere e participa do jogo ficcional organizado pelas instâncias participantes do ato de leitura – o texto, seus constituintes e processos relacionais, a intervenção sensível e cognitiva do leitor, o contexto.

O objeto de leitura convoca, sensorialmente, o leitor e proporciona uma experiência de natureza singular, entre o sujeito sensível, o texto e seus efeitos de sentido, criando presença e experiência, num sentir que se abre para a apreensão estética. Temáticas, figuratividade e encenação estão instaladas no discurso visual-plástico e verbal e são homologadas em diferentes níveis. Contrastes entre as qualidades específicas de cada obra estudada são identificados, localizados, analisados e postos em relação para se apreender os eixos sintáticos que sustentam o discurso.

O recurso da narração abre-se para um jogo de leitura que envolve conhecimentos implícitos, que aludem e apresentam formas textuais diferenciadas da linguagem literária para a infância, como podemos verificar em “*Operação Risoto*” (1999), de Eva Furnari (fig. 7):



Figura 7 – *Operação Risoto* (FURNARI, 2004)



Figura 8 – *Operação Risoto* (idem)

Nessa obra, aparecem cartas escritas à mão, anotações, esboços de planos, fragmentos de diários pessoais, página de jornal, recados, cartão postal, receitas, escrita musical, entre outros. Esse tipo de obra exemplifica a complexidade textual e desafia para uma leitura que transita por diferentes códigos. A presença da imagem no texto literário, portanto, traz elementos importantes para o desenvolvimento da leitura. Com a iniciação precoce do processo de leitura de textos sincréticos da criança, há uma aproximação à rede estabelecida pela articulação e presença concomitante da palavra e da imagem, fenômeno esse que se multiplica nas mídias, povoando o universo da vida e das culturas na atualidade e que também precisa ser mais bem explorado e entendido.

As experiências de leitura informal e incidental da imagem propiciam as primeiras incursões pelo universo de compreensão das narrativas e construção de significados, mesmo que o texto seja constituído do predomínio de imagens e poucas palavras. Isso dá oportunidade à aquisição de convenções, de códigos e regras que instalam, gradativamente, o jogo da leitura. O contato inicial leva à familiaridade com o texto. A apropriação do mesmo, como portador de linguagens, é um desenvolvimento que cabe ao universo escolar.

Em suma, o texto mostra-se como um espaço inventado, cuja experiência propicia o contato com um universo de imagens e palavras que favorece o estabelecimento de referências ao leitor, guia o seu olhar. O mundo conhecido liga-se àquele criado pela cultura, diverso do mundo do cotidiano. Como resultado, inúmeras são as alternativas utilizadas nos modos de representar objetos, formas e perspectivas, os quais podem surpreender com imagens inusitadas, por exemplo, a capa do livro *A árvore que dava sorvete* (1999), de Sérgio Caparelli e ilustrada por Laura Castilhos. (Fig. 9).



Figura 9 - *A árvore que dava sorvete* (CAPARELLI, 1999. Ilustração de Laura Castilhos).

Ampliar o universo imagético do leitor, fazer referência a obras de arte, é o que ocorre em *O pintor de lembranças*, de Cañizo (2000).



Figura 10 – *O Pintor de Lembranças* (CAÑIZO, 2000. Ilustração de Jesus Gabán).

Em *O inventor de brincadeiras* (fig. 11), Cunha e Menezes (1996) apropriam-se de partes de obras de Arcimboldo para realizar uma brincadeira poética. Assim, a obra destinada à infância propicia a oportunidade da educação estética, de um olhar que se encontra com os elementos plásticos do plano de expressão, como texturas, cores, marcas de materiais e recursos técnicos que expandem esse universo. Há um encontro com a diversificação de natureza artística, distanciando-se dos modelos estereotipados que permeiam os equívocos presentes em tantos produtos destinados às crianças.



Figura 11 – *O inventor de brincadeiras*-(CUNHA, 1996. Lustração de Marlett Menezes)

O livro infantil tem se modificado continuamente, e um dos fatores concorrentes é a visualidade, um campo privilegiado para atuar, de maneira efetiva, no acesso ao gênero, em seus elementos plásticos e relações com o mundo da arte.

A apresentação do texto escrito, a distribuição dos elementos na página, a variação tipográfica, as alternâncias da cor, a figuração que iconiza as coisas do mundo, os recursos técnicos variados, tudo isso concorre para a criação de efeitos de sentido no texto, além de abrir espaços para experimentações inovadoras. O livro se mostra como campo acolhedor desses modos de textualização. Vejamos como isso se verifica na capa do livro *Balaio de gato* (2000), de Mauricio Negro. (Fig. 12).



Figura 12 – *Balaio de gato* (NEGRO, 2000).

Neste livro, cada página é independente das demais, e o elemento de conexão que sustenta certa coerência à história, é a presença constante de personagens felinos, gatos ou gatas. O sujeito leitor é levado a atuar como organizador do texto, sendo que a maior, ou menor, compreensão depende de contextos diferenciados, de referências a histórias infantis, personagens do mundo da cultura e até mesmo de acontecimentos e fatos sociais.

Outra característica constatada nas produções atuais é a utilização de recursos visuais que marcam as fronteiras entre o texto e o mundo real, como, por exemplo, no livro *Anjinho*, de Eva Furnari (1997).

A abertura existente na capa, em que se situa o anjinho (fig. 13), é a presença material de uma porta que mostra a passagem entre dois mundos, o da terra e o do céu, além de recortes nas páginas internas que definem as personagens. Esse artifício de criar aberturas e alterações nas bordas das páginas evidencia a passagem do leitor na relação entre o mundo real e o mundo da fantasia. A estratégia de alteração do suporte projeta, no livro, uma quebra em sua continuidade, atrai a atenção, mobiliza a emoção e o entendimento do leitor.

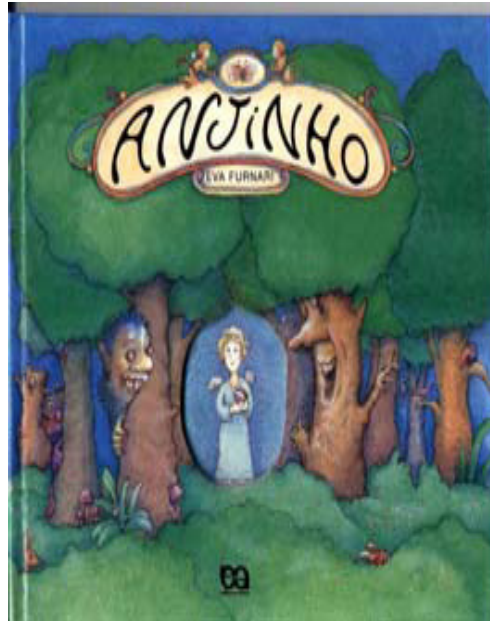


Figura 13 – *Anjinho* (FURNARI, 1997)

Além desses exemplos, pode-se mencionar a característica que propõe duas linhas narrativas, como em *A bruxinha e o Gregório*, também de Eva Furnari (2000). (Fig. 14).

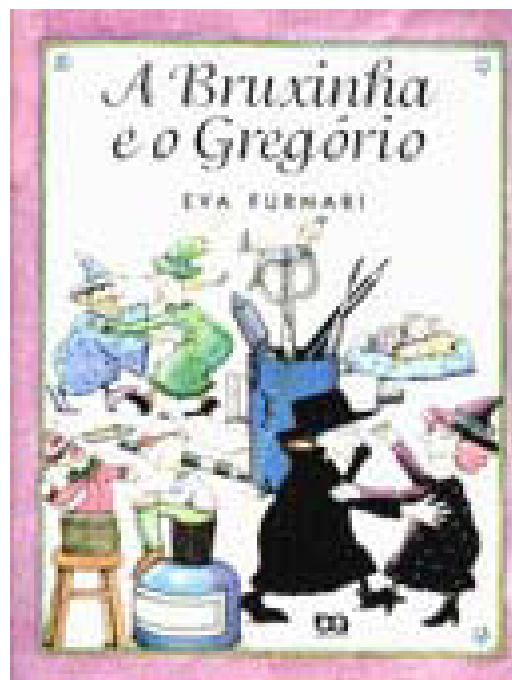
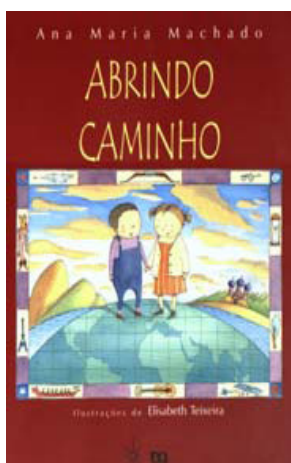


Figura 14 – *A bruxinha e o Gregório* (FURNARI, 2000)

Nessa obra, coexistem duas histórias distintas que o leitor pode ler e seguir: uma, da Bruxinha, na forma de quadrinhos; e outra análoga, de Gregório, seu apaixonado. Esse tipo de texto apresenta um mundo polifônico e uma trajetória complexa a percorrer: é o mundo da Bruxinha paralelo ao de Gregório que, em outros momentos, se entrecruzam.

Nos exemplos citados, percebe-se que cada obra é constituída por uma identidade própria. Apesar disso, elas possuem algo em comum: a presença verbo-visual. Essa característica de texto constitui um enunciado complexo e um enunciador/leitor atento a essas articulações produtoras de sentidos.

O texto pode ser enquadrado dentro da categoria que remete ao poético, como em *Abrindo Caminho* (2004), de Ana Maria Machado; pode ser construído de tal maneira que articula múltiplas referências, quanto à poesia: *No meio do caminho*, de Carlos Drummond de Andrade; à música: *Águas de Março*, de Tom Jobim. Ao mesmo tempo, há figurativização de personagens e uso de seus prenomes, cenários e características que permitem identificar a presença de personalidades conhecidas no mundo da cultura: Dante (Alighieri), Carlos (Drummond de Andrade), Tom (Jobim), Cris (Cristóvão Colombo), Marco (Polo) e Alberto (Santos Dumont). Esse texto ilustrador (fig.15) engendra o verbal e o visual, numa trama que entrelaça diferentes naturezas de linguagens.



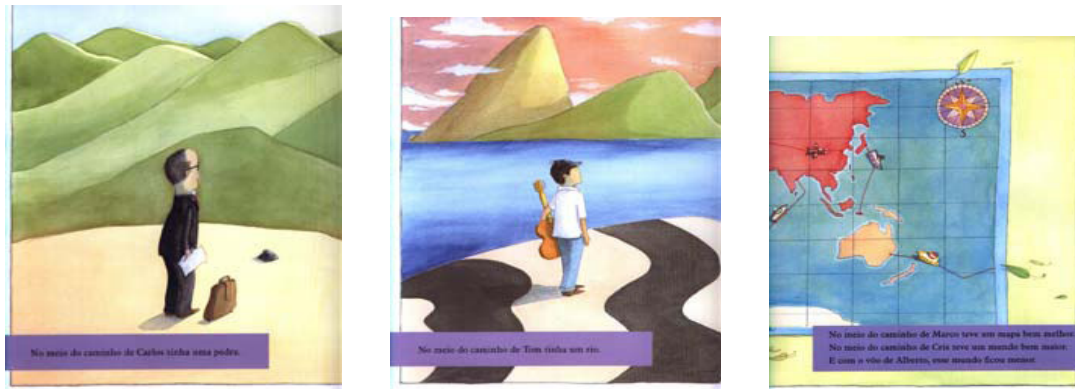


Figura 15 - *Abrindo caminho* –(MACHADO, 2004. Ilustração de Elisabeth Teixeira)

No entrelaçamento de linguagens, produzem-se as conexões entre as diferentes referências que permitem ao leitor fazer as relações e atribuir sentido, como na página de abertura da narrativa, em que está escrito, na página 1: “No meio do caminho de Dante, tinha uma selva escura”. Essa frase, isolada da ilustração, tem poucas informações para provocar, no leitor, associações possíveis, considerando que um pequeno leitor não deve ter tido acesso à *Divina Comédia* de Dante Alighieri para reconhecer o jogo de palavras, ou ao poema de Carlos Drummond de Andrade. As caracterizações figurativas, reunidas ao verbal já constituem algo identificável.

Na versão de Alighieri, a frase que inicia o livro infantil é uma paráfrase do Canto I, do capítulo *Inferno*. Esse canto menciona a entrada na “selva escura” e os encontros do autor. Na ilustração, há uma floresta e nela um leopardo, uma loba, um leão, o poeta Virgílio, considerado seu mestre e autor predileto; também mostra um anjo e um demônio distantes, em meio às árvores, e à presença de Beatriz, sua musa inspiradora, por quem o autor nutriu um amor impossível.

No cenário ilustrado do livro analisado, percebem-se dois espaços diferenciados, um de luz, e outro, de sombra. Dante contempla a floresta e os componentes ali figurativizados, os mencionados acima. Dante Alighieri, o escritor, (1265–1321) é caracterizado em obras de arte pelo traje vermelho e pela coroa de louros à cabeça (fig.16).



Figura 16 - Dante Alighieri – (BOTTICELLI, 1490)

Na obra infantil que estudo, Dante leva, no braço direito, um livro de tamanho considerável, e a mão segura uma pena de ave que serve para escrever. Um leitor, sem conhecimentos prévios, provavelmente teria dificuldades para relacionar os elementos escritos e visualizados nesse texto, o que pressupõe um destinatário que possua informações que permitam organizar a rede de significações.

Numa experiência informal de leitura desse texto, uma pessoa adulta, de nível universitário, confundiu a figura de Dante, com a de Chapeuzinho Vermelho, justificando esse entendimento pela veste vermelha e pela presença do lobo atrás de uma árvore. O poeta Virgílio foi confundido com um caçador.

Analisando esse texto, fica claro que o leitor cria um filtro que remete ao universo conhecido da literatura tradicional, já que o livro *Abrindo caminho* foi classificado na categoria infantil de faixa etária entre 8 e 9 anos, para a leitura individual; e de 5 anos, para a leitura compartilhada, fato que se apresenta relativizado pela leitura perceptiva.

Uma das tendências contemporâneas é a utilização da prosa poética, a qual reúne elementos da poesia e da prosa, sem configurar a estrutura clássica do conto, mas que contém alguns elementos da narrativa. O livro em foco é um exemplo desse tipo de ocorrência, pois traz níveis intrincados de realização de leitura, entre eles a aparente fragmentação. Mesmo assim, a leitura será, mais ou menos, aprofundada na medida em que houver uma competência de leitura instalada, configurando-se como um texto de dificuldade considerável, mesmo sem o

aprofundamento das demais páginas do texto, com as mesmas características complexas.

Ler é uma atividade extremamente rica e complexa, que envolve conhecimentos não só fonéticos ou semânticos, mas também culturais e ideológicos. Pode ser um processo de descoberta, uma tarefa desafiadora ou mesmo lúdica. Porém, será sempre uma atividade de assimilação de conhecimentos, de interiorização, de reflexão. Mais que decodificação, a leitura é uma atividade de interação – leitor e texto –, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.

A leitura sempre dependerá do que o leitor já sabe das experiências adquiridas ao longo de sua vida. Qualquer atividade se desenvolve na convivência com o próprio mundo. Um indivíduo aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que ele traz em sua “bagagem”. Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio. O contato com textos ilustradores infantis, que articulam diferentes linguagens, e o aprendizado de leitura, sem dúvida, pode propiciar o desenvolvimento de capacidades transferíveis a outros tipos de textos disponíveis no contexto sócio-cultural e, desse modo, ampliar horizontes e competências pedagógicas da leitura aos leitores.

2.2. Gestos de linguagem: o grafismo e a forma desenhada

No capítulo anterior, pudemos examinar o diálogo entre palavra e imagem, calcado nos diferentes graus da relação de redundância: as formas figurativas – eixo da segunda modalidade da classificação das formas visuais, segundo Santaella (1997) – ilustram o texto verbal, transpondo para a visualidade o referente já apresentado no texto verbal.

Este subcapítulo, porém, inaugura outras formas de enlace intersemiótico, não mais sustentado pela previsibilidade ou redundância. As **formas visuais não-**

representativas serão a porta de entrada para entendermos como se estabelece o diálogo entre a palavra e a imagem em circunstâncias nada convencionais. Adentramos na instância do ícone e no espaço plurissignificativo e, para deslindarmos o estabelecimento do referido diálogo, elegemos o livro *Truks*, de Eva Furnari, Prêmio Jabuti de melhor ilustração. Nosso trajeto consiste, num primeiro momento, em aclararmos alguns procedimentos que instrumentalizam nosso olhar para o mergulho na linguagem visual. A imagem será analisada à luz da classificação das formas não-representativas, conforme Santaella (2001), nas suas submodalidades, para, então, entendermos a correspondência entre palavra e imagem.

Todas as referências sobre a evolução do livro fornecem um quadro de preliminares para uma história do livro ilustrado para crianças, no mesmo sentido com que as fontes da tradição oral foram, *naturalmente*, incorporadas pela história de literatura infantil.

A pesquisadora Ana Lúcia Brandão (2003) tem mostrado como pensar um projeto gráfico como uma orquestração de linguagens, a terceira dimensão de um texto ilustrador. Sua perspectiva é a crítica consciente das alterações, ou contribuições que o projeto gráfico opera sobre uma narrativa:

A questão da relação entre texto e imagem está justamente na interpretação que o ilustrador cria para a história. A partir dela, ele pensa em um projeto gráfico que a acolhe, deixando os espaços certos através das páginas [...] Há ilustradores que se preocupam com a qualidade do seu trabalho e da produção do livro em si. São criadores, verdadeiros artistas que buscam fazer uma leitura original e estética sobre uma determinada história [...] Claro que tudo depende da formação do ilustrador em termos de literatura, formação em artes plásticas e conhecimento sobre elaboração de projeto gráfico. É isso que enriquece as possibilidades de leitura de um livro infantil. (BRANDÃO, 2003, p. 105).

Mas como definir um projeto gráfico do texto ilustrador? Odilon Moraes afirma:

Da mesma maneira que o projeto de uma casa não se limita a uma ideia de casa, mas sim a ideia de um *morar* dentro, uma forma particular de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. *No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada*

página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem para que, juntos, componham e conduzam uma narrativa. A escolha do papel, formato, dimensão, letra, tipo de impressão, encadernação e quantidade de texto em cada página – itens que muitas vezes fogem à percepção da maioria dos leitores comuns (e não se particularmente notado é um mérito de projeto) – é de grande importância por interferir no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro. (MORAES, 2008, p.49-50). (Grifos nossos)

2.2.1. TRUKS: uma teia diagramática

Ver uma coisa significa descobrir sua existência, sua forma, (...) em outras palavras, significa colocar no espaço o percebido, valorizando suas relações, suas proporções, suas dimensões, seu valor, sua posição, sua direção... (FABRIS, 1973, p.174).

O ato de ver/ler dá-se mediante um processo de observação que se submete a uma hierarquia. O olho capta, num primeiro momento, o conjunto, o todo, percebe a composição em si mesma; em seguida, prevalece a visão analítica em que cada signo/detalhe é observado na sua materialidade, bem como na sua relação com os demais signos e, finalmente, uma nova visão global conclui o processo perceptivo. A orientação do nosso olhar, na análise de *Truks*, inicia-se pela percepção da composição como um todo, para depois observarmos as partes constituintes desse todo e suas relações de influência.

Segundo Rudolf Arnheim (2001, p. 89), “todas as vezes que percebemos a configuração, consciente ou inconscientemente, nós a tomamos para representar algo, e desse modo ser a forma de um conteúdo”. Tal conteúdo pode representar, simplesmente, réplicas de seus referentes ou apresentar-se reduzido às suas qualidades.

Logo na primeira página do livro *Truks* uma forma é insistente, prenhe, singular que se perfila contra um fundo cinza e se oferece a nossa percepção. Essa forma apresenta-se despida de referencialidade, aquém da representação, e ela se

encaixa na classificação, segundo Santaella (1997), como linguagem visual. A aventura do olhar colhe senão as puras formas – sucessão de linhas, figuras geométricas, massas –, a cor ou a ausência dela, o contorno, a textura, a luminosidade, o ritmo, a tensão, o movimento. Seu interpretante é outra qualidade.

Mas olhemos mais de perto, a fim de esclarecer seu modo de ser signo, que, como toda forma visual, considerada em sua presença insistente e concreta, está sediado no universo da secundidade, “reino dos existentes”.

O gesto aqui deve ser entendido não no sentido antropocêntrico, mas como produção de qualidade que permite, por exemplo, diferenciar um desenho em aquarela de um desenho a óleo ou nanquim, que torne perceptível o instrumento que deu vida aos signos visuais – pincel, dedos – e que relacione a resistência da matéria (papel) à energia do corpo.



Figura 17 – *Truks* – (FURNARI, 1992)

2.3. O gráfico verbo–visual: modos de narrar em novas formas de ilustrar

O *corpus* desta dissertação inclui obras que são ilustradas com formas fixas figurativas, em concomitância ao texto verbal. O ato de ver/ler a trama entre palavra e imagem buscará revelar os graus de redundância na relação entre os dois códigos. Redundância aqui é entendida no sentido proposto por Barthes (1969): a imagem duplica algumas informações do texto. Dispostas lado a lado num veículo híbrido, palavra e forma visual também se lêem: ora se aproximam numa relação mimética, cujo objeto é o espelho da intersemiose; ora a imagem recorta o texto verbal, acrescentando elementos que enriquecem a rede de sentidos. Cumprindo a especificidade da linguagem que os caracteriza, revelam o objeto comum a ambos.

Escolhemos o livro *Tartufo* (2002), de Eva Furnari, como exemplo de uma narrativa envolvente, que relata a história do bobo da corte *Tartufo*. Ele tenta distrair o príncipe Ferdinando, cheio de manias e mau humor, que vivia com uma nuvem negra, que não era normal, era atacada. Furnari brinca com as manias bobas que as pessoas têm: manias de todos que sejam iguais, de mandar nas pessoas, de ficar mal-humorado.

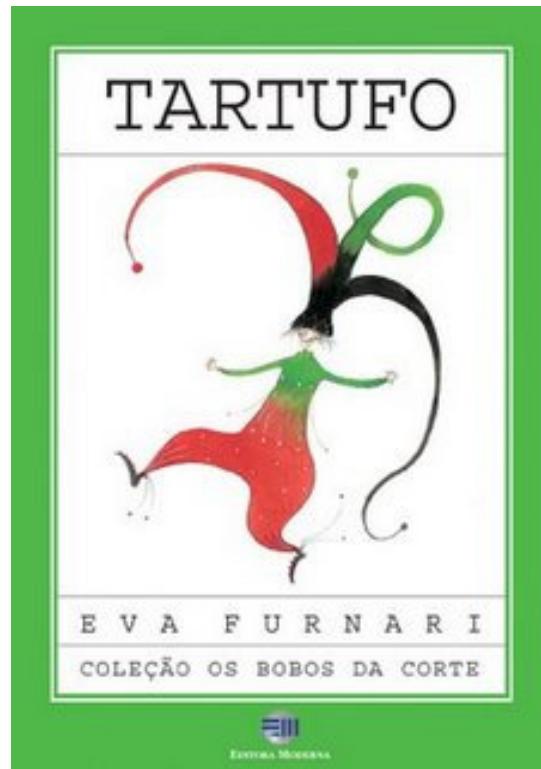


Figura 18 – *Tartufo* (FURNARI, 2002).

Observamos em *Tartufo*, não só as **figuras do gesto** que desvelam a qualidade que o gesto imprime no momento da feitura do traçado – são formas que acompanham a gestualidade do corpo e têm nos desenhos ou garatujas infantis um caso exemplar–; como também **a figura como tipo ou estereótipo**, registro de uma figura singular, extraído do conjunto de seus estereótipos mentais ou conceitos.

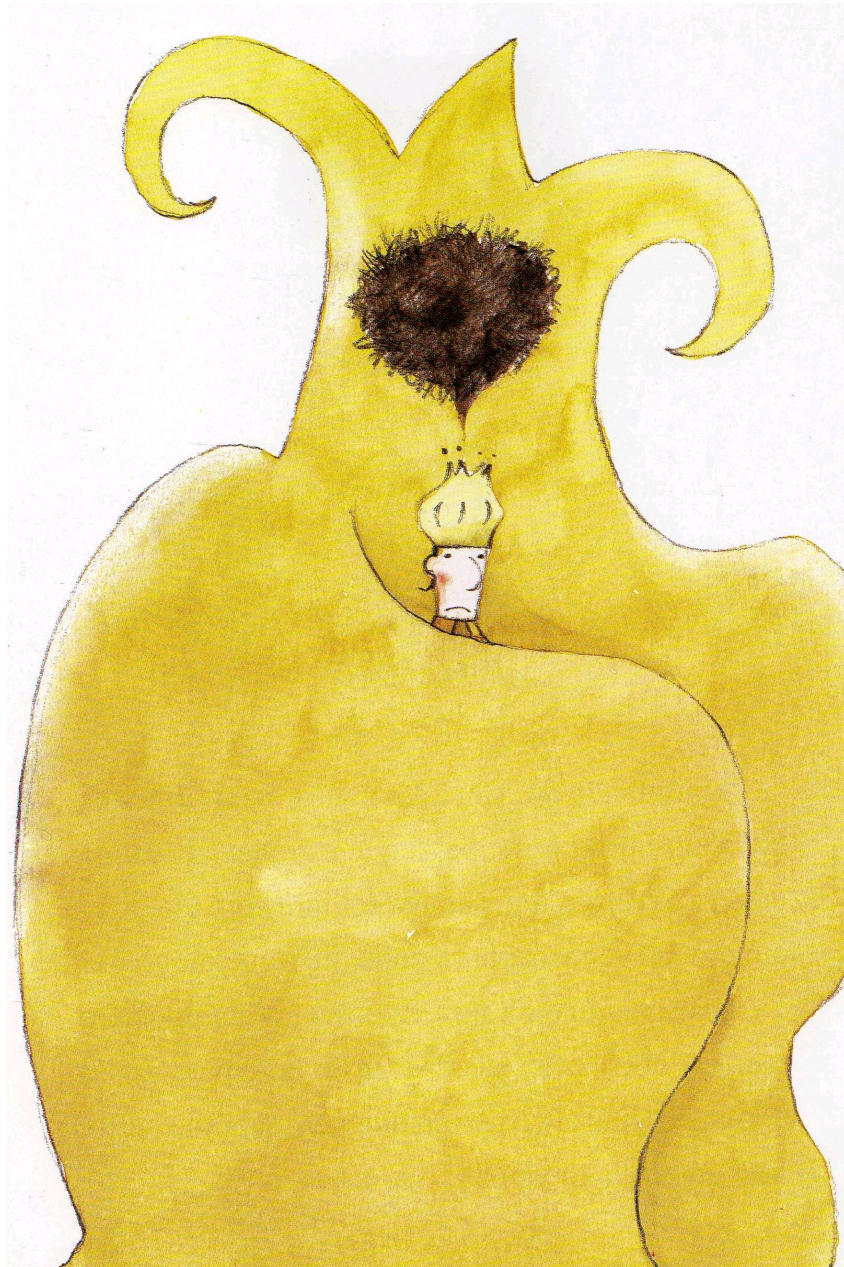


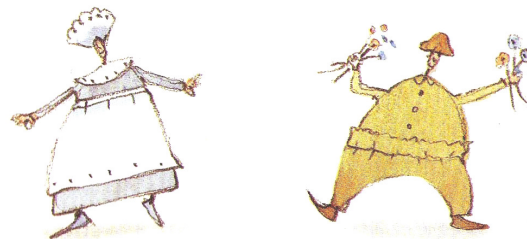
Figura 19 – *Tartufo* (FURNARI, 2002)

A ilustração que habita o livro infantil, por mais próxima que esteja do real, tem características muito peculiares, já que estão vinculadas à intenção de um fazer/construir lúdico-estético. Furnari (2002) desvela um mundo e assim o faz de maneira *sui generis*. Os traços reproduzem objetos, situações advindas de um universo imaginário impregnado de qualidades próprias; um universo que se aproxima do imaginário infantil e é revelado pelo gesto, pelas formas caricatas, pela profusão de cores, pelo contorno indefinido, pela quebra de perspectiva. Enfim, a

ilustradora cria uma marca especial dentro da convenção, constrói uma nova imagem.



As pessoas que conviviam com o príncipe Ferdinando se defendiam dos ataques como podiam. Os súditos obedeciam às ordens rapidinho. As camareiras pisavam macio.



As cozinheiras tentavam adivinhar que doce ele queria. O jardineiro enfeitava o castelo com flores de maracujá e camomila para acalmar a nuvem de Sua Alteza.

Figura 20 – *Tartufo* (FURNARI, 2002).

Neste ato criador, Furnari apropria-se, simbolicamente, do mundo infantil, capturando, na representação visual, qualidades específicas deste universo e as

traduzindo para a linguagem. A criação artística desvela, em imagens, um modo singular de captar e poetizar a realidade, utilizando formas, cores, movimento, ritmo, conformando uma representação em que forma e conteúdo se entrecruzam: se ao conteúdo está associada a temática, à forma está associada a assinatura da autora, o seu modo de fazer/construir/expressar artisticamente esse conteúdo.

Considerando que a ilustração estabelece *algum diálogo* com o texto que lhe deu existência, sob esse ângulo, por mais original que lhe possa resultar, parece não existir suficiente intimidade entre palavra e imagem para garantir e fazer perdurar uma relação de co-existência (Cf. SANTAELLA, 2001).



Figura 21 – *Tartufo* –(FURNARI, 2002)

É fortuitamente espacial que duas páginas, ladeadas visualmente, passem a concorrer, pois brigam pela atenção do leitor. A presença da ilustração prende-se aos modos de montagem por justaposição, em páginas intercaladas, por vezes, abrindo e fechando capítulos, estabelecendo correspondência com uma visão tradicional do suporte.

Entre nós, ao dar atenção à renovação da década de 1970, Lima (1999, p.9) contextualizou, em outros termos, certa herança do uso corriqueiro e circunstancial do suporte, ao lembrar que “o livro brasileiro sempre teve *design* gráfico; o que se modificou nesse momento, foi o conceito de *design* aliado às modificações na produção, assim como as regras de *marketing* para o aumento de vendas”.

A consciência do suporte e projeto é expressamente revelada na percepção espacial da dupla página, com extensão à materialidade do livro, chamando a atenção, deliberadamente, para a função estética e comunicativa.

Percebemos uma relação dual entre livro e ilustrador-projetista numa espécie de consciência de que um ou outro manipula e é manipulado igualmente. É a luta e a amizade entre artista e matéria. Duas aqui são as classes de comparação que caracterizam o suporte e o projeto gráfico: arquitetura, casa, co-habitação do verbal e da ilustração, caminho visual a ser percorrido; e resultado ou efeito, como orquestração, sinfonia, polifonia de linguagens. A percepção espacial de Furnari, sob esses aspectos, vai sendo traduzida em termos de tempo, balanços e ritmo. Assim, a ideia de sequência domina a distribuição e a composição das imagens ilustrativas, aproximando-se do estatuto de uma narrativa visual – o que não se confunde com um livro de imagem narrativo, em função da convivência com a dimensão gráfica da palavra. Aliás, o texto verbal escrito deixa-se filtrar pela força de outro ritmo que não é seu próprio desenrolar, mas fragmentação espacial – é o texto diagramado.

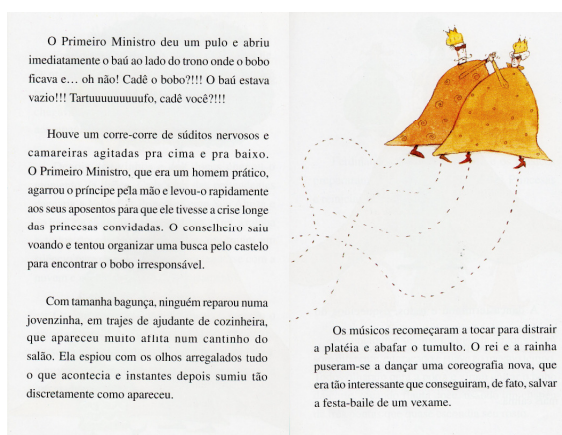


Figura 22 – *Tartufo* (FURNARI, 2002)

O trabalho de ilustração perfaz um pêndulo de cenas que vão se justapondo a cada página virada, nos intervalos de um tempo ficcional, até um encadeamento de sequências imagéticas que começam a narrar por si só – tanto a história que um autor escreveu ou aquela sugerida à sensibilidade do ilustrador.

Habilitada a *editar* a informação verbal, Furnari estabelece cenas como um filme – a ilustração e a paragrafação dividida em duplas-páginas engendram um novo tempo para a leitura.

Foi então que o chapéu de três pontas caiu revelando belos e longos cabelos dourados.

Todos boquiabertos se perguntaram quem era a jovem loura, tão graciosa, que tinha feito o show?! Não era o bobo Tartufo? Pra dizer a verdade ela se parecia com o bobo, mas não era Tartufo, não, de jeito nenhum, os cabelos eram diferentes.

Nesse momento, a moça olhou de pertinho dentro dos olhos do príncipe e ele olhou bem dentro dos olhos dela. A nuvem dele se distraiu como nunca e sem querer desaguou. Desaguou tanto, mas tanto, que ficou uma nuvem pequena, murcha e desmilingüida.

A moça loira, na verdade, era a irmã de Tartufo e tinha ido ao castelo naquela noite só pra ajudar na cozinha. Ao ver o sumiço do irmão, entendeu que ele tinha tido uma crise caracol.



Figura 23 – *Tartufo* (FURNARI, 2002).

Em casos assim reverbera o conceito do *picturebook*, com o caminho constituído pela ilustração vindo em primeiro plano aos olhos do leitor. Desnecessário arriscar uma quantificação de texto verbal *versus* a intrusão do conteúdo visual – existirá uma faixa de obras que fazem uso inteligente do suporte que uma classificação do jogo palavra/imagem, apenas por meio desse critério numérico, é tão ineficiente quanto enganosa.

Cabe enfatizar que as relações palavra/imagem não são só exibidas pela página ou guardadas dentro do livro, mas também são determinadas desde a modalidade, aparentemente banal, do uso do suporte à consciência do projeto ou *design* gráfico da obra – um corpo que pode ser integrado à mensagem literária, conforme se desnuda de seu manto de invisibilidade. O estudo, na travessia do

suporte, compreende nuances que não foram totalmente descritas, dada a amplitude de exemplos que se movem entre escalas apresentadas .



Figura 24 – *Tartufo* (FURNARI, 2002).

Pouco a pouco, parece tornar-se mais clara e objetiva a ideia de que a perspectiva de observação e análise deve também recorrer a um trabalho de seleção de sua unidade de leitura: o conjunto integrado do livro, embora haja aí certa margem de dúvida com passagens mais instigantes, que podem qualificar todo o conjunto: a dupla-página, uma só página, um fragmento de página ou outro detalhe, numa abordagem que não pretenda eliminar a fonte, na própria diagonal de todos esses recortes.

Queridos companheiros, este peixe que está aqui nas minhas mãos é produto da viagem que fiz ao fundo do oceano, onde baleias me atacaram, tubarões me perseguiram, onde me enredei em algas, quase me estraguei, quase me asfixiei, mas estou aqui, buevón, com este peixinho. Se nesse peixinho se pudesse ver o oceano, aí estará o conto. (SKÁRMETA *apud* GIARDINELLI, 1994, p. 34).

**Capítulo III - As narrativas-imagem de Eva Furnari: *Truks* (2003)
e *Catarina e Josefina* (1990)**

3.1. Leis da sintaxe visual sobre a verbal: o texto ilustrador

Antes mesmo do diálogo, palavra/imagem encontram-se no mesmo espaço, denominado livro e vão estabelecendo diferentes graus de proximidade. O modo de uma página ilustrada aparecer, no meio de tantas outras que se carregam da mancha impressa da narrativa, estabelece uma relação de vizinhança com o texto verbal, na continuidade das páginas, seguindo uma ordem prévia de leitura. Aqui impera a página isolada e tal distribuição diz respeito ao uso tradicional do suporte.

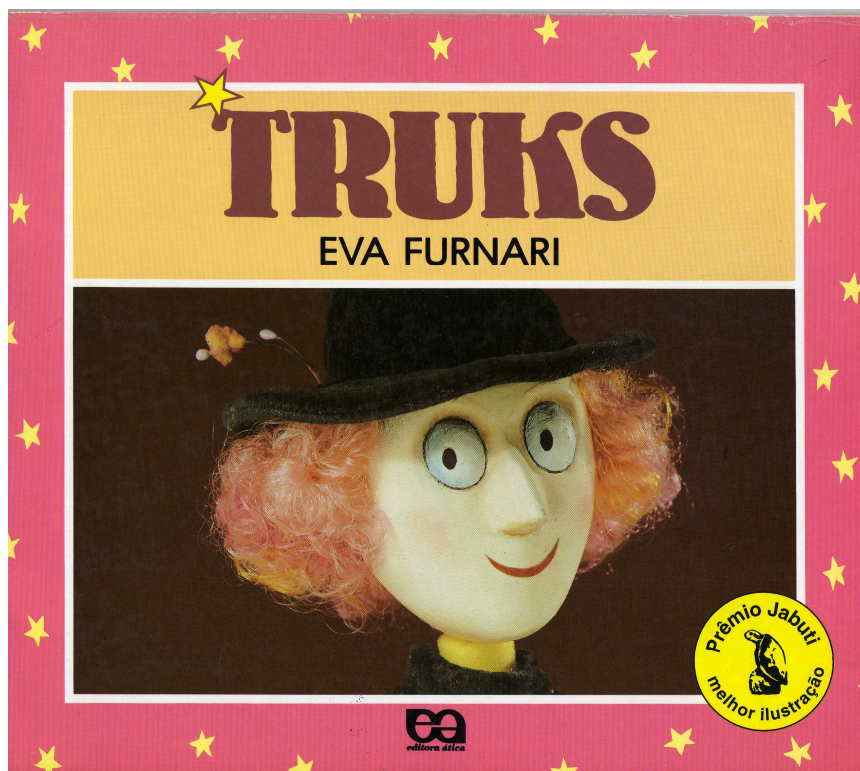


Figura 25 – *Truks* –(FURNARI,1992).

Eva Furnari, escritora e ilustradora, remete-nos a uma peça de teatro em *Truks*. Na narrativa visual, são destacados alguns aspectos retomados e, por vezes, retocados por ela, que ajudam a criar o clima de magia instaurado pelas narrativas fantásticas, a saber: as personagens, caracterizadas

simbolicamente; o processo ritualístico de iniciação pelo qual esses procedimentos de linguagem deverão passar até atingirem a maturidade como mensagem.

Segundo Câmara Cascudo (2000), o conto é um vértice de memória e da imaginação popular. É um documento vivo, capaz de denunciar costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. De acordo com esse autor, o conto precisa ser velho na memória do povo, anônimo em sua autoria, divulgado e persistente nos repertórios orais. A metáfora é um elemento mítico presente no discurso.

A narrativa visual da ilustradora Eva Furnari apresenta-se breve e concisa com uma só unidade de gramática, cuja linguagem é dominada pela fantasia, pelo elemento maravilhoso, surpreendente.

De acordo com Eliade (1963), apesar de os contos maravilhosos terem-se transformado, no Ocidente, em literatura de diversão ou de evasão, eles ainda apresentam um enredo iniciativo: nele sempre encontramos as provas iniciatórias; o seu conteúdo refere-se à iniciação, ou seja, à passagem, por meio da morte e ressurreição simbólicas, capaz de provocar a transfiguração do herói. Assim, o conto refere-se à passagem da ignorância para o conhecimento, da imaturidade para a maturidade, da imanência à transcendência.

Eliade (idem) ainda observa que é difícil determinar quando foi que o conto iniciou a sua caracterização de história maravilhosa; afastou-se da responsabilidade iniciatória, ou seja, quando o conto marcou a sua passagem do “sagrado” ao “profano”. Não se descarta, porém, pelo menos para certas culturas, que isso tenha acontecido quando os ritos tradicionais de iniciação caíram em desuso. Mas, em muitas culturas primitivas, os ritos de iniciação ainda permanecem vivos há muito tempo, em histórias contadas, tais como as européias e as latino-americanas, particularmente.

Conforme assinala Eliade (1963, p. 177) “o conto relata e prolonga a ‘iniciação’ ao nível do imaginário”. Se ele representa um divertimento ou uma evasão, afastando-se assim do mito, é apenas para a consciência banalizada e

para a consciência do homem moderno. Na psique profunda, “os enredos iniciatórios conservam sua seriedade e continuam a transmitir sua mensagem, a produzir mutações”. (idem). Mesmo acreditando evadir-se, o homem das sociedades modernas ainda se beneficia dessa iniciação imaginária proporcionada pelos contos. O que se compreende hoje sobre a “iniciação” convive com a condição humana. Toda existência é composta por uma série de mortes e ressurreições simbólicas, o que se pode observar em *Truks*, em metamorfoses visualizadas que se auto-referencializam como micro-narrativas interligadas pelo exercício do imaginário, da imagem mental.

Para Campbell (1949), os mitos exercem a função de servir como uma poderosa linguagem pictorial para fins de comunicar a sabedoria tradicional. Isso se aplica, inclusive, às chamadas mitologias folclóricas primitivas em que o xamã, ou o sacerdote, vive e opera por meio de metáforas, que servem também a sociedades inteiras como bases do pensamento e da vida. Nesse sentido, essas metáforas alimentam as energias vitais de toda a psique humana, servem de vínculo entre o inconsciente e a ação prática.

Os símbolos cósmicos são apresentados: a morte é o sono, e a vida, o despertar. Conforme Campbell (idem), existem símbolos de vida e de morte na mitologia; metáforas reveladoras do destino do homem, de sua esperança, fé e mistério. Constatamos, então, a estreita ligação entre o mito e a metáfora; daí a lembrança do mito no caráter metafórico do conto de magia.

A partir desses conceitos do imaginário mítico, observa-se que estão presentes, no conto, matrizes estruturais de temas – *desígnio, viagem, obstáculo, mediação, conquista do objetivo* na forma de final feliz – que se mantém nesse universo, cumprindo, assim, o papel de re-atualizar as provas iniciatórias ao nível do imaginário.

Na história-peça *Truks*, a Bruxinha, personagem principal do “livro-peça”, resolve ser estrela de teatro. De um jeito bem atrapalhado, desenvolve mágicas divertidas com uma caixa azul e personagens, como o leão, o dragão a minhoca, as borboletas e o passarinho.

Existe uma progressão nas mágicas, uma tentativa de mudança: é a metáfora. Atrás da mudança, está presente um significado. É uma transgressão que dá movimento progressivo a essa narrativa maravilhosa. Na mudança, reside o nó da intriga.

Por causa de mágicas atrapalhadas, a Bruxinha tenta desfazer o erro que provocou, mas, ao tentar fazer suas mágicas, com sua varinha, complica cada vez mais a situação. Cada mudança, uma surpresa. Mas ela não desiste e continua suas peripécias até voltar à situação inicial. Um clima de amizade e alegria entre as personagens é absorvido na cena. A mudança faz parte desse momento de magia e, com muito carinho e amizade, tudo volta ao normal.

A mudança é a metáfora do próprio livro, presente dado ao leitor. O livro é o objeto, o presente de ano é a leitura. Na capa do livro, apresenta-se uma imagem somente da Bruxinha. Dessa forma, a autor-narrador estabelece uma comunicação com o leitor. O livro faz-se presente no espaço físico e temporal, à maneira de um cronotopo do livro. O leitor encontra-se com o livro para definir-se temporalmente.

Talvez a Bruxinha carregasse a informação em seu inconsciente, a de que faria mágicas divertidas. A “brincadeira” começa: primeiro o leão é transformado em dragão; segundo, em dragão com cauda de leão; terceiro, para o desespero da Bruxinha, metade leão-dragão; quarto, tudo volta ao normal.

É possível existir uma relação entre o inconsciente e o pressentimento que a Bruxinha tinha de que iria conseguir desfazer as mudanças ocorridas durante as transformações. Conforme Gagnebin (1999, p. 89), “o passado é salvo no presente porque nele o escritor descobre os rastros que a criança pressentia sem conhecê-lo”. Os personagens passaram por mudanças, transformar-se-iam em diversos animais, indo da imanência à transcendência.

A varinha e a caixa são símbolos da sua *iniciação* na idade adulta, como o leitor, e são também metáforas de uma única forma capaz de salvá-las, de transformá-las e de devolver-lhes a forma inicial – pelo ato da leitura.

A Bruxinha não desiste: a cada cena demonstra interesse em resgatar a forma inicial da narrativa. Segundo Gagnebin (1994, p.84), “a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se ...”.

A Bruxinha não demonstrou medo de enfrentar a caixa, mas manifestou o desejo de recuperar a forma inicial do personagem-leão.

A partir da ação da Bruxinha, os acontecimentos, na narrativa, foram direcionados a fim de promover o cronotopo do encontro: ela com a varinha e a caixa para que essa transformação pudesse ocorrer. Conforme aponta Benjamim (1994, p. 215),

O conto de fadas ensinou há muitos séculos à humanidade, e continua ensinando hoje as crianças, que o mais aconselhável é enfrentar as forças do mundo mítico com astúcia e arrogância [...]

O feitiço liberador do conto de fadas não põe em cena a natureza como uma entidade mítica, mas indica sua cumplicidade com o homem liberado”.

A Bruxinha ergue a varinha, em forma de mágica, desenvolvendo as transformações das personagens, trazendo-lhes mutações que resultam em atitudes de confiança, carinho e amizade. A perseverança da Bruxinha teve o poder de regenerar as personagens, magicamente, heroicamente.

Podemos afirmar que a Bruxinha enfrentou aquilo que mais se destacava: mágicas atrapalhadas. Precisou enfrentá-las para tornar-se uma Bruxinha de verdade. Como vemos, a história tornou-se uma nova forma narrativa que, por um lado, “lembra” o mito, quando traz à tona aquilo que mais lhe causa medo, insegurança; por outro, “esquece” o mito quando o personagem enfrenta o seu próprio medo e dele liberta-se. Segundo Gagnebin (idem),

“[...] o conto sabia dar um bom conselho, quando ele era difícil de obter, e oferecer sua ajuda, em caso de emergência. Era a emergência provocada pelo mito. O conto de fadas nos revela as primeiras medidas tomadas pela humanidade para libertar-se do pesadelo mítico [...] o personagem do rapaz que saiu de casa para

aprender a ter medo mostra que as coisas que tememos podem ser devassadas.”

A presença do mito está na revelação do rito de passagem tanto da Bruxinha quanto das personagens.

A heroína do conto *Truks* abriu o caminho para além dos limites da morte em vida. Assim, os símbolos cósmicos são apresentados: a morte é a confusão, são as modificações; a vida é o acerto, a liberdade. Tudo volta ao normal. No conto, existem símbolos de vida e de morte, elementos míticos, metáforas reveladoras do destino do homem de sua esperança, fé e mistério.

As metáforas referem-se à transformação, por meio da ‘morte’ (transformações) e ressurreição simbólica das personagens, resultando em mudança (caracterização inicial).

Assim, o conto apresenta sua natureza modificada em relação ao mito, mas a *lembrança* dele permanece no ato de narrar e se perpetua no ato de ler.

De acordo com a teoria funcionalista de Jakobson (1985), observamos que em Eva Furnari, segundo nossa hipótese, o *remetente* é o elemento construtor fundamental da linguagem. Logo, a função é *expressiva*, voltada para a mensagem. E a função metalinguística alia-se à poética da libertação do mito de origem.

A presença da *função* expressiva da imagem revela sentimentos e valores das personagens, por meio da apresentação de um relacionamento de amizade entre as personagens.

Segundo as alusões de Camargo (1990), entretanto, a imagem enfatiza a estruturação dos elementos visuais que a configuram, como linha, forma, cor, luz e espaço, enfatizando a *função estética*. A cor gera a continuidade ficcional (vermelho) e, em hipótese de leitura espacial, interagem imagens que, com o verbal, criam, para o leitor, um ambiente físico para a ação descontínua.

Essa configuração visual é composta por diversos níveis de organização: estruturas lineares e cromáticas, que correspondem à *função*

poética jakobsoniana, pois se verifica que a própria mensagem é posta em destaque.

Existe uma preocupação em chamar organização dada à forma da mensagem plástica e verbal integradas.

A funcionalidade das linguagens (palavra e imagem) ensina a leitura como ato prazeroso, em ato de produção e aquisição de sentido. A visualidade ensina a verbalidade, coexistindo com o real a ela dado, inicialmente, por coordenação e subordinação simultâneas.

Conforme a classificação de Kibédi-Varga (s/d), na narrativa de imagem de Furnari, há *coexistência*, pela equivalência funcional presente, entre a palavra e imagem, pois as palavras são inscrições, são imagens, a um só tempo, simultaneamente. Verificamos, em síntese, que os limites entre palavra e imagens desaparecem, ao receberem influências mútuas, em reciprocidade.

Na ilustração, texturas variadas *coexistem* em áreas que compartilham o mesmo espaço e a mesma luz e sombra que, não só pode ser sentida pelo tato visual do leitor (háptico), mas também pode ser percebida por meio de sugestivas sombras (enfumaçadas) registradas pela impressão, em visão aérea espacial.

No texto ilustrador, as personagens aparecem dentro da moldura e a extrapolam com seus valores aspectuais expressos no enunciado.

Constata-se que há *auto-referencialidade*, segundo a nomeação dada por Santaella (2001), pois palavra e imagem são simultâneas. A simultaneidade *versus* representação aparece em *Truks*, favorecendo a transgressão das regras do narrar verbal que se cruza com o narrar imagético, interpretando as imagens – em sua própria história – e o leitor herói, com semelhanças – fantásticas e heróicas – às da Bruxinha atrapalhada que faz a sua própria heroicidade poética como leitora.

A narrativa visual faz-se imaginária, descontinuamente, marca cada intervalo de ação, do estado para o movimento, da referência mágica para o real, das sugestões para as analogias, que ganham o sentido de realidades possíveis. A titulação *Truks* interage com a estrutura vocabular do jargão

existente, remetendo ao leitor – em qualquer faixa etária ou qualquer idade de leitura da ilustração – pela ação da imaginação, a busca do universal, da linguagem em produção pela mente do leitor liberto para interagir com a imagem.

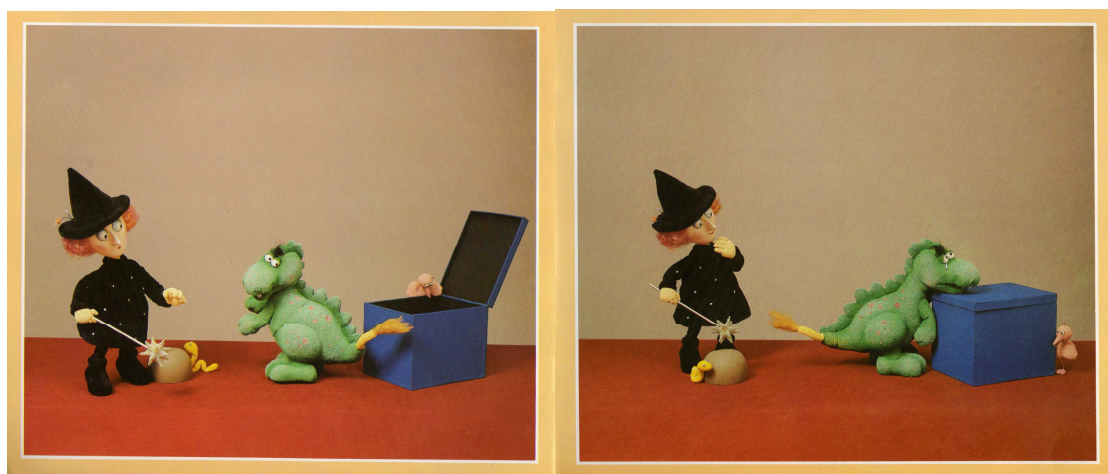


Figura 26 – *Truks* (FURNARI, 1992).

Em entrevista cedida por telefone a Marcelo Maluf, Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP, em 11/02/2009, responsável pelo *blog Labirintos no Sótão*, Furnari afirmou que a observação é fundamental no trabalho do escritor, porque, na verdade, o ser humano é nossa matéria prima. Ela reforça que A imaginação também é importante, pois é a maneira de falar com metáforas, de falar da realidade de modo simbólico. Essa ponte com a imaginação, essa facilidade de entrar em contato com ela, exige certo treino, fundamental para criarmos situações novas, engendrar enredos, personagens.

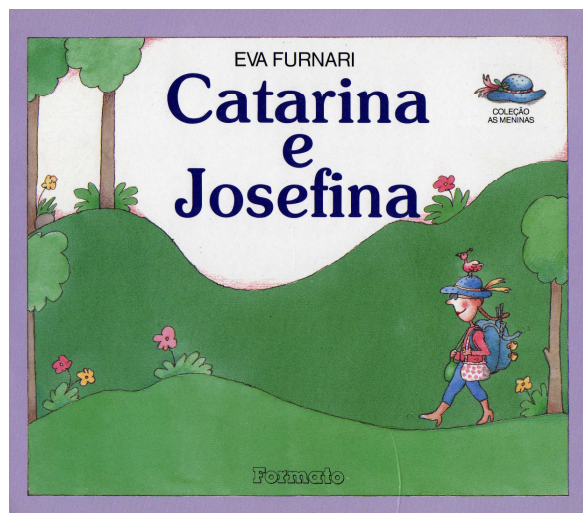


Figura 27 – *Catarina e Josefina* (FURNARI, 1990).

Em *Catarina e Josefina*, Furnari reforça, em sua narrativa, imagens, ou seja, a linguagem visual. A exemplo da obra *Truks*, *Catarina e Josefina* causa curiosidade no leitor, como se fosse uma câmera acompanhando cada mudança de cena e ações.

O narrador-agente induz o leitor a pensar por imagens, faz a imagem tornar-se um predicado constante para sujeitos diferentes. A imagem, neste texto, apresenta-se como meio e modo de pensar, modo de agrupar os objetos, as cenas. As imagens são estímulos para o efeito da duração do efeito do estranhamento: “o mérito do estilo consiste em alojar um pensamento máximo num mínimo de palavras”. (CHOKLOVSKI, 1975, p.43).

A história linear apresenta, basicamente, uma sucessão narrativa sobre duas jovens que, num ambiente campestre, organizam um acampamento num cenário de intrigas, finalizando num ambiente de amizade.

As matizes de cores passam do verde claro ao verde escuro, apresentando um fluxo narrativo de varredura digital – pontos escolhidos pelo olhar do observador –, tempos dados pela semântica visual à medida que ambos se aproximam.

Parte superior ou inferior da página, tudo depende da observação, do tempo e lugar como e em que cada um se encontra. Daí a importância da troca

de comunicação, como meio e modo de apreensão das diferenças flagradas pelo olhar.

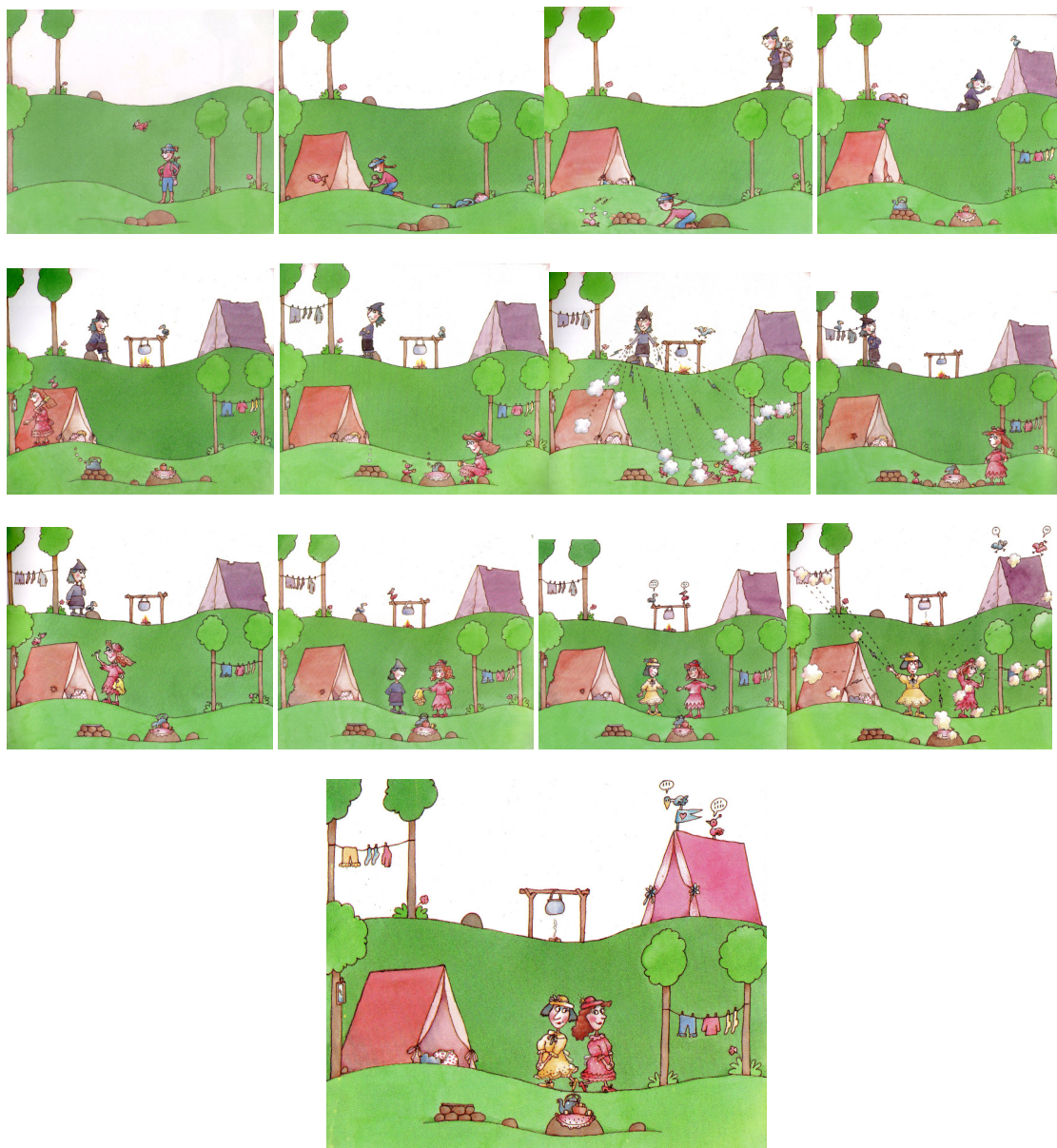


Figura 28 – *Catarina e Josefina* (FURNARI, 1990).

A autora e ilustradora produziu construções possíveis apenas na irrerealidade das duas dimensões da folha de papel, provocando a percepção do leitor que é estimulado a se questionar sobre aquilo que está vendo – vê as imagens e não vê o texto verbal.

A ausência total do verbal tem suas motivações: a autora-ilustradora cria um livro silencioso revelador. A cada página um ambiente campestre, pleno de ações capazes de motivar o leitor a ver ou rever, quem se sairá melhor, Catarina ou Josefina.

A ilustração em *Catarina e Josefina* narra o texto visual, segundo a teoria de Kibédi-Varga (idem), em uma série de imagens. O domínio da palavra salta menos à vista. Imagens sucessivas podem “explicar” uma a outra; palavras podem ser ou funcionais e indispensáveis, ou simplesmente, ornamentais. Uma imagem pode ser a fonte de muitos textos. Furnari cria e recria as imagens, que agilizam a percepção da criança para que durem e se prolonguem na sua percepção (ensina as idades de percepção), aumentam a dificuldade e duram na sensação e na emoção infantil. As relações entre palavra e imagem se dão em três graus de união: *coexistência*, *interferência* e *co-referência*, de acordo com Varga (idem), possibilitando ao leitor perceber o estranho.

- palavra e imagem *coexistem* dentro do mesmo espaço, como nos cartazes comerciais. Aqui a imagem suporta a moldura; as palavras são inscritas na imagem;
- palavra e imagem são separadas, mas apresentadas na mesma página. Elas estão em uma relação de *interferência*: referem-se uma à outra. Emblemas, ilustrações e cartazes seriam bons exemplos, mas a interferência caracteriza também a relação entre uma pintura e seu título, entre um texto e sua ilustração;
- palavra e imagem não são apresentadas na mesma página, mas referem-se, independentes ao mesmo evento ou coisa do mundo natural. O termo *co-referência* pode ser usado para designar a relação entre a palavra e a imagem separadas por um produto ou entre pinturas e poemas feitos para comemorar o mesmo exemplo ilustrativo.

Kibédi-Varga utiliza-se deste diagrama para apresentar esses 3 tipos de relações:

Coexistência	Interferência	Co-referência
P I Mesmo espaço; Palavra na imagem.	P I Separadas Relação uma com a outra	P I Não estão na mesma página. Mesma referência independentemente.

Ainda para Kibédi-Varga (idem), a terceira categoria é o caso limite em dois aspectos:

1º) ela ultrapassa o domínio da morfologia e entra no da pragmática; os artistas têm trabalhado essa categoria separadamente, e a relação verbo-visual entre os trabalhos existe apenas na mente do observador-leitor. Conforme Kibédi-Varga (idem), é o leitor que faz um paralelo entre imagem e palavra, por causa da identidade referencial.

2º) a) nem sempre é fácil determinar se os dois trabalhos pertencem à categoria do simultâneo ou subsequente aparecimento;

b) a morfologia trabalha com a disposição espacial, sintaxe com composição, ou seja, com a natureza das relações verbo-visuais. De acordo com Kibédi-Varga (idem), há uma sintaxe de sentenças e existem regras composicionais dentro de uma imagem que podem ser extensivas a situações transversais e transvisuais.

Todavia, existe uma hierarquia nas relações palavra-imagem. Nos objetos verbo-visuais únicos, a imagem domina apenas em casos excepcionais; quando a imagem dada é bem conhecida pelo observador, ele não precisa de palavras para identificá-la ou apreender seu significado e a mensagem; em todos os casos, a imagem é subordinada à palavra. Nos cartazes, a palavra explica a imagem; ela restringe as possibilidades desta e fixa seu sentido.

Isto ocorre, de acordo com essa teoria, apenas com os objetos tradicionais. Na arte moderna, os pintores têm feito diversas tentativas para libertar a pintura do domínio verbal, alterando a relação entre o título e a referência visual.

Em uma série de imagens, o domínio da palavra salta menos à vista. Imagens sucessivas podem “explicar” uma a uma; palavras podem ser ou funcionais e indispensáveis ou simplesmente ornamentais. Kibédi-Varga (idem) também divide em duas categorias as sequências narrativas em quadinhos: aquelas que não podem ser compreendidas sem a leitura das palavras nos balões e aquelas onde os olhos do leitor podem mover-se rapidamente de uma imagem a outra imagem, porque os balões contêm apenas palavras estereotipadas.

As relações entre palavra e imagem abordadas aparecem simultaneamente; sua interdependência hierárquica é uma função, não de tempo, mas de outros fatores mais culturais. Nas relações secundárias, em que as relações entre a palavra e imagem aparecem subsequentemente, não encontramos o mesmo tipo e relação.

As categorias morfológicas desaparecem completamente, e o problema sintático da hierarquia ganha uma solução dada pelas poesias. O que permanece não é mais um problema de forma ou de estrutura, é um problema de semântica e de morfologia em nova pragmática discursiva.

A taxonomia da relações secundárias entre palavra e imagem tem dois critérios para Kibédi-Varga (idem), dependendo de que parte elas aparecem primeiro e de quais objetos envolvidos são únicos ou plurais. Se a palavra precede a imagem, então ela é denominada ilustração.

Kibédi-Varga (idem) afirma que uma imagem pode ser a fonte de muitos textos, e um texto pode inspirar a muitos pintores (exemplo exposto nos livros *Truks* e *Catarina e Josefina*, ambo de Eva Furnari). O intérprete nunca é um exato tradutor; ele seleciona e julga. E essa seleção acontece sempre que um poeta fala de uma pintura, ou um pintor ilustra um poema.

Ele explica ainda que existe uma vantagem na representação simultânea sobre a contínua, porque o pintor deve inventar muitos detalhes, como a cor de uma roupa, o detalhe de uma paisagem, etc., que o escritor não cuidou ou tratou.

3.2. Idades da leitura da ilustração

De um lado, quanto mais se entender a *função expressiva* no reconhecimento do verbal, maior será a tendência para a idade cronológica. Haverá, portanto, menos condensação e um estímulo maior para uma leitura automatizada. De outro lado, quanto mais a *função expressiva* tender para o estranho e “durar” – entrar por via da visão como objeto – na percepção, haverá menos reconhecimento (menos automatismo) e mais difícil será a leitura, porque o receptor lerá a forma, e não o código (verbal), ou seja, ele vai experimentar o objeto sensorialmente. (Cf. CHKLÓVSKY, 1971).

Quando ocorre a experiência da recepção, o objeto é apresentado, e a criança o vê como ele é. O dominante na ilustração é a *função expressiva* levada ao estético. É preciso, todavia, haver a liberação da *função expressiva* com a cooperação do pedagógico para que a criança aprenda a ler pelas diferenças e, ao final, ganhe um repertório divergente.

O texto exhibe imagens, mas nem por isso elas devem impedir a imaginação, porque nele a imagem permanece presentificada, tanto no processo de construção do texto verbal quanto no imagético, em simultaneidade.

O texto é aquele que se entrega à percepção e chama a atenção tanto para a imagem quanto para o texto verbal. Na ilustração, a palavra e a imagem encontram-se num estado de amalgamento, estimulando o leitor a saborear, ora uma, ora outra, ora as duas, ao mesmo tempo, suscitando, assim, um fator novo que fascina tanto os leitores adultos quanto infantis.

A ilustração não é, portanto, uma tradução nem uma explicação. Dela emergem imagens que possibilitam conotações ou idades de leitura do texto verbal e do texto visual. Assim dizendo, o texto não deve ser apenas lido com o intuito de decodificar ou compreender e ver apenas para reconhecer ou interpretar. É, sobretudo, um texto entregue aos sentidos e à imaginação do leitor infantil, pela via da visão, da audição, do tato.

No desenvolvimento das hipóteses de pesquisa deste estudo sobre a ilustração, defendemos, em última instância, a importância de uma alfabetização visual, que proporciona a chance, não apenas de ler melhor o livro, mas também de valorizar a materialidade em uso e o seu fazer. Enfatizando o livro como objeto de magia e descoberta, ele seria mais bem incorporado ao cotidiano das crianças, nas mais variadas circunstâncias da experiência infantil. A ilustração não realiza nenhuma tradução direta do texto; palavra e imagem são indissociáveis, mas cada uma se comporta de maneira diferente: “o limite da literatura é o limite da ilustração e vice-versa” (OLIVEIRA, 1998, p. 66). É importante decodificar não só a palavra, mas também a imagem, como afirma Camargo (1995).

Como existe uma sintaxe das palavras, também há uma relativa sintaxe das imagens. Não existe uma gramática das imagens, mas esse fato não nega que a leitura da imagem esteja sujeita a uma iniciação metodológica, sob condutas diferenciadas.

Para a autora e ilustradora Regina Yolanda (1971), a comunicação da linguagem plástica e sua dinâmica na página situam-se à margem da metodologia, do procedimento e das técnicas do pictórico como instrumental da ilustração.

Cada livro do *corpus* analisado, nesta dissertação, apresenta idades de leitura da ilustração (Cf. PALO, 2006), nas relações palavra e imagem, ou seja, exibe uma fase ou fases perceptivas. Essas fases são dadas pela percepção e correlacionadas entre si por graus de invenção do ilustrador. Entendemos que cada exemplar motiva o observador a reconhecer tais fases, ora uma, ora outra, em um tempo de significação, conforme o proposto pelo fazer do texto ilustrador. O reconhecimento do enigma representado pelo texto ilustrador é

submetido a um articular de funções de linguagem que não são previstas pela alfabetização, mas pela vivência dos estímulos estranhos que entram pela porta da percepção da criança.

Uma vez aplicadas as hipóteses de leitura perceptiva da ilustração a cada obra em estudo, com o objetivo de levantar concepções de ilustração e suas idades de leitura, passamos a apresentar os resultados da análise, a saber:

Tartufo, de Eva Furnari, é submetido às funções de linguagem não previstas pela alfabetização imanente ao projeto de composição da autora. Essas funções provocam, também, o efeito de estranhamento, percebido pela criança em leitura automatizada.

No texto literário, segundo Jakobson (1985), a função é expressiva, voltada para o remetente e tende mais para a forma referencial. Quanto à imagem, ocorre a interferência, pois a palavra escrita e a imagem estão separadas, espacialmente, uma da outra. Conforme a hipótese proposta, a palavra restringe as possibilidades da imagem e fixa seu significado, por meio das semelhanças semânticas visuais existentes entre ambas.

Eva Furnari, ao ilustrar *Tartufo*, por exemplo, estimula fortemente a visualidade participativa de compreensão do texto verbal. Por meio das funções referenciais e conativas, dá suporte à idade de leitura perceptiva do texto em sintonia com o exercício do visual contrastante.

A fala da ilustração é conativa, ou seja, exige uma aquisição de estímulos visuais em favor do letramento, na correspondência de funções em exercícios da alfabetização. O livro estimula a leitura consciente e participativa da palavra sobre a imagem como um ato de reflexão e de denúncia.

Verifica-se, conforme a hipótese levantada, que a função predominante está voltada para a forma estética, com a presença da *função expressiva*, pois a orientação textual é feita à criança.

Se nos basearmos na teoria de Kibédi-Varga (s/d), notamos que o centro do texto ilustrador é a imagem. Todavia, a originalidade da ilustração que materializa a poética permite a ocorrência da *auto-referencialidade*, quando

cada código se mantém na simultaneidade, na relação entre os demais, oferecendo leituras outras que transcendem a palavra. O trabalho espacial favorece e é favorecido pela dinâmica do ver e do ler visual. Portanto, interferência e auto-referência alternam-se na ilustração, enquanto as idades de leitura são simultâneas e antitéticas (PALO, 2006).

A ilustração é operada dialeticamente entre a interferência e a auto-referência: elas são antagônicas e antitéticas. A ilustração, portanto, caracteriza-se como uma metalinguagem, ou seja, gera sugestões de outras hipóteses funcionais, em novos graus de ambiguidade poética: interferências dadas pela leitura espacial, pela metodologia recriadora, lúdica e interativa de Furnari, como texto, lugar de produção de linguagem.

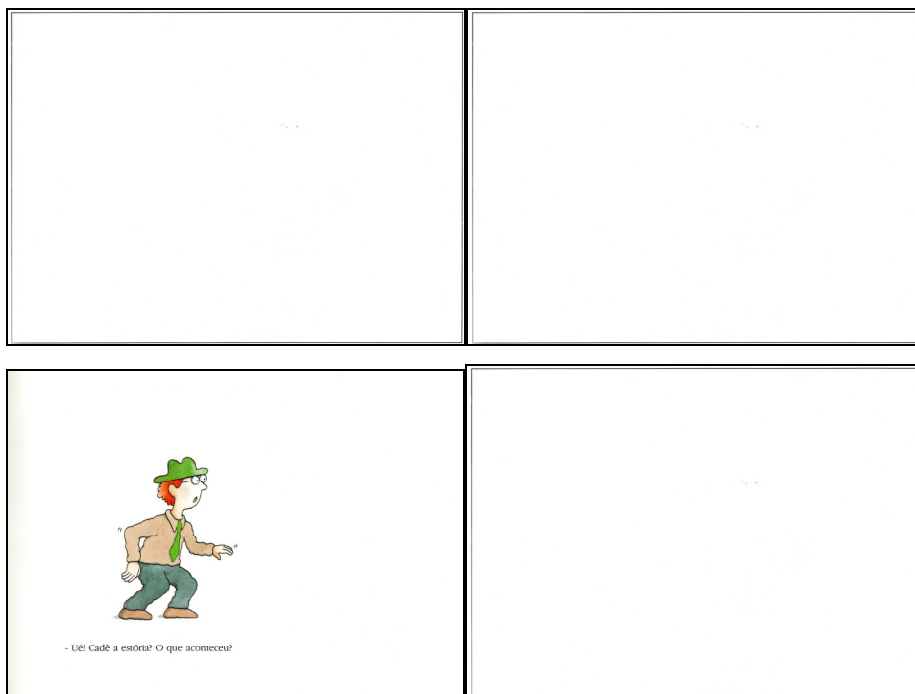
As idades de leitura, nesse projeto do cotidiano poético da criança, são trocadas metalinguisticamente, repondo textos subliminares espaciais em favor da lírica poética de Eva Furnari (alfabetiza o leitor pela poesia). A produção poética é interativa, e as idades de leitura são simultâneas no texto ilustrador. Nele, vários estilos – tracejados, linhas, formas, garatujas, mapas, movimentos de polichinelo espaciais – convivem no trabalho plástico, principalmente inventivo – um objeto estético em leitura visual rítmica, dinâmica e reverberada por formas originais de composição visualizada. Textos cruzam-se, assim como as diferenciadas idades de leitura ilustrativa. Percepções em dinâmica trocam códigos e textos virtuais – mapas, jogos, piruetas, brinquedos, acrobacias, etc. –, ampliando o repertório poético em aquisição emotiva, lúdica e referencial.

No livro de imagem de Furnari, segundo a classificação de Kibédi-Varga, a ilustração é poética, ou seja, as paródias ou simulacros – visuais, sonoras, rítmicos – estão presentes no jogo imagético em geral.

Percebe-se que as idades de leitura perdem suas referências cronológicas entre som, ritmo, palavra, figura, simetrias e assimetrias. Há uma coexistência de funções relativas à imagem, reescrevendo a história. A ilustração gera ritmos visuais entre antes e depois, além de co-participar da feitura do livro. O livro faz-se e narra; o espaço é narrado em interação. Múltiplas idades de leitura imprevisível, percepção em processo imaginário fecundo. A ilustração, como vemos, pode abrir-se para a significação e a

interpretação em mutações visualizadas. Por conseguinte, o enriquecimento dado pela plasticidade e pelo cromatismo abstracionista das imagens reclama uma leitura que parta da visualidade para a percepção e vice-versa.

Como exercício de descoberta, faremos aqui uma breve análise de *O problema de Clóvis*, de Eva Furnari, um livro que opera o diálogo entre o verbal e o visual. Seu fio condutor é a intertextualidade e a metalinguagem. Por um lado, resgata, em paródia, um conto de Grimm, *O Príncipe Sapo*; por outro, retoma o processo de produção de um livro e do livro-objeto em questão.





- Alô? Eu queria falar com o editor..... Sr. Antonio? Aqui é o Clóvis. Estou encarregado de fazer a revisão deste erro e passei por aqui para ver se estava tudo em ordem. Mas há alguma coisa errada, estamos na página 8 e a estória ainda não começou.... Como? Pequeno problema técnico? O boy chegou atrasado hoje e o senhor está muito ocupado? Não é possível!! E agora, o que eu faço?..... tá, tá bom, mande as personagens, eu dou um jeito..... rápido, por favor!!



Três horas depois...
- Oh! Finalmente... as personagens chegaram!



- Vamos lá, podemos começar a estória!



- Parem a estória! Oh, meu Deus, que horror! Está tudo trocado!



A capa traz a imagem de uma princesa e de um sapo, anunciando o diálogo com o conto já cristalizado em nossa memória coletiva. O livro começa com página dupla em branco – o que, instantaneamente, provoca um estranhamento no leitor, que será verbalizado na página seguinte, pela voz do narrador: “— Ué! Cadê a estória? O que aconteceu?”

A identificação dos leitores com a perplexidade da personagem ocorre de pronto. Ao olhar a página seguinte, silêncio verbal e visual. Pelo protagonista Clóvis, ao telefone, entramos no enredo e percebemos que a narrativa fala de si própria, de sua própria criação ou construção: metalinguagem.

Na página seguinte, o texto é ilustrador. Clóvis está impaciente e nós, leitores, também. Até que, finalmente, chegam as personagens. Novo estranhamento, porque elas aparecem visualmente em caixas-símbolos – a princesa, o sapo, o castelo, o riacho, a floresta, a bola –, o que é extremamente significativo, já que o conto maravilhoso tem por característica a linguagem simbólica. Associado à seriedade dessa descoberta, encontramos muito humor nas recomendações escritas nas caixas.

Viramos a página e Clóvis sinaliza que a estória vai começar: “— Vamos lá, podemos começar a estória!” Até esse momento, parece que vivemos os

bastidores do espetáculo ou temos a sensação de que estamos vendo um ensaio de uma peça teatral, a cena .

Aparece, na página seguinte, o texto em diálogo com a ilustração, em interação com o passado – a inscrição *Grimm* e *O Príncipe Sapo*. Começa a narrativa, mas as personagens aparecem invertidas, em um procedimento típico de paródia.

No texto-matriz, o rei tinha três filhas; na versão apresentada, ele tem três filhos. A protagonista do conto tradicional é a princesinha, enquanto, nessa paródia, é um príncipezinho caçula figurado pelo sapo. No texto-fonte, é a princesa que vê o sapo na lagoa; na releitura, aparece a menina dentro d' água, e o sapo fora dela. Na página subsequente, o próprio protagonista (agora do texto-livro que os leitores têm à mão) confirma a inversão: “— Parem a estória! Oh, meu Deus, que horror! Está tudo trocado!”

Podemos confirmar, uma vez mais, que esse livro é um metatexto, “uma narrativa cujo tema é a própria construção” (Góes, 1996, p.146). Notamos igualmente que o processo de produção editorial de um livro apresenta-se intratextualizado. Um novo telefonema coloca-nos a par da ação e, um instante depois, por meio do diálogo verbal e visual com o leitor, a personagem Clóvis, caminhando para o canto da página, induz-nos a virá-la. “— Desculpem, meus leitores. Um minutinho só, vou buscar a cópia reserva da estória!”

A prosaica fala aproxima o leitor e, associada à imagem, é capaz de conduzi-lo à redescoberta do já conhecido. Página virada, novo resgate – as fontes orientais revividas. Também uma nova quebra: não veio a cópia reserva, mas uma versão japonesa. Repete-se o telefonema e anuncia-se que a construção dessa estória será condensada. É possível confirmar esse processo polifônico e metalingüístico: “— Mas agora não adianta mais, estamos na página 20 e o livro acaba na 24... Como? Estória condensada?”

Chegam as personagens definitivas, nas caixas-símbolos, seguidas da versão escrita de *O Príncipe Sapo*, de Grimm, por produção de Monteiro de Lobato, rememorando, inclusive, o representante da literatura infantil brasileira. A última página traz a caricatura da escritora e ilustradora Eva Furnari –

duplamente artista nesse livro – acompanhada de sua biografia resumida. O que é real passa a ficcional, e o ficcional parece ter a dimensão do real. Nesse jogo, a escritora entra para a estória, e a personagem sai do livro.

Livro falando de livro, narrativa falando de narrativa, paródia se auto-retratando em intertextualidade, intratextualidade, metalinguagem e ludicidade – as metanarrativas, marcas dessa obra criada por Eva Furnari. Sem mencionar os múltiplos resgates que se enovelam: resgate da forma simples do conto, resgate dos grandes recolhistas, os Irmãos Grimm, de Monteiro Lobato, das fontes orientais, dos mitos. Em sucessivos *flashes* que reinventam nossa memória, retornamos ao conto, que, por sua vez, estabelece diálogo com o mito.

Desta forma, em uma obra lúdica como esta, trazemos de volta os tempos imemoriais. O conto *O Príncipe Sapo* pertence ao ciclo do noivo animal ou marido animal, que são contos da tradição ocidental.

A ilustração é, portanto, significativa, espacializa o tempo da imagem, gera mutações discretas do tempo poético em imagens. E as idades de leitura não são delimitadas porque habitam a percepção do observador, habilitado-o para a visualidade das marcas estéticas, ou seja, o leitor torna-se um observador no processo do texto ilustrador. (Cf. PALO, 2006)

3.3. Interações livro imaginário e ilustração

Ser, ou não, educativa é um dilema que inquieta a literatura para o público infantil. Na contemporaneidade, parece que o gênero infantil tem conseguido se libertar dessa atribuição que lhe foi conferida historicamente pela escola e pela sociedade e, parceiros, mas que está ganhando seu estatuto de arte. Esta é uma questão referente aos saberes presentes na literatura para crianças. Muito se tem escrito para responder a essa questão. Cada tempo, cada lugar, cada escritor prioriza uma especificidade sem descuidar da tradição

e, ao mesmo tempo, do caráter polissêmico. Neste espaço, a produção cultural contemporânea dialoga com a tradição, caso da produção artística e literária, de Eva Furnari.

Histórias fazem parte do cotidiano dos homens, sejam elas do mundo real ou daquele criado pelas palavras; a narrativa de acontecimentos dispostos em uma seqüência temporal seduz, faz rir ou chorar. (Cf. FORSTER, 1974). Cada época usa as estratégias e os suportes que conhece para narrar, visto que a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas engrenagens presentes no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, na conversação (Cf. BARTHES, 1971).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo da ilustração do livro infantil de Eva Furnari, autora e ilustradora brasileira, dentre outros autores ilustradores contemporâneos, o centro de discussão foi a leitura das relações palavra e imagem. De um lado, demos atenção ao produtor do livro destinado à criança, o escritor; de outro, ao ilustrador, aquele que cria o texto ilustrador.

Apresentamos a leitura das relações do verbal com o visual com o objetivo de oferecer esclarecimentos sobre as manifestações dos dois códigos quando aproximados ou distanciados, de modo a orientar a educação do olhar do seu leitor. Para isso, foi necessário percorrer um breve histórico da ilustração para entender as tendências que a marcaram na produção do livro, em particular, em Eva Furnari, autora ilustradora que se define com diferenças no tratamento estético da imagem e da palavra.

Se a ilustração não é nem tradução, nem explicação, passamos a entendê-la como texto, uma vez definida como linguagem visível, fundamentada em teorias categoriais e funcionalistas, sob a perspectiva da função expressiva e poética. Segundo autores, poetas e ilustradores, como Conforti, Lins, Camargo, Oliveira, Berman, Meireles, Machado, Azevedo, Paes, Mello, Ziraldo, Cousins, Wood e Castilhos, os modos de ilustrar informam-nos sobre essas funções em exercício nas narrativas analisadas, cumprindo as naturezas da leitura lúdica e comunicativa ao seu destinatário.

Na ilustração, informações tanto da História da Arte (projeto artístico), quanto do *design* (projeto gráfico) auxiliaram-nos a reconhecer e a descrever o texto ilustrador em graus de efeitos estéticos, trocando naturezas da linguagem entre o verbal e o não verbal, o simbólico e o icônico, o representativo e o não representativo no trabalho da ilustração.

Relações entre autonomia e complementaridade na página ilustrada foram tratadas, segundo Barthes, Kibédi-Varga, Arnheim, Eliade e outros, evidenciando o diálogo palavra e imagem sob as intenções da produtora Eva Furnari, discutindo-o além da dimensão semiótica da visualidade. Entendemos que o texto é espaço de invenção de linguagem e escritura e, como tal, é capaz de propiciar ao leitor uma experiência de contato e uso da imagem que o livro infantil presentifica de modo plural, na fronteira com o mundo real – este é conceito de texto ilustrador.

Cada obra de Furnari (*Truks*, *Catarina e Josefina* e *Tartufo*) sugeriu-nos graus de invenção da ilustração, uma vez submetida ao estudo das funções da linguagem, sob a dinâmica do ver e do ler visual junto ao verbal, por meio do imaginário fecundo inerente ao leitor. A retomada do fabular oral tradicional feita por Eva Furnari, nessas obras versadas para a imagem, também demonstrou que ambas, palavra e imagem visual, trocam polissemias entre si, aumentando, desse modo, a medida estética da mensagem das metanarrativas ilustradas.

Em *Truks*, observamos a imagem disposta, lado a lado, num veículo híbrido, palavra e forma visual que se lêem. Na obra *Tartufo*, a criação artística desvela em imagens um modo singular de captar e poetizar a realidade, utilizando formas, cores, movimento, ritmo. Em *Catarina e Josefina*, a imagem apresenta-se como meio e modo de pensar, imagens sucessivas que explicam uma a outra.

Todavia, em termos gerais, podemos afirmar que, tanto a função expressiva quanto a comunicativa interagem em graus na página bidimensional ilustrada do livro de qualquer um dos ilustradores citados – se apreendidas no trabalho artístico de duração da imagem – e, conseqüentemente, poderão ensinar as idades da leitura em diversas hierarquias, independentemente da idade cronológica do leitor. Isso significa que existe uma necessária aproximação dos fundamentos das artes ao trabalho de leitura das relações da imagem visual e da palavra, segundo o que entendemos das classificações apresentadas pelos teóricos.

Consideramos, finalmente, que o trabalho de reinvenção fabular dos livros contemporâneos de Eva Furnari serviu-nos como um lugar para extrair uma metodologia de leitura do espaço físico, em função da análise e da interpretação do texto ilustrador, e, mais ainda, para prever as potencialidades do processo imaginativo de integração do projeto gráfico ao projeto ilustrador. Em última estância, a nosso ver, essa metodologia poderá privilegiar a criança em seu desempenho, como leitora do livro infantil, ao oferecer-lhe um repertório visual autônomo e diferenciado pelos códigos em uso, mesmo sabendo que sua expressão e significação ficam à espera da simbolização a ser dada pelo verbal, no tempo em trabalho resultante do processo educativo da leitura estética.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- AMARAL, Iracy. A ilustração e o artista. In: BELLUZO, Ana Maria de. (org.). **Arte e meio artístico entre a feijoada e o x-burguer** (1961-1981). São Paulo: Nobel, 1983.
- ARNHEIN, R. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da criação criadora. Trad. Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira, 2001.
- ARROYO, Leonardo **Literatura Infantil Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
- ASSIS, Marcia. **As Ilustrações e as idades de leitura no livro destinado à criança**: concepções. PUC/ SP. São Paulo, 2004.
- AUMONT, J. . **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARTHES, Roland. **Análise da narrativa**: pesquisas semiológicas. Tradução de Maria Zilda Barbosa Pinto. Petrópolis: Vozes, 1971.
- _____. **Elementos de semiologia**. Trad: de Izidoro Blikstein. 2ed. São Paulo: Cultrix, 1972.
- _____. Rhétorique de l'image. In: **Communications**. Petrópolis: Vozes n.4, p.40-51.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRANDÃO, Ana Lúcia de Oliveira. **A trajetória da ilustração do livro infantil à luz da semiótica discursiva**. Comunicação e Semiótica, PUC/SP, São Paulo, 2002. (Tese de Doutorado).
- CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

_____. O papel da ilustração nos livros para crianças. **Jornal da alfabetizadora**. Porto Alegre, v.2,n.8,p.7-8-9,1990.

CAMARGO, Luís. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

CAMPBELL, R. **Jean-Paul Sartre**: Literatura filosófica. Buenos Aires: Argos,1949.

CAPPARELLI, Sérgio. **A árvore que dava sorvete**. Porto Alegre: Projetos, 1999.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: TOLEDO, Dionísio de Oliveira Toledo (org.). **Teoria da literatura** - formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1971.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil**: história, teoria, análise. São Paulo/ Brasília: Quíron, 1981.

_____. Cecília Meireles. In: **Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira**: séculos XIX e XX. 4ª ed. ver. São Paulo: Edusp,1995.

CORTEZ, Mariana. **Palavra e imagem**: diálogo intersemiótico. Tese de Doutorado em Linguística. São Paulo: USP, 2001.

DANSA, S. **O começo é o fim pelo avesso**. Dissertação de mestrado em *Design*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

_____. **Semântica dos desenhos infantis**. Portal da Educação Pública, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/sv14/sv14a.htm>. Acesso em: 02 set 2008.

ECO, Umberto. Viagem pela hiper-realidade. In: **Viagem na irreabilidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ELIADE, Mircea. **Aspects du Mythe**. Paris Gallimard, 1963.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FLOCH. J.M. **Petites mythologies de l'oeil et de l'esprit**: pour une sémiotique plastique. Paris, Hadès, Amsterdam, Benjamins, 1991.
- FORSTER, Edward Morgan. **Aspectos do romance**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1974.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- GEERTZ, C. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Olhar de descoberta**. São Paulo: Mercúrio, 1996.
- JAKOBSON, Roman. Linguística e poética. In.: **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1985.
- KIBÉDI-VARGA, Aron. Criteria for describing word-and-image relation. **Poetics Today**, n.10, v.1, p.31-53.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**. Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun 2006.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina. **A produção cultural para criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- LANGER, Susanne K. **Sentimento e forma**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LIMA, Graça . **O design gráfico do livro infantil brasileiro** – a década de 70: Ziraldo, Gian Calvi e Eliardo França . Rio de Janeiro, 1999. Dissertação (Mestrado em *Design*). PUC- Rio.
- LIMA, Luis Costa. **Teoria da literatura em suas fontes**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- MACHADO, Ana Maria. **Abrindo caminho**: Ilustração Elisabeth Teixeira Rio de Janeiro: Salamandra, 2004.

- _____. **Uma gota de mágica**. Ilustração de Claudius. Rio de Janeiro: Salamandra, 1988.
- MAIA, Gil. O invisível, o legível e o invisível. **Malasartes**, Porto, p.3-8, nº10 , dezembro 2002.
- MARTINS, M.H. **Palavra Questões de linguagem e imagem**: um diálogo, uma provocação. In: MARTINS, M.H.(Org). . Campinas/SP: Contexto, 1996.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas de Literatura Infantil**. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MOKARZEL, Marisa. **Ilustração**: um estudo introdutório. Disponível em <http://Docedeletra.net/foradoar/978moka.html>. 12/05/08 e <http://WWW.docedeletra.net/foradoar978moka.html>. 03/03/2009
- MORAES, Odilon. **O era uma vez na ilustração**: linguagem e plasticidade do universo gráfico de Rui de Oliveira . Rio de Janeiro, 1998. (Dissertação em Artes Visuais), UFRJ.
- _____. O projeto gráfico e o livro ilustrado. In: OLIVEIRA. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil?** Com a palavra, o ilustrador. São Paulo : DCL, 2008.
- NORONHA, Alessandra Paula de. **As funções de linguagem e as funções de imagem**: o desvendar das obras contemporâneas como construção do objeto novo. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Letras), USP.
- NÖTH, Winfried. **A semiótica do século XX**. São Paulo: Annablume, 1972.
- OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte. Poesia de saltimbancos. **Jornal da PUC- SP**, p.06-15, julho 2001.
- OLIVEIRA, Mariano de. **Cartilha ensino rápido de leitura**. Ilustração de Gioconda Uliana Campos. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- OLIVEIRA, Rui. A arte de contar histórias por imagens. **Revista Presença Pedagógica**. Rio de Janeiro, v.4,n.19. Jan/fev.1998.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **As formas do silêncio**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2002.

PALO, Maria José. **A ilustração e as idades de leitura no livro infantil e juvenil**. In: XX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ANPOLL, São Paulo: PUC-SP, 2006.

_____. & Oliveira, Maria Rosa Duarte. **Literatura infantil: voz de criança**. 4ed. São Paulo: Ática, 2006

PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Entre a ilustração e a palavra**: buscando pontos de ancoragem. Espetáculo, revista de estúdios literários. Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html. 06/02/2009.

PEIRCE, Charles Sanders . **Semiótica e filosofia**. Introd. Sel. e Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hagenberg. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1998.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial, 1999.

_____. **O laboratório do escritor**. São Paulo: Iluminuras, 1994.

PIMENTEL, Figueiredo. **Contos da Carochinha**. Quaresma, 1958.

RAMOS, Flávia Brocchetto. Uma brincadeira infantil: o leitor implícito em “Colar de Carolina”. In.: MELLO, Ana Maria Lisboa de. (org.). **Cecília Meireles e Murilo Mendes**. Porto Alegre: Unipron, 2002.

SAGAE, Pedro Luís Campos: **Imagens & Enigmas na Literatura para crianças**, FFLH/USP. São Paulo, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação e pesquisa**: projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker, 2001.

_____. **Imagem e cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1998.

_____. Palavra, imagem & enigmas. **Revista USP**, p. 23-4. São Paulo, 1997.

SOUZA, Ângela Leite Souza (org.) . **O leitor e a qualidade dos livros**. Belo Horizonte, 2001.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de. **Novas perspectivas do diálogo palavra/imagem nos livros infantis**. PUC/SP. São Paulo, 2003. (Dissertação).

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo, 1998.

SPILLNER, Bernd. **Aspects phraséologiques et syntaxiques des langues de spécialité et leur enseignement**. *AUP ELF*. Goethe/British Council, Triangle, 1982.

YOLANDA, Regina. A **ilustração do livro infantil**. Boletim Informativo da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Rio de Janeiro, n. 16, dezembro 1971.

_____. Leitura de imagens: leitura pictórica: objeto livro. In: **Leituras**. Rio de Janeiro. FNDLIJ, 1988.

Ilustrações

AZEVEDO, Ricardo . **Armazém do folclore**. São Paulo: Ática, 2001.

CANIZO, Jose Antonio Del . **Pintor de Lembranças**. São Paulo: Formato, 2000

CORALINA, Cora . **Os meninos verdes**. São Paulo: Global, 2000.

COUSINS, Lucy . **Feliz Natal, Ninoca!**. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Leo . **O inventor de brincadeiras**. São Paulo: Quinteto, 1996.

FURNARI, Eva . **Anjinho**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Operação Risoto**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Tartufo**. Coleção os bobos da corte. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Truks** . São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Catarina e Josefina**. Coleção as meninas. São Paulo: Formato, 1990.

JUAREZ, Machado . **Ida e volta**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LAGO, Ângela. **Um ano novo, danado de bom!** ILustração de Ângela Lago. São Paulo: Moderna, 1997.

LYGIA,Bojunga. **A casa da madrinha**. São Paulo: Nova Fronteira, 1998.

MACHADO, Ana Maria (2003). **Abrindo Caminho**. São Paulo: Ática.

MELO, Roger . **Griso**. São Paulo: Scipione, 1997.

NEGRO, Mauricio . **Balaio de Gato**. São Paulo: Global, 2000.

PAES, José Paulo . **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1991.

PIMENTEL, Figueiredo . **Contos da carochinha**. São Paulo: Villa Rica, 2006.

ROSEANA, Murray . **Receitas de olhar**. São Paulo: FTD, 1997.

VELAZQUÉZ, Diego . **As meninas**. Museu do Prado, Madrid: Espanha, 1656.

ZIRALDO, Alves Pinto. **As aventuras do Bonequinho no banheiro**. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

WOOD, Audrey . **A casa sonolenta**. São Paulo: Ática, 1999.