IMAGENS & ENIGMAS
NA LITERATURA PARA CRIANÇAS

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

IMAGENS & ENIGMAS

NA LITERATURA PARA CRIANÇAS

Pedro Luís Campos Sagae

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria dos Prazeres Santos Mendes

**São Paulo
2008**

Autorizo a reprodução e divulgação parcial deste trabalho, SOMENTE por meios convencionais ou impressos, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Utilização parcial ou integral em meios eletrônicos e digitais, mediante consulta prévia ao autor. Contato através de www.dobrasdaleitura.com

**Serviço de Biblioteca e Documentação da
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo**

S129 Sagae, Peter O'
Imagens & enigmas na literatura para crianças / Pedro Luís Campos Sagae;
orientadora Maria dos Prazeres Santos Mendes. -- São Paulo, 2008.
306 f. : il.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

1. Literatura infanto-juvenil – Crítica e interpretação. 2. Ilustração. 3. Língua portuguesa. 4. Literatura comparada. I. Título.

Pedro Luís Campos Sagae

Imagens & enigmas
na literatura para crianças

Tese apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Letras.

Área: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa

Aprovado em:

Banca Examinadora

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria dos Prazeres Santos Mendes

DEDICATÓRIA

*A quem desenha
nas retinas da ficção.*

AGRADECIMENTOS

A

Maria dos Prazeres Santos Mendes,
pela confiança irrestrita em todos esses anos
e, nos últimos minutos, nesse processar literário,

Maria José Palo,
pela inspiração necessária em seu livro,
a mensagem exata no instante preciso,

Maria Zilda da Cunha,
pelas conversas que jamais terminamos,
pelo semiótico carinho, sempre.

Aos ilustres criadores e autores-pesquisadores, pelo envio de suas pesquisas,
artigos, e-mails, pelas oficinas e outras conversas, ensinando-me,

Graça Lima, Salmo Dansa, Paula Mastroberti, EvaFurnari,
Odilon Moraes, Ciça Fittipaldi, André Neves, Luís Camargo,
Rui de Oliveira, Cristina Biazetto, Rosinha Campos

em especial, Lúcia Hiratsuka, nesses anos todos de amizade.

a imensidão de Angela Lago
a aceleração de Roger Mello

Às pesquisadoras, Ana Lúcia Brandão e Mariana Cortez.

Às futuras pesquisadoras, Daniela Padilha e Renata Nakano.

Dolores Prades, pelo arremate essencial,
Otacília de Freitas, pelos arquivos que compartilhou,
Tereza Kikuti, com o generoso diário de bordo,
Prof. José Castilho Marques Neto, pela compreensão.

Sempre-professoras e amigas,

Yolanda Kinuyo Matsuda, pelo caminho à literatura e às idéias de Pignatari,
Teresa Hiratsuka, pela resolução lógico-matemática.

Don'Anna, Emília Hiróí, Geni Morita, Jeanne Metran, Lúgia Maria Pin, Luciana do
Vale, Rosa Maria Hessel, Tânia Piacentini e o apoio da Barca dos Livros.
E tantas outras pessoas...

Meus pais, Sadao e Luiza. Flávio e Vivi.

E a você, Luiz !

A book may be the home of both thought and vision.

Walter Crane (1896)

RESUMO

SAGAE, P.O'. **Imagens & enigmas na Literatura para crianças**. 2008. 306 f. Tese (Doutorado) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

As relações palavra&imagem na literatura para crianças e jovens são investigadas pela perspectiva de suas estruturas e jogos intercódigos, anotando como se engendram e favorecem, ou não, a recepção criativa das obras contemporâneas. O estudo dá evidência aos aspectos materiais da linguagem e dos signos verbal e visual, estabelecendo quinze critérios para apreciação e análise, que resultam da arquitetura lógica de três categorias — (1) as condições contextuais ao campo da autoria, (2) as marcas do uso do suporte-livro e do projeto gráfico, (3) as relações espaciais palavra&imagem, propriamente ditas — cada uma delas permitindo a divisão em três subcategorias. A última categoria abarca os níveis de montagem por justaposição, sobreposição e fusão palavra&imagem, que se deixaram filtrar por três subdivisões, possibilitando perceber e identificar mais detidamente sua franja de detalhes. Para tanto, foi necessário lançar mão de exemplos que principiam, factualmente, no período da Era de Ouro da Ilustração, a partir das últimas décadas do século XIX, na órbita dos países europeus, com destaque a Walter Crane e Arthur Rackham, dois marcos na história do livro para crianças. Em um percurso que não é estritamente cronológico, à experiência do passado vieram somar a reflexão e a experimentação de autores brasileiros na atualidade. Outro nível de discussão promoveu o mapeamento das dificuldades de definir conceitos e nomes para os próprios objetos literários no decurso da produção cultural para infância e, deste modo, colocaram-se à berlinda categorias como ilustração, livro de imagem e livro ilustrado. Esta é a visão geral do trabalho, em sentido inverso porque, antes de tudo, era necessário conhecer as formulações e abordagens teóricas de outras pesquisas acadêmicas, em razão de poucas obras de referência publicadas, que abraçaram o desafio de compreender a relação palavra&imagem na literatura infantil, em diferentes áreas: artes, comunicação, design, semiótica, psicologia, educação e estudos literários, desde 1980 aos dias de hoje (2008). Nossa tarefa tem sido obrigatoriamente mais descritiva, colecionando fatos, informações, idéias a fim de correlacioná-los e criar uma nova proposta aberta para as possibilidades de decifração literária em ritmo de jogo e re-invenção estética por parte do leitor-criança. Deste modo, para o último capítulo, escolheram-nos três obras singulares dos escritores-ilustradores Angela Lago e Roger Mello, mais a parceria José Saramago e João Caetano, com as quais se brinca no diagrama das relações espaciais palavra&imagem.

Palavras-chave: literatura infantil – ilustração – diagrama – estruturas – decifração

ABSTRACT

SAGAE, P.O' **Enigmas on images from children's fiction picturebooks**. 2008 306 f. Thesis (Doctoral) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Word&image relations in fiction books for children and young people are investigated towards the perspective of semiotics plays, verifying how they generate and favour, or not, the creative reception of the contemporary works. The study shed evidence to the material aspects of the language and both verbal and visual signs as well, by setting fifteen criteria for valuation and analysis, fallen into three logical categories, then filtered in three subcategories. Thus, (1) the context regarding authorship, (2) the material aspects of support and the graphic design, (3) the spatial dispositions of verbal and visual signs, are contemplated. The last one has also counted on a particular approach, by having each word&image's assembling (juxtaposition, superposition and fusion) divided again, making it possible to closely observe a range of pertinent details. Towards that, it was necessary to count on examples which start, factually, in the Golden Age Illustration period, from the last decades of the 19th Century on, in the field of the European countries, particularly Walter Crane and Arthur Rackham, two milestones in the history of books for children. In a strictly non-chronological path, as the experience from the past, both reflection and experimentation of the current Brazilian authors have been added. Another level of discussion has promoted a characterization of the difficulties to define concepts and one taxonomic for literary objects along the cultural production for childhood and, therefore, categories such as, illustration, wordless picturebook, illustrated book *vs.* picturebook have been seen as target. This is a overview of the paper, but in the inverse trajectory, cause before all it was necessary to know formulations and theoretical approaches of other academic researches, due to few reference works published, to meet challenge of understanding about word&image relations in the fields of arts, communication, design, semiotic, psychology, literary studies and education, since 1980 until nowadays. Our task has been necessarily more descriptive, by collecting facts, data, ideas, in order to co-relate them and create a new proposal to decipher and decrypt the play of interpretants as a possible and aesthetic re-invention. So, for the last chapter, three masterpieces by Angela Lago, Roger Mello and José Saramago, with João Caetano's illustrations, were chosen to play with them into the diagram of word&image relations.

Key-words: children's literature – picturebook – diagram – creative reception – literacy

RESUMEN

SAGAE, P.O'. **Imágenes y enigmas en lo álbum ilustrado para niños**. 2008 306 f . Tesis (Doctorado) - Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

Las inter-relaciones palabra&imagen en los libros de el literatura para niños y jóvenes son investigadas por la perspectiva de sus estructuras y juegos intercódigos, mirando la forma como engendran y fomentan, o no, la recepción creativa de las obras contemporáneas. El estudio aporta pruebas de los aspectos materiales del lenguaje y de los signos verbal y visual, con el establecimiento de quince criterios para la evaluación y el análisis, distribuidos en una arquitectura de tres categorías lógicas. Por lo hecho, están cubiertas (1) las condiciones contextuales en el ámbito de la autoría, (2) las marcas de la utilización del libro y de diseño gráfico, (3) la relaciones espaciales palabra&imagen, per si. La tercera subcategoría también tuvo un trato diferente; por supuesto, cada subdivisión (montage por yuxtaposición, superposición y la fusión palabra&imagen) és fraccionada a su vez, lo que permite ver más cerca una gran margen de los detalles más sensibles. Para esto, fué necesario obtener ejemplos que principiam, factualmente, en la Edad de Oro de la Ilustración, desde las últimas décadas del siglo XIX, en la órbita de los países europeos, con énfasis en Walter Crane y Arthur Rackham, dos hitos en la historia de libros para niños. En una ruta que no es estrictamente cronológica, la experiencia del pasado és añadida a la reflexión y el experimentación de autores brasileños actuales. Otro nivel de discusión he promovido la elaboración de una carta de las dificultades de definición de conceptos y nombres de los propios objetos literarios en el transcurso de la producción cultural para el publico infantil y, por tanto, poner a la controversia categorías como ilustración, libros de imágenes com una secuencia narrativa y álbum ilustrado. Este es el panel general de la tesis, pero por una mirada inversa, pues, en primer lugar, fue necesario conocer las proposiciones y enfoques teóricos de otras investigaciones académicas que tuvieron el objetivo de comprender las relaciones palabra&imagen, en las áreas del conocimiento em artes, comunicación, design, semiótica, psicología, educación y estudios literarios, desde 1980 hasta la actualidad. Nuestra tarea ha sido necesariamente más descriptiva, mediante la recopilación de hechos, informaciones, ideas con lo intuito de correlacionar y crear una nueva propuesta de evidenciar las posibilidades de decifración literaria en ritmo del juego y de la re-invencción estética por los pequeños lectores. Así, para el último capítulo, nos eligió tres piezas singulares de la producción de Angela Lago, Roger Mello, más la asociación José Saramago y João Caetano, con las cuales se desea jugar en el diagrama de relaciones espaciales palabra&imagen.

Palabras clave: literatura infantil – ilustración – diagrama – estructuras – decifración

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

“Só falta soltar o pé.”	14
-----------------------------------	----

CAPÍTULO 1

REFLEXÃO EM PAISAGEM

Antecedentes & perspectivas de estudo para as relações palavra&imagem nos livros e na literatura para crianças	19
Artes, Comunicação e Design como paisagem ao fundo	31
Psicologia e Educação como paisagem ao fundo	55
Estudos Literários e outros aportes teóricos	72
Sobrepondo paisagens nos reflexos palavra&imagem	100

CAPÍTULO 2

ONDE OS NOMES SE CONFUNDEM e é preciso redesenhá-los

(mais alguns conceitos aplicáveis) na trama das imagens e seus enigmas	117
Jogo de trilhas	159
O que é mais ou menos simbólico	
O que é mais ou menos indicial	
O que é mais ou menos icônico	160
Imagem	
Diagrama	
Metáfora	163
O Autor imagina seu Leitor	
O Autor leva o Leitor a imaginar	
O Autor imagina a si mesmo Leitor	165
Um autor escreve, depois outra ilustra	
Parceria entre escritor e ilustrador	
Escritor-Ilustrador como um só criador	166

Uso circunstancial do suporte	
Consciência do suporte e projeto gráfico	
Suporte e projeto gráfico como Signo	170
Montagem por justaposição	181
Sobreposição, um código acima, outro abaixo	183
Fusão palavra&imagem	189
Comutação ideogramática	193
Diagrama coreográfico	203
Condensação icônica	208

Quadro-resumo das categorias de Relações espaciais palavra&imagem 215

Problemática da proposta ou proposta de uma nova problemática em outras relações palavra&imagem	217
A imagem que narra do lado.	220
Do lado que a palavra imagina	225
Leitor Contemplativo	
Leitor Movente	
Leitor Imersivo	233

CAPÍTULO 3

SE UM VIAJANTE NO ACASO ENCONTRA

três livros bem mais que três inevitavelmente	238
<i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , de Angela Lago	240
<i>João por um fio</i> , de Roger Mello	251
<i>A maior flor do mundo</i> , de José Saramago e João Caetano	260

ISTO NÃO É UMA TESE

Algumas conclusões	274
O que espera outras conclusões	277
“Fui cair num livro assim...”	278

ÍNDICE DE FIGURAS	303
-------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I.	Referências teóricas.	279
II.	Obras de ficção	295
III.	Obras e Prêmios de Angela Lago.	298
IV.	Obras e Prêmios de Roger Mello.	301

DE VOLTA AO COMEÇO	014
--------------------	-----

*O livro tem uma tensão interna, tem seu ritmo,
tem a força de suas palavras e tem, principalmente, sua beleza.*

Graça Lima (1999)

Angela Lago (1995)

Pelo muito que custasse encontrar a epígrafe para marcar o início de uma conversa, colhi das estantes da lembrança o impacto deixado pelo *Personagem encalhado*, de Angela Lago — e as páginas centrais de seu livro, aqui, também vêm fazer as “honras da casa”, na posição exclusiva de título da introdução, expondo, prospectivamente e com a vantagem de um único lance, o tema central da pesquisa: as articulações palavra&imagem na literatura infantil contemporânea que, além de despertar o interesse de tantos e tantos leitores, os têm feito movimentarem-se por distintos convívios e combinações entre a mensagem escrita e a ilustração no interior de um livro, casa da visão e do pensamento.

Claro, não se pretende antecipar uma análise meticulosa, apenas revocar aspectos de uma dupla-página, onde engenhosamente contracenam matéria verbal e desenho, com seus traços de visualidade bem nítidos, evidenciando, nesta situação especial e específica, quão difusos podem se tornar os conceitos-limites da natureza verbal do que é texto e de sua correspondente ilustração através de uma representação gráfica. O manuscrito aí pode ser recuperado pela leitura na seqüência de frases e das fases de escrita que lentamente se reconstrói entre rasuras, saltos, lacunas e reticências, iluminando o fundo da narrativa de

um estranho personagem, com o depoimento reiterativo que contém. Simultaneamente, a face gráfica do manuscrito entrega-se ao olhar do leitor-expectador como uma rede de linhas e letras, por onde o personagem emerge e tenta mover-se livremente — e estaria prestes a sair vitorioso, não fosse um *último* obstáculo: o grampo metálico que prende a encadernação de vinte e quatro páginas do breve opúsculo segura também seu pé, ainda imerso no manuscrito...

Revela-se a concreção física do livro atuando como uma categoria da narrativa: eis que o grampo, elemento do próprio suporte material, adquire uma existência significativa no âmbito da ficcionalidade, corporificado como um signo à baila do texto. Como projeto bem sucedido do experimentalismo a que chegou nossa literatura para crianças e jovens, nas últimas décadas, o exemplo exibido evidencia como o livro infantil, principalmente, tem conseguido ultrapassar as circunstâncias de ser mero portador de uma obra dirigida às crianças, uma vez que sua materialidade participa da obra, de maneira efetiva, revigorando as possibilidades do jogo literário com seus leitores e exigindo, da parte dos estudos e da crítica, a proposição de uma concepção de texto mais ampla e *re-paginada* — um texto configurado em três dimensões: o objeto livro, a ilustração e a inscrição verbal, integrados em uma só unidade comunicativa aberta à exploração, análises e leituras.

Orientando a caminhada, a articulação entre códigos verbais e visuais será discutida sob esse tríptico aspecto. Equivalendo-se à idéia de *articulação*, serão utilizados igualmente os termos *diálogo*, *interação* ou *relação*, com quase nenhuma variação de sentido; optou-se ainda pela justaposição do composto ‘palavra&imagem’ por oferecer margens de uma compreensão mais imediata, tal é a sorte que os termos *palavra* e *imagem* já obtêm de um censo comum, insinuado, mas bem divulgado junto a pesquisas e estudos acadêmicos, comentários críticos e conversas do circuito editorial, até mesmo nas peças da divulgação publicitária de literatura infantil e juvenil — apesar de certo modismo que tem consumido qualquer expectativa de significados novos, por vezes, ludibriando leitores ao evocar a atenção para a existência de um suposto diálogo entre palavra e imagem, quando apenas se apresenta, de uma outra maneira, qualquer ‘livro ilustrado’ tradicionalmente trabalhado e bem conhecido de todos. Mesmo que, à primeira mão, a referência [palavra&imagem]

não pareça possuir contornos definidos, igualmente não existe uma necessidade *científica* de cunhar novas terminologias, lembrando o apontamento de Gilberto Mendonça Telles (1996: 14-17) de que basta reavivar o poder designação dos termos recolhidos do uso cotidiano para fugir da generalização unívoca rumo a uma mobilidade mais generosa que exigem as reflexões futuras. De fato, agora “só falta soltar o pé”.

O título deste trabalho é parte de um jogo de relações — imagens & enigmas, que invoca o objetivo de decifrar, na literatura para crianças, os significados da ilustração nas tramas do possível e a visualidade que passa pelos fios da urdidura verbal.

Ao entrelaçar palavra&imagem, [*palavra*] indica estritamente o dispositivo verbal, sem desprezar, no entanto, sua conseqüente codificação como linguagem literária, criando consigo todo um sistema de figuras e projeções sonoras, sintáticas e outras, — enquanto [*imagem*] vem referir-se tanto à idéia corrente de ilustração e/ou imagens gráficas, plásticas e pictóricas (desenho, pintura, colagem, fotografia e outras mais, independentemente das técnicas particulares), quanto abrange sensivelmente os traços da palavra escrita sobre a página impressa e, digamos novamente, a sugestão imagética que surge através da palavra. Como agem individualmente e interagem palavra e imagem, em suas qualidades de signo?

Quais seriam e como organizar essas qualidades no universo dos livros de literatura para crianças? Como descrever, avaliar e interpretar a variedade de entrelaçamentos, do exemplo mais usual ao experimento artístico que parte da comunicação verbal (narrativa ou poema) para a co-existência com a ilustração inscrita em um livro? Seriam diferentes os níveis de interação palavra&imagem, quando o projeto artístico inclui manipulação de ambos os códigos por um único autor? Sendo clara a proposta de que uma imagem ou seqüência delas pode encarregar-se dos atributos do discurso verbal, quais seriam as estratégias visuais que dão movimento aos enredamentos da palavra?

O primeiro capítulo faz um breve resumo do surgimento das atividades literárias e editoriais voltadas para a infância, no cenário internacional e em nosso país, com o intuito de contextualizar outro tipo de desenvolvimento: as origens de uma significativa rede de reflexões a respeito dos livros e da literatura para crianças e jovens, o fortalecimento de

uma crítica especializada e o conseqüente aceite da literatura infantil como um legítimo campo para a investigação acadêmica. É mapeado e descrito um conjunto de pesquisas (teses e dissertações), realizados desde a década de 1980, acrescentando alguns importantes títulos de obras de referência, sobre ilustração, livro de imagem e a intersecção de códigos verbais e visuais na literatura infantil contemporânea¹. Buscando organizar e dar coerência a este trabalho, as diversas áreas de pesquisa foram convenientemente distribuídas em três grupos, de acordo com suas afinidades: (1) artes, comunicação e design, que privilegiam o ponto de vista do ilustrador e da produção dos livros; (2) psicologia e educação que se ocupam do uso instrumental dos livros e da mediação da criança com a literatura; por fim, (3) lingüística e estudos literários, centrados na textualidade e no fazer estético das obras. Sobremaneira, essa divisão permitiu conhecer e compreender diferentes aproximações ao livro de literatura para crianças, os empréstimos conceituais e diferentes objetivos privilegiados ao longo de todo esse tempo. Dividido em cinco partes, a última sintetiza e combina as informações necessárias sobre as mudanças de enfoques ocorridas ao longo dos anos em cada conjunto de áreas, daí extraíndo as bases que poderiam ajudar alicerçar nosso empreendimento.

O segundo capítulo é dividido em duas partes relativamente extensas. A primeira parte, mais intimamente ligada ao capítulo um, é motivada pela própria incursão ao passado das pesquisas acadêmicas e nos trouxe o problema da definição do próprio objeto que se desejava estudar. Foi imperativo buscar distinguir categorias como ‘ilustração’, ‘livro de imagens’ e ‘livro ilustrado’, em confronto às idéias a respeito de confluência, diálogo ou interação de linguagens, ao lado de conceitos como ‘picturebook’ ou ‘livros ilustrados inteligentes’, compartilhados por muitas comunidades de estudos sobre as relações palavra&imagem. Paralelamente, essas questões motivaram uma passagem pela história dos livros para crianças, considerando o final do século XIX como

¹ **Livros infantis contemporâneos.** A toda retomada desta idéia, espera-se firmar a contemporaneidade do livro e da literatura para crianças com um significado não restritivo a “livros novos” ou “criação literária produzida nos anos mais recentes”. Projetos e criações artísticas, efetivados há mais de vinte ou cinquenta anos, em todos os segmentos da cultura e não apenas entre obras para crianças e jovens, ainda possuem uma capacidade de revelarem-se contemporâneos, dentro da noção mais comum de atualidade ou de uma força de atualização constante, em qualquer contexto e a despeito da passagem do tempo. Apropriando-nos das palavras de Pierre Lévy (1996: 17), serão contemporâneos o livro e a literatura infantil que podem promover “uma produção de qualidades novas, uma transformação das idéias”.

um importante marco, devido aos processos de industrialização e o surgimento de uma próspera cadeia produtiva editorial, na órbita dos países europeus, a par da emergência de novas mídias ou meios de produção de linguagem, sobretudo, fotografia, cinema e jornal diário. Por sua vez, a segunda parte do segundo capítulo concentra os aportes teóricos eleitos para delinear uma abordagem das relações espaciais palavra&imagem na literatura para crianças; este estudo evidencia os aspectos materiais da linguagem e dos signos verbal e visual, estabelecendo quinze critérios para apreciação e análise, que resultam da arquitetura lógica de três categorias — (1) as condições contextuais ao campo da autoria, (2) as marcas do uso do suporte-livro e do projeto gráfico, (3) as relações espaciais palavra&imagem, propriamente ditas — cada uma delas permitindo a divisão em três subcategorias. A última categoria abarca os níveis de montagem por justaposição, sobreposição e fusão palavra&imagem, que se deixaram filtrar por três subdivisões, possibilitando perceber e identificar mais detidamente sua franja de detalhes.

O terceiro apresenta a leitura de três obras da literatura contemporânea para crianças — *João Felizardo, o rei dos negócios* (2007), de Angela Lago, *João por um fio* (2006), de Roger Mello, e *A maior flor do mundo* (2001), de José Saramago e João Caetano. Longe de ser a aplicação direta das categorias elaboradas no âmbito do segundo, o que trairia a própria intenção de elaborá-las como critérios (não ferramentas) e a natureza artística dos exemplos escolhidos, os estudos visam demonstrar a validade de um processo de estudo que se ocupe das estruturas que engendram os significados literários, colocando-os em realce como uma forma de jogo entre seus criadores e leitores.

CAPÍ 1 TULO

REFLEXÃO EM PAISAGEM

ANTECEDENTES & PERSPECTIVAS DE ESTUDO PARA AS RELAÇÕES PALAVRA&IMAGEM NOS LIVROS E NA LITERATURA PARA CRIANÇAS

Quase nenhum cálculo é necessário para constatar como os estudos e as pesquisas sobre literatura infantil e juvenil permanecem ainda muito recentes. Desde o surgimento dos primeiros livros e textos intencionalmente dirigidos aos jovens e pequenos leitores, em fins do século XVIII¹, principalmente no centurião cultural europeu, até a consolidação de um complexo sistema de publicações em nossos dias, há um intervalo de pouco mais de três séculos. Neste processo, inicialmente, concorreram os autores acercados das cortes reais², a instituição religiosa no longínquo debate entre moralistas e pedagogos, a escola multiplicadora de um novo público infantil alfabetizado, a inexistência de materiais de

¹ Cf. referências em Meireles (1979: 77-78), Lajolo e Zilberman (1984: 23), Arroyo (1990: 25-30), Coelho (1991: 41), Zilberman (1998: 13 e 43-61), entre outros compêndios da literatura infantil e juvenil brasileira.

² **Nelly Novaes Coelho**, no volume do *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*, com a primeira edição datada em 1981, assim registra: "É na França, na segunda metade do século XVII, durante a monarquia absoluta de Luís XVI, o 'Rei Sol', que se manifesta abertamente a preocupação com uma *literatura para crianças ou jovens*. AS FÁBULAS (1668) de La Fontaine; os CONTOS DA MÃE GANSA (1691/1697) de Charles Perrault; os CONTOS DE FADAS (8 vols. — 1696/1699) de Mme. D'Aulnoy e TELÊMACO (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos." (1985: 56).

leitura apropriados para crianças e, igualmente, os editores comerciais e os impressores de livros de cordel (*chapbooks*)³.

Na marcha de profundas mudanças na estrutura social do século XVIII, mais nítidas projetaram-se as separações entre a infância e o mundo adulto, como explicita Regina Zilberman (1998: 44), em decorrência da ascensão de uma ideologia burguesa e a subsequente legitimação de uma expressão editorial específica, permeada por um caráter ambíguo quanto os propósitos a que, enfim, deveria servir na presença de seus leitores. Sob a tutela da pedagogia, assinalam Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (1998: 6-7), promoveu-se o uso instrumental do livro, via domesticação da literatura infantil e juvenil, “mais um produto, através do qual, os valores sociais passam a ser veiculados, de modo a criar para a mente da criança hábitos associativos que aproximam as situações imaginárias vividas na ficção a conceitos, comportamentos e crenças desejados na vida prática”. Apesar de os livros infantis e juvenis constituírem-se como objetos de grande atenção e polêmica, desde o século XVIII, o consenso entre os comentários denotava que o material disponibilizado às crianças era prioritariamente um assunto pedagógico, distinto e distante das reflexões sobre sua efetividade literária. Ao menos até os meados finais do século XIX, quando o livro infantil abrigará um tratamento de produto editorialmente moderno, com o impulso das artes gráficas sobre o processo de impressão em cores que deflagraria um recorte histórico reconhecido como a *Golden Age of Illustration*, cujas características serão discutidas em outra oportunidade.

Ademais — saltando para o último século vivido, resta ressaltar, das palavras de Teresa Colomer (2003: 23), que “a existência de uma reflexão crítica de certo valor corre

³ **Zohar Shavit**, em obra originalmente publicada em 1983, *Poética da literatura para crianças*, inicia o último capítulo de seu livro, sobre a estratificação do sistema de produção literária para crianças, confidenciando como as histórias da literatura infantil têm sistematicamente ignorado os livros de cordel que “constituíram o núcleo da literatura popular do século XVII e serviram não só como material de leitura para crianças mas também como um importante catalisador do desenvolvimento dos livros para crianças” (2003: 213). A autora prossegue em uma recuperação histórica e aborda como as diferentes instituições, principalmente a escolar e a religiosa, e os editores comerciais reagiram à posse do cordel pelas crianças, tentando vencer sua concorrência através de uma prática de preços mais baixos, da apropriação dos enredos e personagens, ainda pela condenação moral de conteúdos “corruptores e impróprios” dos pequenos e populares livros. Por seu turno, os editores de cordel também passaram a publicar obras especialmente para crianças, elevando a qualidade gráfica dos livros e das ilustrações. Expondo sempre os conceitos de estratificação da literatura infantil canonizada e não canonizada, Shavit encerra o capítulo tangendo as mudanças trazidas pela revolução técnica do XIX, culminando com o fim do livro de cordel para crianças, frente a outras novidades do mercado editorial.

paralela ao desenvolvimento editorial produzido no período de entreguerras do último século e à aparição de instâncias dedicadas ao incentivo da leitura”. A autora assegura que, tendo privilegiado uma “leitura formativa” (de cartilhas, antologias e livros didáticos), a instituição escolar favoreceu a outras esferas manifestar um discurso sobre leitura como “um ato livre dos cidadãos”, com a defesa da leitura por simples prazer dos livros de ficção, principalmente entre os profissionais bibliotecários. Assim, as ciências da documentação em conjunto com a educação e a psicologia, diz Zohar Shavit (2003: 12), cerram esforços consoantes a novos interesses e demandas para o atendimento de um público leitor em formação — de modo notório, a partir do momento em que a produção de livros infantis e juvenis tomasse proporções suficientemente diversificada e abundante para exigir, anteriormente à difusão de obras, a seleção de títulos. Ao contrastar, no bojo da cultura ocidental, o tempo transcorrido entre os marcos iniciais e a expansão maciça dos livros e da literatura para crianças, torna-se, enfim, ínfimo o intervalo com que se configurou um campo de investigação legítimo nos círculos acadêmicos, principalmente a partir dos anos de 1970, em diferentes partes do mundo. Shavit não esquece de assinalar, no entanto, que “a maioria dos estudiosos preferiu estudar a literatura para crianças estritamente dentro do contexto de questões tradicionais e muito gastas” (2003: 13) e seria necessário bem mais uma década ou duas para que as pesquisas desfrutassem de teorias melhor sintonizadas com o tempo atual.

Entre nós, a preocupação de sistematizar um conhecimento a respeito da literatura infantil encontraria uma forma de desenvolvimento pouco desemparelhada em relação às leituras empreendidas noutros países, a despeito do atraso conferido à atividade editorial brasileira. Se a implantação da Imprensa Régia inaugurou oficialmente as possibilidades de uma produção de livros para crianças e jovens leitores, em 1808, verifica-se então que, até a metade do século, não haviam sido publicados mais que três títulos, segundo recordam Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1984: 23-30). Apenas nos últimos vinte anos do século XIX, o ‘livro brasileiro’ surge como um produto em circulação, ganhando consistência física, por assim dizer, pois era inexistente um grupo de escritores que pudesse responder por uma criação literária autônoma e — de início, o livro infantil brasileiro serviu como

portador de traduções e adaptações de histórias de outras culturas, e, ao que tudo indica, raramente chegava às mãos de seus leitores exibindo-se ilustrado. Num profuso cenário de sobreposições políticas e culturais, quando nasceu a literatura infantil brasileira, com um caráter nacional, nasceu nacionalista e republicana, além de uma declarada filiação moral e didática. Todo o período pré-lobatiano, que compreende bem mais que a história dos primeiros livros para o pequeno leitor brasileiro, encontra-se estampado no ensaio de Leonardo Arroyo (1968), no painel histórico de Lajolo & Zilberman (1984: 23-44), nos estudos monográficos de Nelly Novaes Coelho (1985: 163-184), e, muito resumidamente, no livro de Regina Zilberman (2005: 13-20).

Notícias sobre os estudos a respeito da literatura para crianças e jovens nos são transmitidas por Leonardo Arroyo, desde o prefácio (assinado em 1967) à devotada obra *Literatura infantil brasileira*, no qual, de imediato diagnostica a escassez bibliográfica, citando dois ou três volumes sem dar a conhecer seus títulos ou autores; mas zelosamente evoca “o pequeno volume da grande poetisa Cecília Meireles”, *Problemas da literatura infantil*, de 1951, informando já sua raridade na ocasião, e que, “por isso mesmo, muito pouca gente conhece” (1968: 17). No último e *derradeiro* capítulo, como diz repetidamente o minucioso pesquisador, os apontamentos sobre o estágio da reflexão nacional acabam por evidenciar seu respeito pelos trabalhos de Fernando Azevedo, Lourenço Filho e o “substancial livrinho” de Cecília Meireles; o autor também presta uma homenagem, com as minúsculas letras do rodapé, ao exercício de crítica de Stella Leonardos, em uma coluna sobre literatura infantil no *Jornal de Letras* (1968: 211) — e novamente, indicia outros dois ou três livros, mas cujos esforços são negados porque “infelizmente, são lamentáveis pela ausência de pesquisa de profundidade e somente tiveram em mira usufruir a procura de texto para certas áreas do nosso ensino” (1968: 210).⁴

⁴ É plausível estimar a objetividade do comentário às abordagens arranjadas como compêndios ou guias para a formação de professores na Escola Normal, entre os quais, destacam-se da bibliografia do autor, pelo caráter unívoco dos títulos, Bárbara Vasconcelos (*Compêndio de literatura infantil para o 3º ano normal*, 1959) e Antonio D’Ávila (*Literatura infanto-juvenil: de acordo com o programa das escolas normais*, 1961).

Outros nomes poderiam ainda ser perfilados, tendo em vista que Leonardo Arroyo parece ignorar, voluntariamente, jamais em razão do desconhecimento, outros autores, como Nazira Salem (*História da literatura infantil*, 1959), Padre Sales Brasil (*A literatura infantil de Monteiro Lobato ou Comunismo para crianças*, 1959) e, finalmente, Benedicto Pinto (*Pontos de literatura infantil*, 1967).

Arroyo (1968: 12) nutre igual admiração pela exemplaridade de Lenyra Fraccaroli, que publicou a primeira *Bibliografia de literatura infantil em língua portuguesa*, em 1953, após inventariar autores e obras, a partir do acervo constituído pela Biblioteca Monteiro Lobato, de São Paulo. Dando início aos trabalhos em 1945, as informações compiladas pela autora abrangem das mais antigas publicações brasileiras até a produção mais recente de 1951. É este um tipo de levantamento de dados primários que sustenta a elaboração de volumes de história da literatura e, evidentemente, foi uma das bases para a realização de *Literatura infantil brasileira*. Em sintonia com os movimentos em torno dos livros para crianças, já prenunciados na cena internacional, Lenyra organizou as referências sob duas categorias de indexação, cruzando-as: por temas e por faixa etária, segundo o interesse dos leitores à roda da biblioteca.⁵

Em face de um incipiente desenvolvimento dos estudos e da crítica, Arroyo (1968: 17) alerta também o *leitor mais exigente* para a notoriedade alcançada pela literatura infantil, “tanto como volume de exegética, como de criação puramente literária, em países como a França, a Inglaterra, e os Estados Unidos e a Espanha”.⁶ Ao longo de seu ensaio, ainda alude à Alemanha e, por três vezes, anota o trabalho de Jesualdo Sosa (Uruguai) que, em onze anos, alcançava a terceira edição em 1959. Ao sistematizar as fontes para uma história

⁵ Essa sistematização estende-se até hoje, com os trabalhos feitos pela Seção de Bibliografia e Documentação, da atual Biblioteca Infante-Juvenil Monteiro Lobato, fundada pela mesma Lenyra Fraccaroli, no ano de 1936. Apesar do incessante número de títulos lançados pelo mercado editorial, o catálogo reúne referências a todos os livros publicados, em um volume generoso de informações que se fecham ano a ano. Servindo não apenas como um indicador da produção aos especialistas em literatura infantil e juvenil, mas também como orientação para outras bibliotecas e instituições interessadas na composição ou na atualização de acervos para crianças e jovens leitores, a proposta de trabalho assumiu um caráter seletivo, a partir de 1994, sendo resenhados, desde então, apenas os livros considerados significativos, pela equipe de profissionais. Precedendo assim a mediação da leitura, as mais recentes edições da *Bibliografia brasileira de literatura infantil e juvenil* não se comportam como mera contabilidade de títulos produzidos, mas tornaram-se um instrumento de avaliação das diferentes ofertas editoriais. Contudo, em que venha pesar a importância deste trabalho, a regularidade da publicação tem enfrentado diversos contratempos, causando intervalos de defasagem entre o fechamento de um ano de obras resenhadas e a publicação oficial do material compilado.

⁶ É instigante relacionar a bibliografia de estudos estrangeiros empregados por Leonardo Arroyo com a criação das mais representativas instituições para a discussão e a difusão da literatura para crianças, em várias partes do mundo, como a Biblioteca Internacional da Juventude, de Munique, fundada em 1949, por Jella Lepman, também responsável pelo estabelecimento do **International Board on Books for Young People – IBBY** (Organização Internacional para o Livro Infantil e Juvenil), em 1953, na Suíça, ao lado de Richard Bamberger. Atualmente, o IBBY estrutura-se como uma rede de co-operação internacional e está presente em mais de 60 países, ancorado pelas seções nacionais efetivadas ao longo da segunda metade do século XX. Na Alemanha, a organização é representada pelo *Arbeitskreis für Jugendliteratur – AKJ*, desde 1955; nos Estados Unidos, pela seção nacional americana criada na década de 1960; na França, com o estabelecimento do Centro Nacional do Livro para Crianças *La joie par les Livres*, em 1965. Entre nós, a seção brasileira do IBBY é a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, a FNLIJ, instituída em 1968, com sede no Rio de Janeiro.

da literatura infanto-juvenil brasileira, o autor circunscreveu um campo literário extenso, quão extensamente ficava sugerido um campo de trabalho a ser descoberto pelos futuros pesquisadores — e o estreito interesse nos livros destinados às crianças e aos jovens leitores esboçaria seus contornos, a partir da década de 1970. Amparada inicialmente pelos programas de pós-graduação, a literatura infantil receberia diferentes tratamentos da crítica universitária, embora também servisse de suporte às teorias em voga, vergada sob leituras da psicologia comportamental, do estruturalismo simbólico, na antropologia, dos estudos de semântica estrutural, da lingüística, da estilística e da literatura comparada.

No decênio de 1980, com a proposta da disciplina de literatura infantil nos cursos de graduação, a perspectiva historiográfica foi requerida e restabelecida, com ênfase nos problemas que cercam a gênese e a evolução dos livros e da literatura para crianças. Nessa época, porém, os estudos pareceram se convencer da necessidade de métodos e reflexões de natureza interdisciplinar, em vista dos objetos para a análise e dos deslocamentos de foco sobre a criança, o uso do livro no contexto escolar e a formação de leitores. Resulta que foram carreados não só os pressupostos de uma crítica sociológica, bem aceitos na tradição dos estudos literários, mas também contribuições de outras áreas de interesse e de investigação, como conceitos recém absorvidos da psicologia experimental e distintas formulações da educação.

Apesar da legitimação dos livros e da literatura para crianças, tanto no prisma da literatura infantil geral, quanto na face particular da literatura infantil brasileira, receber o endosso prioritário da instituição escolar, da organização de bibliotecas e do próprio setor editorial —, pesquisas, estudos e uma reflexão mais volumosa têm sido desenvolvidos, nos últimos anos, quase com exclusividade no interior das universidades, cooptando um pessoal com variadas experiências profissionais no sistema de ensino, no gerenciamento de acervos, informação e espaços culturais, nos processos de produção e comercialização dos livros, incluindo-se escritores e ilustradores, envolvidos todos direta ou indiretamente com a formação de leitores. Atualmente, a profícua expansão de linhas de pesquisas, ao tomar emprestados instrumentos teóricos já definidos, busca igualmente resgatar saberes e renovar-se em visadas originais sobre uma matéria em contínuo movimento — afinal,

os livros e a literatura para crianças, como os demais objetos propostos pela cultura contemporânea, expandem-se em direções e distâncias diversas num ritmo sincrônico que permite encontrar e expor mesmice e invenção, tomando as formas fixadas pelo passado e outras produzidas sob o influxo de um experimentalismo mais atualizado.

Importantes, assim, no processo de intercâmbio e divulgação do pensamento crítico sobre a literatura para crianças e jovens, juntamente a um público maior, são os encontros para a promoção do livro e da leitura literária, em especial — seminários e congressos, conferências, mesas de debate, cursos, oficinas, ateliês de leitura etc. — articulados, ao mesmo tempo em que a literatura infantil era aceita como um campo de investigação, no início da década de 1970. Convém lembrar que, tendo sido instituída em 1968, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) torna-se responsável pela criação, implantação e coordenação dos Seminários Nacionais de Literatura Infantil e Juvenil, a partir de 1972 e, durante uma década, capitalizou talentos e incentivo à leitura junto às feiras e eventos promovidos pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Em 1974, o Brasil seria escolhido como o primeiro anfitrião fora do continente europeu para sediar o 14º Congresso Internacional do IBBY, com uma audiência de 500 pessoas interessadas em literatura infanto-juvenil e a presença de vários conferencistas e especialistas estrangeiros. No mesmo ano, a fundação institui e viabiliza a outorga do Prêmio FNLIJ⁷, reconhecendo escritores e ilustradores, ampliando a visibilidade do livro e seu universo de criação, num momento em que igualmente crescia o número de lançamentos e começavam a surgir propostas editoriais inovadoras, juntamente a melhoria técnica da indústria gráfica e um processo de profissionalização do mercado.

⁷ Por ordem cronológica e desdobramentos: Prêmio Ofélia Fontes – O Melhor para a Criança, criado em 1974; Prêmio Orígenes Lessa – Melhor para o Jovem, desde 1978; categoria de Livro Imagem, criada em 1981; Prêmio Odylo Costa, filho – Melhor Livro de Poesia (1987); Prêmio Monteiro Lobato – Melhor Tradução, 1988: dividido em três categorias: Criança (1989), Jovem (1989) e Informativo (1994), constando, da edição 2006, como Tradução/Adaptação; Prêmio Malba Tahan – Melhor Livro Informativo (1990); Escritor Revelação (1992) e, no ano seguinte, Ilustrador Revelação; Melhor Projeto Editorial (1993); Melhor Ilustração (1994); Prêmio Lúcia Benedetti – Melhor Livro Teatro (1997); Livro Brinquedo (1997), observando-se, a partir deste ano, uma série de menções de Prêmio Especial, conferido a antologias de autores que não dedicaram suas obras ao público infanto-juvenil, como Drummond e Rubem Braga, e outros lançamentos fora de categorias conhecidas, tomando ensejo aos “temas de circunstância” como se refere Arroyo (1988: 25); Prêmio Figueiredo Pimentel – Melhor Livro de Reconto (2001); Prêmio Cecília Meireles – Melhor Livro Teórico (2001) e, por fim, e por enquanto, a categoria de Literatura em Língua Portuguesa (2006).

As preocupações com a qualidade das ilustrações e do suporte material do livro de literatura para crianças e jovens também se iniciam nesses primeiros anos de articulação entre autores, bibliotecários, educadores e pesquisadores acadêmicos. Todavia, quando comparados com o volume de investigação relativa aos variados tópicos consensualmente atribuídos ao sistema literário para crianças, os encaminhamentos reflexivos a respeito da co-existência palavra-imagem na literatura infantil, tanto quanto o exame das funções que a ilustração assume na construção narrativa e suas implicações nos processos de leitura, *ainda hoje*, somam pouquíssimas páginas, a despeito de toda a retórica despendida sobre a importância das interações entre os dois códigos. Durante o levantamento de referências bibliográficas⁸ e a pesquisa em bancos de teses e dissertações⁹ que empreendemos (2003), apresentou-se um quadro de desproporção estável acerca da quantidade de pesquisas e obras de referências publicadas que abordassem, em profundidade, ilustração, livros ilustrados, livros de imagem e/ou diálogo palavra&imagem, frente à crítica e aos estudos orientados para outros temas e assuntos — o que se traduz em *um* contra *vinte e cinco* títulos — enfiados em livros ou depositados unicamente nas bibliotecas universitárias.

Esta situação põe em relevo que o conhecimento partilhado sobre a dupla codificação do livro para crianças tem se originado na leitura de capítulos isolados, ou

⁸ O levantamento bibliográfico foi realizado, em um primeiro momento, a partir de referências a todos os tipos de publicações (livros, artigos em periódicos, apresentações de catálogos, conferências e comunicações registradas em anais, etc.), através da consulta às notas bibliográficas e/ou à bibliografia listada junto a esses materiais; na sequência, foram consultadas (quando disponíveis ao acesso público) as ementas de disciplinas de literatura infantil, junto a grades curriculares de graduação, programas de pós em regime de especialização, mestrado e doutorado, de universidades públicas e instituições privadas; também foram consultados os catálogos on-line das bibliotecas universitárias, com ênfase nas unidades federais e estaduais, em um trabalho que objetivava a verificação do ano da primeira edição e do número de reimpressões dos títulos. Assim, separando as obras de referência para os estudos de literatura infantil e juvenil, publicadas desde 1951 (e atualizando informações até 2007), contabilizamos o total de **144 livros** publicados no Brasil, entre autores nacionais e estrangeiros.

⁹ O conjunto de referências a teses e dissertações, apresentadas oficialmente aos programas de pós-graduação nas universidades federais, estaduais, municipais, comunitárias e no sistema particular, foi compilado através do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Capes (270 títulos) e, posteriormente, conferido e completado via serviços de pós-graduação e biblioteca on-line das instituições de ensino superior. Esse conjunto tem abarcado **458 títulos** de trabalhos defendidos entre 1970 e 2002, número que não convém tomar como uma expressão real do desenvolvimento quantitativo das pesquisas em literatura infantil e juvenil. Apesar dos esforços para compilar o maior número possível de informações, naturalmente, muitos estudos não puderam ser rastreados, nessa pesquisa; também se pode dizer que, até janeiro de 2004, o banco da Capes não havia incluído grande parte dos trabalhos finalizados em 2003 (vindo acrescentar apenas 14 novas entradas). Embora incompleto, o conjunto de referências nos permitiu verificar uma acentuada curva ascendente, ao longo de 30 anos, quanto ao interesse dos estudos acadêmicos pela literatura infantil e juvenil: na década de 1970, 12 estudos; na década de 1980, 49 estudos; e, na década de 1990, 248 estudos. Não é exagero afirmar que o volume das investigações, no último século, cresceu em progressão geométrica — cf. gráfico na próxima página.

quando não, de alguns parágrafos que despontam aqui e ali; do mesmo modo, há um conhecimento que se acumula pela escuta e pelo acompanhamento da leitura de imagens que os ilustradores têm conseguido conduzir em oficinas, mini-cursos, conferências, palestras ou qualquer outro encontro informal com seus leitores; juntam-se por aí informações dispersas na categoria de entrevistas em revistas, jornais, boletins especializados em livros e literatura para crianças e jovens, as raras aparições na televisão, mais alguns registros volantes, pelos eventos por onde passaram, e que atualmente encontram estadia na rede de comunicação virtual. ♦

Outrossim, temos assim também aprendido, ao acompanhar os passos e a reflexão de Lúcia Hiratsuka, Ricardo Azevedo, Angela Lago, Helena Alexandrino, Eva Furnari, Nelson Cruz, Roger Mello, Graça Lima, Salmo Dansa, Ciza Fittipaldi, Rosinha Campos, André Neves, Luís Camargo, Rui de Oliveira, Odilon Moraes e Elisabeth Teixeira, em

Progressão dos Trabalhos Acadêmicos : Teses e Dissertações - 1970 a 2003

Considerando, de nossa parte, uma etapa de pesquisa encerrada para a execução da presente tese, decidimos divulgar os registros já reunidos através do *site* Dobras da Leitura – Projeto Livro de Areia (2006), no intuito de compartilhar, corrigir e completar informações, buscando a colaboração de outros pesquisadores no que diz respeito aos resumos truncados/incompletos e/ou onde existam equívocos de qualquer natureza. Ao mesmo tempo, deseja-se coletar novos registros que informem sobre a continuidade das pesquisas realizadas. Assim, mesmo com a inclusão de poucos trabalhos, a partir de 2000, supera-se o montante de 500 entradas.

diversos momentos, em especial, nos seminários de literatura infantil, realizados durante a Bienal Internacional do Livro de São Paulo (até 2000), nos encontros promovidos pelos comitês regionais do Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER e, mais recentemente, nas oficinas e debates agendados pela Mostra de Ilustração de Literatura Infantil e Juvenil Traçando Histórias, evento integrado à Feira do Livro de Porto Alegre, realizado a cada dois anos e que se firma como a mais importante exposição de originais do país; a partir de 2004, o evento se fez acompanhar da publicação de um catálogo com a reprodução de trabalhos de 40 artistas; em 2008, após o encerramento da feira do livro, a mostra assumirá um caráter itinerante através de uma compilação digital de todos os trabalhos selecionados, circulando por eventos de outras cidades gaúchas, demais estados e por embaixadas brasileiras, através do Ministério das Relações Exteriores.

Nas diferentes oportunidades, os processos e os procedimentos de criação são revelados em constante sintonia com a formação de um olhar crítico-criativo, capaz de surpreender-se, aprender e renovar-se a cada imagem que capta, vislumbra e contempla. As sessões envolvem, em geral, uma projeção de cromos com reproduções de pinturas de artistas célebres e/ou trabalhos de ilustradores contemporâneos, dando ênfase às formas e forças expressivas, à composição e aos aspectos de linha, cor, contraste, planos e espaço, pendendo para o nível visual dos livros ilustrados, com ferramentas de leitura da crítica da arte; estilo e identidade dos ilustradores são destacados; são visitadas as histórias do livro, da impressão e do design gráfico; evoca-se o poder das imagens para a simbolização, suas propriedades descritivas, os focos de uma narratividade imanente, a ilusão de movimento, em proximidade com a representação teatral, cinematográfica e as possibilidades advindas com o computador e a internet, transitando da pura visualidade para a intenção verbal — e as questões do diálogo palavra&imagem são introduzidas ou retomadas, como pauta do encontro ou assunto do qual não se pode escapar, tendo em vista um público envolvido com livros e leitura, a ser ‘estimulada’ ou praticada junto aos leitores em formação.

Às vezes, pela particularidade de cada ilustrador, são trazidas discussões sobre a economia de recursos visuais ou lingüísticos no processo de criação de histórias e dos livros ilustrados, ou o reconhecimento das influências ou apropriações, pelo viés da

intertextualidade. Em alguns encontros, vê-se unicamente a exploração de imagens isoladas, enquanto em outras situações é priorizada a noção de sequência e montagem, na articulação de diferentes páginas; há oficinas que são finalizadas com alguma aplicação prática, da demonstração aos exercícios de uma técnica, do manuseio à elaboração de ‘bonecos’ (protótipo de um livro) ou ainda a confecção de livros artesanais, visando ora um estudo entre ilustradores profissionais, ora a reprodução da mesma atividade em sala de aula. Enfim, parece existir uma grade reticular sobre todos esses conhecimentos que deliberam resolver diferentes formas de defasagem quanto à formação visual comum aos ilustradores iniciantes, pesquisadores, profissionais da editoração, mediadores de leitura, estudantes e demais interessados, sem precisão de um público a quem atender.

Quanto à investigação acadêmica e quanto aos conteúdos sistematizados em obras de referência a respeito dos livros e da literatura para crianças, as diferentes linhas de pesquisa e reflexão entrelaçam outra retícula de discursos e comentários que, partindo das extremidades da psicologia ao design, das artes à pedagogia, da comunicação à história, da sociologia aos estudos literários, envolvem a ilustração, os livros ilustrados, os livros de imagem e as tensões articuladas no encontro palavra&imagem. A fim de atravessar essa paisagem de questionamentos e contribuições¹⁰, as próximas páginas foram organizadas convenientemente em três eixos de produção do conhecimento, de modo a permitir ver e pensar os contrapontos e contradições, intercâmbios e convergências de pressupostos.

¹⁰ Uma versão preliminar (e substancialmente incompleta), frente ao que aqui se apresenta, integrou a monografia final do curso Palavras e Imagens – a Escrita na Pintura, do programa de Poéticas Visuais da Escola de Comunicações e Artes (USP, 2005), e foi logo após destacado como um artigo publicado na Internet, com o título **Palavra&imagem: estudos com paisagem ao fundo** (Dobras da Leitura, 2006).

Roger Mello (2007)

ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN

COMO PAISAGEM AO FUNDO

Aqui estão reunidas as referências aos estudos do livro ilustrado e literário para crianças e jovens leitores, com ênfase na produção que assumem a voz e o ponto de vista do ilustrador — que, quando não assina a autoria da pesquisa, ao menos, faz-se ver e ouvir fundamentando o discurso de outrem. Com diferentes graus de insistência, pressa e vagar, nove investigações acadêmicas e quatro obras publicadas são indicadas e comentadas, com intuito de sinalizar, questionar e eleger alguns argumentos e pressupostos que acolheremos entre impasses e desafios que enquadram décadas ainda muito recentes e suas sugestões para o futuro.

Em 1972, designada para organizar a I Exposição Retrospectiva de Ilustração do Livro Infantil e Juvenil Brasileiro, pela FNLIJ, Regina Yolanda (que também é ilustradora de literatura para crianças) iniciou um trabalho de pesquisa “ádua e silenciosa” que resulta na edição de *O livro infantil e juvenil brasileiro: bibliografia de ilustradores* (1976), o primeiro e o único compêndio com referências a partir do nome dos ilustradores, obra de incontestável valor, porém um tanto esquecida. As informações arroladas pela autora — a partir de pesquisas realizadas junto à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e à Biblioteca Infantil Monteiro Lobato, em São Paulo, além do acesso aos arquivos de editoras e da rede de bibliotecas infantis cariocas — abrangem desde o nome de Julião Machado, destacado como o primeiro ilustrador brasileiro do início do século (1906) às contribuições mais recentes à época de conclusão da pesquisa (1974).

Além de uma extensa listagem de autores e títulos, e das poucas reproduções que o livro contém (fotografias em preto e branco), são muito úteis os comentários apensos na qualidade de elementos para-textuais, fornecendo breves e significativas indicações sobre o contexto de décadas atrás. Do prefácio assinado por Ruth Vilella de Souza, da nota explicativa de Regina Yolanda e do texto de apresentação (sem autor) nas orelhas do livro, é possível depreender a ponta das discussões para o reconhecimento do trabalho artístico do ilustrador e sua importância na fatura de livros. Com o espírito de quem realiza um censo demográfico e bem sabe de que são precisos nomes para movimentar uma história

da ilustração brasileira, Regina Yolanda (1976: 8) confessa o caráter provisório de sua empresa e o descuido com informações nos livros para crianças —

Não pretendo que seja um trabalho completo: a falta do nome do ilustrador na folha do rosto dos livros, a ausência de assinaturas nas reproduções e a omissão da procedência das ilustrações, em muitas obras, foram obstáculos por vezes intransponíveis (...) a atualização de futuras edições dependerá da ajuda dos leitores, que solicito.

Outro tema evidente, nas palavras do prefácio, centra-se no desenvolvimento de uma linguagem-leitura que identificasse, não só o artista brasileiro, mas igualmente as marcas de uma identidade nacional, como presença e qualidade esperadas na ilustração. “É interessante também constatar que alguns de nossos ilustradores deram tratamento próprio a clássicos universais, como Andersen, Perrault, Grimm, Collodi e Lewis Carroll”, comenta Ruth Villela de Souza (*in* Yolanda 1976: 7). Uma noção prescritiva de estilo a ser adotado pelos ilustradores brasileiros que daí se deriva, torna-se uma recorrência nas reflexões dos próximos anos. Mais metodicamente na década imediata, os discursos, que rastreiam a ilustração com a intenção de resgatar a visualidade do mundo externo ao texto literário, podem ser exemplificados tanto a partir do ponto de vista da produção, como argumentou Gian Calvi (1981: 47-50), quanto do ponto da recepção crítica especializada, como Fanny Abramovich (1988: 34-41), entre outros que se detiveram nesse aspecto. Correndo em paralelo às *leituras ideológicas* da literatura infantil e juvenil, em uma época de atritos e aberturas sociais, o debate sobre o reconhecimento cultural proporcionado pelas ilustrações tem sido aplainado, mas ainda hoje margeia parcela do pensamento crítico — fundindo-se às idéias de cultura popular e influências étnicas, à apreciação do trabalho visual de Ricardo Azevedo, Roger Mello e Fernando Vilela.

Recuperando as modalidades de co-existência palavra&imagem, a apresentação ao livro de Regina Yolanda (1976), contextualiza dois diferentes usos da ilustração no interior e na confecção dos livros para crianças, no cenário internacional. Anteriormente à Primeira Guerra, poucas ilustrações ocupavam o suporte destinado às narrativas literárias, em geral, as gravuras a preto, e serviam para marcar a divisão de capítulos, com sutis ou pequenas indicações para caracterizar (tornar reconhecíveis) os personagens da história.

Então, ganharia existência os “picture-books”¹¹, com que os ilustradores “na Europa e na América, passaram a mostrar todos os detalhes da ação e a acrescentar dados que não estavam no texto”. O que se evidencia são duas maneiras de interferir sobre o objeto-livro e de compreender como a ilustração teria modificado sua relação de um “distanciamento” para o diálogo mais próximo com o que é comunicado verbalmente. Regina Yolanda — presumivelmente, os comentários nas orelhas do livro tenham sido feitos pela autora — prossegue, afirmando uma função de complementaridade da ilustração, ampliando os entrecos da narrativa e a experiência da leitura: “o ilustrador verdadeiramente talentoso acrescenta a sua própria fantasia à do texto e enriquece o mundo dos jovens leitores”.

Afora os germens de argumentação que traz marginalmente ao objetivo proposto, é preciso dizer que indubitavelmente este volume *forneceria* a sustentação para futuros projetos e edições, como um panorama histórico dos livros ilustrados e da ilustração, ou um dicionário crítico de ilustradores brasileiros. Mas a bibliografia não logrou qualquer desdobramento, de maior fôlego ou interesse, que permitisse abordar o aspecto material das formas de produção artística e editorial, em nosso país, relativas às obras destinadas aos pequenos leitores, conduzindo consequentemente a reflexões melhor elaboradas e detalhadas a respeito das limitações técnicas iniciais, as influências e como a criatividade nacional teria desenvolvido uma identidade e uma linguagem gráfica particular. Em outras obras de referência consultadas, apenas Lajolo & Zilberman (1984) e Luís Camargo (1995) indicam a passagem pelas páginas de Regina Yolanda.

Apesar do intervalo de quase vinte anos para o surgimento do guia *Ilustração do livro infantil* (1995), ao recuperar a bibliografia existente, Luís Camargo demonstra como as reflexões sobre livros ilustrados, projeto gráfico e ilustração mantiveram-se acesas por todo o tempo que precedeu à publicação de seu trabalho, em particular entre ilustradores que profusamente vieram tomando posse de uma metalinguagem sobre suas criações. Organizando uma lista de referências, Camargo (1995: 119-134) inclui inicialmente apenas capítulos individuais que podem ser consultados em outros livros, ao qual vem somar um

¹¹ Trataremos de compreender a natureza e o conceito dos “picture-books”, mais adiante (**Onde os nomes se confundem e é preciso redesenhá-los**) pois, evidentemente não se reduzem a idéia geral que nos tem feito refletir sobre as qualidades do livro ilustrado, dentro da produção literária contemporânea.

montante expressivo de artigos e resenhas em periódicos, mais os textos mimeografados de comunicações em congressos e seminários — em que se sobressai a importância da FNLIJ ao manter espaços para a divulgação e a discussão de propostas, em seus boletins e nos eventos que organizou. O autor também indica três pesquisas realizadas no âmbito acadêmico, todas três defendidas em Comunicação — Roxo (1982) e Brandão (1994) que analisaram ilustrações, respectivamente, no contexto das obras de Edy Lima, que contou com a colaboração de Jayme Cortez como o primeiro ilustrador da série *A Vaca Voadora*, antes que outros nomes o substituíssem, e das criações de Sylvia Orthof e Tato Gost, que intimamente dividiram (e às vezes quase invertiam) as tarefas de escrever e ilustrar histórias — e mais o trabalho de Margaret Gryner Schaeffer que busca explicitamente denominar novas formas do livro para crianças.

Com *O livro ilustrado de literatura infantil: uma introdução ao estudo da ilustração* (UFRJ, 1991), Margaret Gryner Schaeffer oferece uma síntese sobre alguns pontos de concordância a que teriam chegado os ilustradores, durante a década precedente, reunindo depoimentos sobre como pensavam sua atividade artística e as inquietudes demandadas pelo livro ilustrado para crianças. Trabalhando junto a FNLIJ, a pesquisadora pôde investir atenção no imenso acervo de livros da instituição e estreitar contatos com “todos os ilustradores bons da época”, entrevistando-os para sua dissertação.¹² Schaeffer analisa o papel da ilustração, via alguns protocolos de conceituação do livro de imagem — também denominado como *moderno livro ilustrado*, ao explicar quais objetos escolhia para análise. É preciso salientar que ainda hoje o rótulo ‘livro de imagem’ tem sido posto em cheque entre estudiosos, críticos e ilustradores, pois oscila entre duas formas editoriais propostas pelo cenário internacional, o [*wordlessbook*] e o [*picturebook*].

De todo modo, Margaret G. Schaeffer é seguramente a primeira pesquisadora a enfatizar características de obras com pouco e com nenhum registro verbal, fazendo convergir o *moderno livro ilustrado* à idéia de ‘pós-modernidade’ que se introduzia na literatura para crianças através de obras construídas por uma dupla codificação e pela

¹² SCHAEFFER, Margaret Gryner. **Dissertação sobre ilustração na literatura infantil**. Mensagem recebida por: <dobrasdaleitura@uol.com.br> em 2 jul. 2007.

complexidade da urdidura visual, em alguns casos, desestabilizando as noções de leitura e de linearidade. Para isso, a autora recorreu ao conceito de ‘formas artísticas compostas’ (Susane Langer) e deu ênfase a necessidade de critérios para avaliar as ilustrações e as relações palavra&imagem. Margaret Gryner Shaeffer igualmente destacou a contribuição da taxionomia [sic] de Luís Camargo para compreender o funcionamento da ilustração no universo da literatura infantil.¹³

Verdadeiramente, Luís Camargo tornou-se a fonte de referência mais conhecida e requisitada, ao publicar o pequeno compêndio *Ilustração do livro infantil* (1995), reunindo uma série de artigos em que o autor lança mão de uma variedade de estratégias para cercar a debate e a aprendizagem da leitura da ilustração nos livros infantis. Ao declarar os níveis de dificuldade para uma ação mais elaborada, Camargo reconhece que “o estudioso não tem categorias próprias de análise: ora adapta conceitos das artes visuais, ora das artes gráficas, ora da literatura” (1995: 14). Nesse sentido, seu trabalho busca recuperar o vocabulário técnico para o reconhecimento e a descrição da arquitetura do livro, do projeto gráfico e dos elementos da composição visual nas artes representativas, mais passagens pela história da ilustração brasileira, como promove a transposição das figuras da tradição poética para a leitura da imagem e culmina em entremear os capítulos com análises e comentários sobre como “a ilustração dialoga com o texto” (1995: 33) ou com exemplos de aplicação prática nos termos da pedagogia e da arte-educação. Trata-se de uma obra bastante generosa nas perspectivas entreabertas, ainda que seja a primeira e uma vaga tentativa de sistematizar os conhecimentos a respeito da ilustração — e, por ora, interessa destacar o ponto inicial de suas reflexões. Luís Camargo (1995: 28-30) revoca o passado em busca dos diferentes significados que o termo [*ilustração*] assumiu entre os séculos XVIII e XIX, num incursão aos dicionários para pinçar sentidos como ‘inspiração’, ‘forma de conhecimento’, ‘clareza de exposição’ ou ‘exemplificação’ para contrabalancear com os empregos mais usuais definidos pelas artes gráficas. Em decorrência de reativar as cintilações conotativas do que é [*ilustração*], o autor-leitor acabará investindo as ilustrações

¹³ A pesquisadora empregou a primeira versão das funções de ilustração propostas por Luís Camargo, no artigo “O papel da ilustração nos livros para crianças” — *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, v.2 (8): 7-9, 1990.

que observa de uma veemente clareza verbal — o que permite considerar e alinhar, aos estudos literários, o desenvolvimento dos principais núcleos de seu trabalho, como são as *funções da ilustração* que prescreveu e a proposta particular de uma ‘retórica visual’ para a análise e classificatória da ilustração de poemas para crianças.

No mesmo ano, Maria Carmen Batista Bahia concluía *A construção visual do livro infantil* (Unicamp, 1995), dissertação de caráter teórico-prático, que investiga os processos criativos envolvidos no livro ilustrado para crianças, no do qual “é imprescindível a intersecção dos dois códigos diferentes de linguagem” (1995: 41). Constatando que a *percepção comum* ainda reservava (?) à ilustração um papel secundário no interior do livro infantil, devido a um “caráter complementar conferido a ela ao longo do tempo”, a autora toma partido de uma *nova* tendência para que a ilustração seja vista e conceituada “não mais como meio de complementação do texto, seu comentário e ornamento, mas como o próprio corpo narrativo” (1995: 9). Ao mesmo tempo em que os livros ilustrados e os livros de imagem para crianças confirmavam uma linguagem visual dotada de autonomia, ao ilustrador caberia um *novo* estatuto de criador de histórias e da construção gráfica do livro. Maria Carmen, no entanto, enfrenta a falta de construtos teóricos que delineassem as relações entre “texto verbal e imagem ilustrativa”, ou “enlace verbo visual” (1995: 35), — e celebra sua pesquisa através de depoimentos, revelando a prática reflexiva de alguns ilustradores e o que os tem conduzido a um domínio de seus procedimentos artísticos.

Para aproximar-se dos bastidores da criação dos livros para crianças, a pesquisadora faz uma pré-seleção de “*aspectos da criação na arte que atuam na construção visual do livro infantil*” – fantasia, invenção, criatividade e imaginação (1995: 22-33), pontuando as propostas de Calvino (1990) com outras leituras, discutindo, então, um enlace palavra&imagem matizado com pinceladas semióticas de Plaza (1987) e Santaella (1992b). Maria Carmen Bahia organiza os tópicos dos inquéritos a cinco autores-ilustradores brasileiros, a respeito dos processos individuais de criação de histórias e livros para crianças, fazendo-os, de algum modo, coincidir com as etapas do processo prático-criativo (que a pesquisadora desenvolverá) quanto ao planejamento dos aspectos visuais de um livro infantil configurando o diálogo palavra&imagem. Inicialmente, a experiência

de Eva Furnari na criação de um personagem até as passagens por sucessivas versões de uma história; — do texto ao planejamento gráfico, à escolha de técnicas e materiais, com Paulo Bernardo Vaz; — da concepção da ilustração, com Marcelo Xavier, e das diferenças sobre o que é ilustrar “um clássico”, com Walter Ono; — a investigadora desliza para a leitura de imagens com a sensibilidade de Angela Lago. É preciso considerar que, dos processos individuais, Maria Carmen parece extrair-sugerir um método geral de trabalho criativo. Nas páginas iniciais da pesquisa, Maria Carmen Batista Bahia esclarece e refere-se à importância de cruzar referenciais da arte e da literatura que unam suas forças à prática reflexiva dos ilustradores, com o que se resgata “certos procedimentos criativos que se descobrem [apenas] no fazer artístico” — concluindo, belamente: “observar o processo e o resultado do fazer sensível das formas que reforça o valor artístico do produto (...) pode trazer, certamente, uma mais adequada correspondência com o leitor infantil” (1995: 8).

Esse traçado de investigação é o que caracteriza uma linha de pesquisa estabelecida pela crítica genética (Salles 2000) que conduz Luciana Sandroni a ocupar-se com a transcrição e a análise de vinte e três depoimentos, na dissertação *Com a palavra, o autor: estudo dos depoimentos de escritores e ilustradores de literatura infanto-juvenil sobre o processo de criação* (PUC-SP, 1996). Objetivando delimitar o que diferencia a literatura para crianças e jovens da produção artística destinada a outros públicos, no interior do que Zohar Shavit (2003) considera o polissistema literário, Luciana Sandroni concluirá que o que há de particular no fazer da literatura infantil e juvenil contemporânea¹⁴ é a presença de um artista

que trabalha as duas linguagens e que expressa no seu livro o encontro delas, o diálogo que mantém entre elas durante o processo e, depois, quando o livro vai suscitar novas interpretações do leitor, que, como comenta Angela Lago, também vai ter uma relação intersemiótica com o

¹⁴ **Livros infantis contemporâneos.** A toda retomada desta idéia, espera-se firmar a contemporaneidade do livro e da literatura para crianças com um significado não restritivo a “livros novos” ou “criação literária produzida nos anos mais recentes”. Projetos e criações artísticas, efetivados há mais de vinte ou cinquenta anos, em todos os segmentos da cultura e não apenas entre obras para crianças e jovens, ainda possuem uma capacidade de revelarem-se contemporâneos, dentro da noção mais comum de atualidade ou de uma força de atualização constante, em qualquer contexto e a despeito da passagem do tempo. Apropriando-nos das palavras de Pierre Lévy (1996: 17), serão contemporâneos o livro e a literatura infantil que podem promover “uma produção de qualidades novas, uma transformação das idéias”.

livro: ele vai interpretar duas linguagens diferentes, mas que se relacionam entre si (Sandroni 2005).

A investigação vai além da simples constatação de que a *especificidade* da literatura para crianças vincule-se a “um sistema estratificado em que a posição de cada membro é determinada por constrangimentos socioliterários” (Shavit 2003: 13) — sobremaneira, Luciana Sandroni é bem sucedida em suavizar as relações de dependência ao universo adulto e por indicar um rompimento possível com a visão mais tradicional e o conceito de literatura infantil sustentado apenas em nome de seu destinatário, desembaraçando-se dos preconceitos e da subsequente desvalorização estética. Sua contribuição vem da segurança de averiguar **como** os processos criativos, o objeto *per se* e a leitura dos livros para crianças, são objetivamente elaborados por um devir duplamente codificado.

A inflexão, a flutuação e a fruição entre o verbal e o visual que tomam a existência de uma constante intersemiose, na ótica de Sandroni (1996) —, comparecem matizadas nos três capítulos que se abrem após um pequeno histórico e concentram [1] a sondagem da criação como um ato comunicativo, constatando o desejo expresso pelos autores por estabelecer contato com os leitores e com a história da arte. Aliás, afirma Sandroni (2005), “o que em geral move o artista a criar é, muitas vezes, o diálogo com outras obras de arte” — não apenas da tradição literária, mas o repertório de todas as demais manifestações, revelando que o escritor e/ou ilustrador são, antes de tudo, leitores de obras alheias como também, no processo de trabalho, são leitores de suas criações. Assim, [2] interessa à pesquisa rastrear as pistas de **como** os autores equilibram a variedade de percepções que o mundo oferece como um material a ser potencialmente explorado e resultar em uma nova obra. Luciana registra a presença de variadas linguagens (música, teatro e cinema) interagindo com a criação individual de uma história, poema ou ilustração — “artistas da palavra criam muitas vezes influenciados por uma imagem ou por uma música; na maioria das vezes, os ilustradores partem do texto para criar imagens” (Sandroni 2005). Tais correlações já significam um tipo de operação intersemiótica que os artistas podem tomar partido para organizar os instantes de caos que confabulam a favor da criação. Nesta parte da análise dos inquéritos, a reflexão dos escritores-ilustradores (Marina Colasanti, Ricardo

Azevedo, Ziraldo — Angela Lago e Roger Mello, entre outros) ilumina uma das questões do vínculo palavra&imagem, pontuando o diálogo interno à mente criativa e o fato de que “as duas linguagens juntas é que vão expressar com exatidão o que ele [autor] quer dizer” (Sandroni 2005). Luciana retraça, assim, o conceito de complementaridade da imagem em relação ao aparato verbal, o que permite contrapor posturas e pressupostos que tem demarcado suas fronteiras entre:

- (a) uma visão do passado que, sob o monopólio da linguagem verbal, como um instrumento de comunicação exclusivo e, portanto, excludente, *pressupõe* a ilustração como um simples complemento do discurso lingüístico — caráter assessório do qual se ressentia Maria Carmen Bahia (1995), e
- (b) uma renovação do olhar frente ao próprio conceito de textualidade, fazendo-o equivaler ao trânsito intercódigos, principalmente nos livros para crianças mais arejados, espaço propício para a experimentação denunciada pela crítica mais tradicional onde “uma linguagem complementa a outra, uma sem a outra não tem sentido” (Sandroni 2005) — um íntimo jogo dialógico pré-visto e predito por Maria José Palo & Maria Rosa D. Oliveira (1983: 15-20), tempos antes.

Na última parte da dissertação de Luciana Sandroni (1996), **[3]** a memória da infância manifesta pelos depoimentos dos autores é revisitada, de forma a fechar circularmente o universo da criação da literatura infantil contemporânea destinada, enfim, às múltiplas crianças que se inscrevem nas tramas artísticas da linguagem palavra&imagem.

Pontos em comum entre Bahia (1995) e Sandroni (1996) poderiam ser perfilados, contudo, certa indicação de suas diferenças torna-se aqui mais produtiva, em que é preciso considerar também a apresentação que ambas as pesquisadoras fazem de si. Professora e desenhista, Maria Carmen Batista Bahia dedica-se ao processo de criação de um objeto específico, o livro ilustrado para crianças que promova o enlace intercódigos. Para deslindar os bastidores de um caso particular, ela incorpora a necessidade de reconfigurar a percepção sobre a literatura infantil. Por sua vez, Luciana Sandroni, jornalista e escritora, vem investigar o processo criativo dos autores, tomando um problema de

ordem geral, para ter consciência sobre o que é específico, na atual produção de literatura para crianças. Os depoimentos de ilustradores-autores para Bahia integravam-se ao corpo do referencial teórico, para fundamentar a sua argumentação a favor das inovações e da prática reflexiva dos artistas, mediante a exposição dos resultados a que chegaram. No caso de Sandroni, os depoimentos de escritores e autores-ilustradores compõem seu objeto de investigação que, examinado pelo (e depois articulado com) o quadro da crítica genética e da semiótica, permitiu a autora redesenhar e iluminar o conceito de literatura para crianças, em seu problema de *forma e natureza*, respondido e consubstanciado pelos tempos atuais.

A despeito disso, outras problemáticas vinham sendo objetivadas.

Com *A palavra e a cor na literatura de Ziraldo* (PUC-SP, 1997), Jacqueline L. Justo de Pinho põe em evidência o todo articulado entre narrativa verbal e ilustração como uma unidade de significados, a partir de relações entre linguagens na obra de um único autor-ilustrador. A pesquisadora investiga níveis de projeção do verbal ao visual, e vice-versa que ludicamente operam e recuperam a intertextualidade com obras célebres da história da pintura e, na ausência de desenhos ou representações visuais, com a imagística e as referências literárias encontradas no jogo das palavras. De sua bibliografia, destacam-se assim reflexões de críticos da arte (Arnheim, Dondis e Wölfflin, especialmente) para a análise de imagens e de William Propp para a aproximação de certa arqueologia textual, reconhecendo na obra de literatura infantil contemporânea laços com outras séries de criação na cultura das artes e da literatura. Conclui, finalmente, a autora que o trabalho de Ziraldo cria um novo estatuto para o fazer estético-criativo na literatura infantil.

Por um estudo do significado da ilustração no livro infantil brasileiro, de Ana Paula Zarur (PUC-Rio, 1997) interpela a informação semântica (transmissão e compreensão de conteúdos) junto aos aspectos de narratividade apresentada pelas ilustrações, tendo então delimitado o conceito de ilustração na área do design, a partir da evolução das artes gráficas. A autora procede à análise das imagens a partir de um universo de 135 obras, entre os quais, os títulos eleitos pela FNLIJ, na categoria “O Melhor para Crianças”, e os livros distinguidos com o selo “Altamente Recomendável”, entre as premiações de 1974 e

1992¹⁵. De acordo com o resumo, Zarur inicialmente faz um recorte a partir das personagens, classificando-as em cinco grupos, tomando de empréstimo as considerações de Vladimir Propp (1928) sobre os atributos individualizantes — nome e aparência das personagens, particularidades de sua entrada em cena, os objetos que as cercam e seus próprios ambientes — categorias estas variáveis de narrativa para narrativa.

Então, para a análise das ilustrações, a autora recorre ao método iconológico de Erwin Panofsky (1939), elaborado no percurso da história da arte e que engloba três camadas para alcançar a interpretação do significado de uma obra: — reconhecimento de elementos figurativos e das “narrações iconográficas”, num nível primário; — equação cultural, pelo reconhecimento do tema representado, permitindo estabelecer relação entre a imagem e a iconografia de representações convencionalmente compartilhadas, por uma sociedade, numa determinada época, num nível secundário; — por fim, o estudo da obra em si (a iconologia), que direciona o trabalho do observador rumo ao significado intrínseco da obra (conteúdo) tendo em vista os contextos histórico, técnico e pessoal do artista. De inspiração sociológica, o método pressupõe um sentido documentário revestido pelas obras visuais no decurso da história da pintura, tendo como objetivo da interpretação iconológica, “a constituição de uma via de acesso ao espaço de experiência dos produtores dessas imagens” (Bohnsack 2007).

Ao transportar a metodologia como um modelo de leitura da ilustração, carrega-se igualmente o pressuposto de que o conjunto de imagens em livros para crianças contenha um significado seu, único, inerente, intrínseco — o que trai e subtrai a interação do leitor contemporâneo da construção de significados, no instante da leitura, e exige-se que uma representação visual nos livros infantis perfaça sempre o vínculo texto-contexto — ou melhor, imagem-contexto, operando por associações mais simples do pensamento, feitas em sentido linear e literal, segundo Palo & D. Oliveira (1983: 9), “na proximidade explícita

¹⁵ Obras premiadas pela FNLIJ também compõem o estudo de Sampaio (1990), no recorte entre 1980 e 1984, para a identificação de elementos portadores de ideologia, a análise de suas relações com a representação de criança transmitida pelos autores e, por fim, a verificação como tais aspectos passam a ser concretizados no nível do texto verbal e da ilustração. A investigação não despertou um interesse particular, localizando-se em um quadro de questões relativamente gastas pelos estudos de literatura para crianças e jovens, com uma vasta bibliografia divulgada. Como será pontuada em breve, a leitura que se promove entre texto-contexto opera por relações de contigüidade às situações imediatas, circunstanciais.

e compulsória entre os elementos da cadeia significativa”. Na combinação dos atributos das personagens descritas por Propp (1928) ao estudo iconológico de Panofsky (1939), dá-se prioridade a certos tipos de representação mais convencionais (aliás, abundantes nos livros infantis) atuando como imagens passíveis ao processo de decomposição até o nível das menores unidades visuais portadoras de conteúdo. Como, porém, responderia a dupla abordagem nos casos em que a ilustração investe-se de ambivalência, em que uma imagem pode ser uma coisa ou outra, e, no entanto, nenhuma delas? E além dos significados a ser reconstituídos, em qual brecha se esconderiam a sugestão e a indefinição? Imagens temos, na proposta contemporânea da literatura para crianças, que apenas revelam qualidades táteis ou cinéticas, ou ainda sinestesias sem conteúdo pré-estabelecido e, por isso, passam a solicitar do leitor a percepção puramente estética para reagir a elas, e não decodificá-las de prontidão, face a um significado preciso — e, o que depois se verá, uma interpretação pode deixar-se tecer por acasos e quase nada...

De algum modo, a abordagem de Zarur evoca as funções representativa, narrativa, descritiva, simbólica e conativa, esboçadas por Luís Camargo (1995, 1998), sobre as quais já assinalamos que o expediente de análise reafirma um lugar para a ilustração como depositária de conteúdos. Como o autor, Ana Paula Zarur investe nas partes constituintes de um ‘sistema da ilustração’ para prová-la como linguagem e captar seus significados no nível discursivo (principalmente, narrativo), através da dramaturgia das cenas na qual incide uma retórica da imagem, sugerida também por Eco (cf. Camargo 1998: 66-73).

Narrativa e visualidade, sob o olhar privilegiado de uma historiadora da arte, são os fios condutores da investigação de Marisa Mokarzel, em *O ‘era uma vez’ na ilustração: linguagem e plasticidade no universo gráfico de Rui de Oliveira* (UFRJ, 1998), tendo às mãos um conjunto expressivo de obras que, distribuídas em três categorias, delineiam os segmentos de uma ação criativa e autoral com as imagens: [1] livros ilustrados em que existe um texto prévio ao trabalho do ilustrador como referência; [2] obras assinadas unicamente pelo autor, responsável pela dupla-manipulação da matéria verbal e ilustração; e [3] criações unicamente constituídas como seqüência de imagens, que a pesquisadora denominou como narrativas imagéticas. O trabalho de Rui de Oliveira é analisado como

um campo de representação figurativa — mas não essencialmente referindo-se aos modelos naturais da exterioridade do mundo, pois a ilustração dos livros infantis e de Rui, em especial, preenche-se das figuras fantásticas advindas do imaginário — onde atuam dois eixos condutores: a inteligibilidade e a realização estética. Mokarzel esclarece que, inicialmente, procedeu à abordagem mais geral das ilustrações compreendidas nas duas primeiras categorias de criação, examinando como se organizam e como se relacionam com outras linguagens visuais e com o registro verbal. Então, em um caminhar mais específico a partir de um único livro, foram observadas as ilustrações pertencentes à terceira categoria, estudando como a narrativa é articulada.

Marisa Mokarzel ambienta as forças produtivas que, desde a revolução industrial em marcha no século XIX, determinaram as transformações no fazer e na feição do livro para crianças, estabelecendo assim um percurso diferente daquele que consensualmente é encontrado nos compêndios sobre literatura infantil — a contextualização histórica da ilustração na evolução das artes gráficas, que perfaz uma gama de conhecimentos ainda considerados como uma espécie de compartimento anexo aos estudos literários, portanto, de segunda ordem, em uma relação metonímica mais ou menos óbvia com o papel que tradicionalmente atribuiu-se à ilustração nos livros infantis. Sob a perspectiva de objeto material visualmente concebido pelas sociedades industriais, o livro ilustrado e igualmente o livro ‘que narra com imagens’ podem ser abertos e deslindados, de forma consciente, relacionando as condições de produção técnica, outros códigos visuais do sistema cultural e o fazer criativo dos ilustradores. Mokarzel dá evidência de como o processo editorial articula sua capacidade de reprodução de uma arte direcionada para e pelo consumo, sem abrir mão do potencial estético. Na órbita de países europeus em fins do século XIX, a melhoria das técnicas no setor gráfico promoveu o interesse, o respeito e a colaboração de artistas oriundos, já consagrados ou a consagrar-se pela instituição das artes plásticas, e que prodigamente tomaram parte do primeiro acervo de obras ricamente ilustradas para crianças — Crane (1845-1915), Goble (1862-1943), Rackham (1867-1939), Bilibin (1876-1942), Dulac (1882-1953), cujos trabalhos renderam-lhe fama e acenderam a “aura” da *Idade de Ouro da Ilustração*, entre as décadas de 1880 e 1920-1920. É o encontro das artes

plásticas com as artes gráficas que as técnicas de reprodução da imagem incitaram. Celebrando a notoriedade dos artistas envolvidos no desenvolvimento da atividade de ilustrar livros, suas ilustrações rapidamente conquistariam outros espaços de projeção social, passando, então, a serem expostas e comercializadas com intensidade e frequência nas galerias de arte, cada vez mais admiradas e valorizadas. E, antecipando a proliferação de interferências qualitativas na ilustração, Marisa Mokarzel (1997) alerta que, duplamente,

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.

Todas essas reverberações do passado se fazem sentir na obra de Rui de Oliveira que, a olhos vivos, resplandece pela convergência das técnicas gráficas e artes plásticas, como um distintivo de sua produção, para a qual afluem o design, arts&crafts, art-nouveau e o nabismo, presentes, então, à segunda revolução industrial. Marisa Mokarzel, desde o começo do último século, condensa passagens da história da ilustração brasileira, da captação de talentos à difusão e aos processos de legitimação de um trabalho artístico — o que inclui exposições e prêmios¹⁶; a Associação dos Ilustradores do Rio de Janeiro, criada durante a década de 1980; a realização do Congresso de Literatura Infantil e Juvenil (FNLIJ, 1989), com a temática “crítica literária e ilustração”; e um trabalho realizado dentro das universidades, a exemplo do próprio Rui de Oliveira na Escola de Belas Artes, da UFRJ, e Guto Lins na PUC-Rio. Considerando os esboços que os contextos oferecem, a historiadora estuda as imagens de Rui (que começou ilustrando Michael Ende, em 1978, e receberia, então, o Prêmio NOMA/Unesco 1980), percebendo as influências recebidas e os mecanismos criados pelo autor, no que toca a natureza estético-formal e a construção

¹⁶ A FNLIJ institui a categoria “Livro sem Texto”, em 1981; posteriormente renomeada para “Livro Imagem”.

do significado em sua narrativa imagética — a saber, a adaptação de *A Bela e a Fera* (1994), premiado pela FNLIJ (Melhor Livro de Imagem) e pelo Jabuti (Melhor Ilustração).

Trata-se aqui de uma investigação que objetiva o estudo da linguagem visual e de suas relações tanto com outros sistemas visuais, quanto com a palavra nos livros para crianças, a partir do trabalho de um só ilustrador, posicionando-o no campo da autoria. Do caráter pioneiro de Gryner Schaeffer (1991) ao empreendimento de Mokarzel (1998), problemas de caráter mais geral (como definir categorias das obras para crianças, através da lógica do ponto de vista da produção e não apenas pelo critério da recepção infantil que, enfim, tem apagado os traços de certas “*especialidades*” no interior da especificidade atribuída a todos os livros de literatura infantil) e problemas quanto ao reconhecimento da ilustração, entre outros aspectos, ganham respostas em contornos enriquecedores.

As pesquisas da ilustradora Graça Lima que resultam em *O design gráfico do livro infantil brasileiro — a década de 70: Ziraldo, Gian Calvi e Eliardo França* (PUC-Rio, 1999), poderiam ser alinhadas em continuidade ao trabalho demandado por Regina Yolanda (1976), no sentido de recuperar um importante nexos histórico entre a produção editorial do passado e a profunda transformação das condições materiais, quanto intelectuais que introduziram uma renovação nos livros para crianças, cujas marcas são influentes até hoje. Embora o primeiro levantamento bibliográfico de ilustradores não conte, até o momento (2008), com uma sequência em panoramas ou dicionários críticos, Graça Lima ocupou-se de um quadro sinóptico a respeito das mudanças políticas e culturais que determinaram a longa rotina de oscilações na vida editorial brasileira¹⁷, desde 1915, até aportar no cenário da década de 1970 em que uma nova concepção visual do livro infantil tomou forma com as propostas de ilustradores e artistas gráficos que não mais se limitavam em reproduzir a narrativa de ficção através de suas imagens — entre os quais, ela destaca Ziraldo, Zélio,

¹⁷ Além do resgate histórico sobre as atividades editoriais de Monteiro Lobato, que conta com ampla sorte de comentaristas, a configuração estrutural e a atuação de editoras brasileiras, os critérios da seleção de texto ao planejamento gráfico-visual e à circulação do livro infantil foram abordados, pelo menos, em estudos em Ciências da Informação (Biblioteconomia) — *Produção cultural para criança brasileira: o livro de literatura infantil em seu contexto editorial*, de Xênia Lacerda Cordeiro (PUCCamp, 1989), *O mercado e o sonho: Lê e Miguilim, duas propostas de editoração do livro infantil e juvenil*, de Maria Conceição Carvalho (UFMG, 1993), e *Divulgação da literatura destinada a crianças e adolescentes: a prática de editoras mineiras*, de Lília Virgínia Martins Santos (UFMG, 2001). Na área de Educação, *A produção do livro infantil: o papel do editor na formação do leitor*, de Anna Rosa Imbassahy Amâncio da Silva (PUC-Rio, 2000).

Gian Calvi, Eliardo França e Rui de Oliveira, indicando ainda Eva Furnari e Angela Lago como duas criadoras que inauguraram um novo produto: o livro de imagens. Graça Lima (1999: 37) assim abre o período:

o país mergulhou na moderna industrialização, graças à velocidade da produção dos novos equipamentos. O projeto gráfico assume papel especial nas novas tendências de mercado consumidor. Para a indústria editorial, apesar do obscurantismo de um regime que discriminava o conteúdo das obras, as novidades surgidas nos anos 60 vêm tomar grande impulso nos anos 70. A Melhoramentos permanece como a mais poderosa editora de literatura infantil. Porém, a Editora Ática dará um grande impulso na literatura infantil, lançando em curto tempo uma quantidade, inédita, de obras com propostas gráficas modernas, criando um divisor de águas na produção editorial para crianças no Brasil.

No pano de fundo, o livro e a leitura tornavam-se cada vez mais uma prioridade nos debates entre especialistas. A expansão da crítica de literatura infantil e o aumento da atividade editorial de livros para crianças e jovens que a movimentou, completamos, estão intimamente associados a uma série de intervenções governamentais, como a Lei 5.692, de 1971¹⁸, que não apenas firmou a ampliação da rede pública de ensino, como também recomendava que livros de literatura fossem lidos nas escolas; a completa reestruturação do Instituto Nacional do Livro, fundado em 1937, que passa a estabelecer convênios e a bancar um considerável volume de co-edições; e, por fim, as formas com que “o Estado dá seu apoio à iniciativa privada, não mais favorecendo autores, mas grandes editoras, numa atitude análoga à que assume frente a vários outros ramos da indústria brasileira” (Lajolo & Zilberman, 1984: 134). É nesse trânsito de fatores contextuais que a ação reflexiva sobre o fazer literário e sobre o trabalho do ilustrador profissional se fez sentir com maior lastro, juntamente às melhorias técnicas do setor, para re-inventar ou instaurar processos criativos que trouxessem uma identidade própria e uma linguagem graficamente original para os livros e a literatura infantil, propondo novas relações entre palavra, imagem e o uso do suporte livro. Lajolo & Zilberman (1984: 14) assinalam que, em quase cem anos de história,

¹⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

o livro infantil brasileiro sofreu transformações, desde a importação pura e simples dos clichês com que se ilustravam as histórias traduzidas, até os sofisticados trabalhos gráficos de Ziraldo, Gian Calvi ou Eliardo França.

Todas essas são razões para que, ao refletirmos sobre a ilustração nos livros para crianças, esses passem, graças a ela, a constituir uma espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam.

Nas entrevistas que realizou com os três ilustradores, Graça Lima (1999) recupera as influências conscientemente recebidas por Ziraldo [nascido em 1932], Gian Calvi [1938] e Eliardo França [1941], das correntes estéticas nacionais e estrangeiras, perscrutando desde as memórias de infância às experiências profissionais em diferentes setores da comunicação visual que, juntamente à noção de produto cultural e industrial do livro, dariam substância aos processos individuais de criação e às coordenadas de toda uma geração de ilustradores. Da atenção ao mundo a sua volta à manipulação artística das técnicas de produção existentes, o livro e a literatura para crianças são redimensionados pelo *design* de um novo objeto e pela linguagem gráfica que ele comporta, relacionando-se com toda a extensão da cultura midiática nutrida pela imagem — cartum, história em quadrinhos, estamparia de selos, publicidade, cinema, desenho animado e televisão, que não apenas integram o repertório visual dos três criadores, mas também o repertório vivido pelas crianças.

O que podemos antecipar, nesse sentido, é o fato de que **a caracterização do livro infantil como objeto singular, modificado pelo aperfeiçoamento técnico e estético como se viu na década de 1970 & perfeitamente já instalado na produção da década seguinte & mesmo que embora seus contornos e força criativa pareçam esmaecer na massa de livros publicados nos anos mais recentes, *passa* pela incontestável proliferação dos meios de produção visual do século XX & seus estímulos acelerados & suas mensagens em miniaturas & os campos de significados entrevistados, em que pesam os desafios de gerenciamento e da leitura em ininterrupto circuito de intercâmbios e processos semióticos palavra&imagem.**

O que se projetava, com mais vigor na década de 1970, era a consistência visual do livro para crianças, em favor das condições de leitura, estreitando laços entre a criação e a

recepção — fazendo, enfim, a literatura circular. De tal modo, além do apelo imediato aos sentidos da visão, principalmente, e mesmo táteis — livros em formatos diferenciados do que até então eram propostos, impressão em quatro cores, uso do papel couché, entre outros recursos materiais (agora viáveis pela prática de preços baixos em razão da alta tiragem) —, era necessário à geração em volta dos três criadores igualmente conceber a execução inteligente e sensível dos projetos editoriais dedicados à infância: da estrutura visual de todo o livro à diagramação interna das páginas; da noção de que o código verbal contém uma visualidade inerente e a mancha do texto comporta-se como um elemento gráfico a ser explorado; do depuro das ilustrações, quanto a sua carga informativa e a linguagem expressiva — fatores estes que interferem, conseqüentemente, no sistema da escritura literária que, invertendo os papéis, se assim pudermos entender, “ornaria” as imagens com formas narrativas verbalmente mais sintéticas, com maior poder e mais refinado senso de sugestão. Contraste a tudo isso, no entanto, é que embora grande parcela da crítica especializada em literatura para crianças e jovens tenha constatado ou, pelo menos, assumido a existência de uma significativa dinâmica intercódigos, muito falta passar pelo filtro de sua reflexão.

No trabalho efetuado pela ilustradora-pesquisadora, Graça Lima alude ao uso da “ilustração como detalhe”, na produção até os anos de 1970, mas não se arrisca a fechar um conceito sobre o enlace das novas concepções visuais do livro infantil brasileiro com a palavra, como antes fizera Maria Carmen Bahia (1995) no trabalho investigativo sobre os processos criativos de autores contemporâneos. Graça nos confessa, “como já seria de se esperar”, a impossibilidade de “encontrar na formação dos três a incidência dos mesmos elementos em suas abordagens da questão” (1999: 48); seu trabalho registra a formação do repertório e as experiências individuais de Eliardo França, Gian Calvi e Ziraldo quanto à concepção gráfica dos livros, e vai combinando trechos das entrevistas criando diálogos entre os três autores a partir dos tópicos que decidiu analisar. Por vias às vezes indiretas, a ilustradora e a desenhista convergem sobre o aspecto de que o livro ilustrado *moderno* ou atual encarrega-se da “mais adequada correspondência com o leitor infantil” (Bahia 1995: 8). Graça Lima, num jogo de metalinguagem que é visivelmente seu próprio espelho,

afirma o compromisso dos três ilustradores com um *novo objeto cultural* e com a formação de designers e profissionais da imagem que, além do domínio técnico-teórico, sejam capazes de expressar uma leitura contextualizada do mundo presente.

Seguindo as pistas de ilustradores do passado e da atualidade, Ana Lúcia Brandão relembra que, em plena era da visualidade — cujas marcas há tempos já se fazem sentir profundamente nas relações entre o pensamento e o olhar —, a centenária história dos livros e da literatura para crianças se faz contar, saber e repetir através de reflexão dirigida somente às qualidades do texto verbal. Em *Trajetória da ilustração do livro infantil no Brasil à luz da semiótica discursiva* (PUC-SP, 2002), a pesquisadora busca as possíveis razões que motivaram um ‘anacronismo de ordem teórica’ para a abordagem da literatura que reduz à parcialidade toda a leitura, em termos de instrumento e matéria para as formulações acadêmicas, a crítica literária, a análise e a aplicação prática, quando se trata de expor o objeto literário à criança na escola. Além de sua vocação epistemológica — que indaga, afinal, a perspectiva adulta centrada na palavra sobre o ‘sincretismo de linguagens’ que evolve o livro e do qual bem resulta a natureza da literatura infantil contemporânea —, a tese de Ana Lúcia sói em reconstruir e analisar a trajetória histórica das narrativas e ilustrações desde o começo do século, com exemplos retirados do acervo construído pela editora Melhoramentos e, a partir dos anos 1980, pela Editora Ática, responsáveis pelas transformações do mercado de livros, como já assinalaram as pesquisas de Marisa Mokarzel (1998) e Graça Lima (1999). Somando a esse conjunto de publicações algumas obras “esparsas fundamentais”, Ana Lúcia Brandão aponta para as distintas fases do trabalho com a imagem nas publicações nacionais, destacando ilustradores, os traços, as influências e as soluções possíveis a cada contexto, sistematizando assim, em primeira vez, o esboço necessário para uma história crítica da ilustração brasileira, ao oferecer uma dimensão interpretativa para os dados bibliográficos e históricos mal divulgados, mas já reunidos desde os esforços de Regina Yolanda (1976), ou mesmo antes, em termos da crônica geral da literatura infantil e juvenil brasileira, via Leonardo Arroyo (1968) e Lenyra Fraccaroli (1953). Porém, mais do que dar um sentido aos dados históricos e às condições de produção do livro e das ilustrações em cada época, a pesquisa de Brandão recupera o

sentido dos próprios trabalhos e das relações palavra&imagem, por assim dizer, que se traduzem como paradigmas da ilustração do livro infantil — que, antes de estarem presos a uma determinada época, ganham operacionalidade para o exame de qualquer volume de páginas coloridas, principalmente talvez em nossos dias quando, sob um falso anúncio, embaralham-se noções, tendências e gratuidade ao poder da ilustração.

Os ‘paradigmas da ilustração’ correspondem a atitudes criativas do ilustrador perante o texto verbal, o que dá destino a uma competência de leitura. Para a autora, seriam quatro:

- [1] **contemplação**, em que a ilustração cumpre a função de ornamentar o texto verbal, em que o preciosismo técnico ou refinamento artístico está na base do conceito do que é uma boa ilustração; carregada de traços descritivos facilmente localizáveis no conteúdo verbal, a imagem não estabelece um diálogo, fazendo-lhe coro, decorando-o;
- [2] **autonomia**, quando ocorre à representação visual liberar-se do que está determinado por uma frase e o ilustrador pode interpretar o texto; a ilustração torna-se uma modalidade de leitura interpretativa, que parte do verbal para uma realização imagética;
- [3] **seqüência**, em que a ilustração passa a compor uma narrativa paralela ou a capturar uma passagem do texto, em três ou mais imagens que estabelecem uma relação temporal entre si, e
- [4] **sistema de linguagem**, a ilustração é totalmente concebida como linguagem que se articula com seus próprios recursos, sem depender dos sentidos de um texto verbal e, por isso, pode dialogar com o verbal em forma de síntese, ou “sincretismo de linguagens”, o que ainda inclui o projeto gráfico, orquestrando o ritmo da interação — todos os elementos, enfim, que corroboram na concreção de um único sentido.

Toda a formulação dos ‘paradigmas da ilustração’ considera uma passagem gradativa, no percurso histórico das ilustrações, do estatuto inicial de simples ornamento à

forma de discurso articulado — mas, além disso, ou adiante disso, está o arcabouço teórico semiológico de Greimas e seus colaboradores¹⁹, que demonstram como diferentes manifestações de linguagens aptas a produzir “um todo de sentido” são guiadas por ou obedecem a uma só estratégia discursiva, a da enunciação, remetendo a noções gerais como plano de expressão e plano do conteúdo, significante e significado — o signo em instância dualística. O que se questiona, porém, sem diminuir a contribuição da pesquisadora em avançar um difícil debate, com nitidez, sobre as relações palavra&imagem, é a baliza da matriz verbal que gerencia o código visual.

Seja como for, é na trajetória de Ana Lúcia Brandão que se ratifica a literatura para crianças composta por três dimensões, no interior do mesmo suporte material: ilustração, texto verbal e projeto gráfico — este sim reconhecido e elevado à condição de linguagem como já estava prenunciado em pesquisas anteriores. Maria Carmen Bahia (1995) pautava a construção visual do livro como um elemento determinante para a realização da obra; Marisa Mokarzel (1998) reconheceu os mecanismos gráficos que atuam na economia e na combinação entre palavra&imagem, e igualmente impõem novas formas de representação e de apresentação visual de narrativas imagéticas; Graça Lima (1999) pespega as evidências da *ilustração como parte do design gráfico* no livro para crianças, espaço privilegiado onde a harmonia da disposição gráfica influencia a recepção da obra, e desfaz o equívoco de desconsiderar a existência do design na história dos livros infantis, anteriores à década de 1970, afirmando — “o livro brasileiro sempre teve design gráfico, o que se modificou, nesse momento, foi o conceito de design, aliado às modificação na produção, assim como as regras de *marketing* para o aumento de vendas” (Graça Lima 1999: 9). Factualmente liberto, cabe ao projeto gráfico assumir funções independentes à ilustração, não estando conceitualmente subordinado a ela, em decorrência do investimento visual que o livro para crianças e jovens leitores mereceu, mas como uma linguagem ambigüamente visível de forças invisíveis aos olhos de seus realizadores, leitores e analistas. Desta maneira, os ‘paradigmas da ilustração’ de Ana Lúcia Brandão (2002) encontram-se sintonizados ao

¹⁹ Da semântica estrutura de Greimas (1966) à semiótica plástica de Thülermann (1982) e Flöch (1985). Aqui não se reporta apenas à bibliografia de Brandão (2002), mas considerando-se a bibliografia de Buoro (2002), as referências apresentadas em ementas de curso de Ana Claudia Mei Alves de Oliveira que orientou a ambas, e outras leituras, como Barros (1999), Platão e Fiorin.

projeto do capítulo 2 e já parece impossível não-reincidir nos seus mesmos termos, por colaborarem com uma postura de estudo, análise e crítica mais relacional no trânsito entre livros para crianças que, como atestava Maria Helena Martins (1989: 7) “costumam apresentar um tipo especial de texto, onde linguagem verbal e linguagem visual — mais do que coexistirem ou suportarem-se — imbricam-se, amalgamam-se, interagem”.

As reflexões sobre a natureza e as funções da ilustração, por um lado, que sugerem ou nutrem evocações e estudos sobre o diálogo palavra&imagem, por outro, ao longo de uma década e pouco mais, têm conduzido a investigação acadêmica por caminhos com tendência à precisão e à especificidade sobre aspectos que, no censo comum, conservam-se ainda sob uma neblina de conceitos e crenças, como se conhecêssemos os desígnios da visualidade, desde sempre. No entanto, a divulgação de todo o conhecimento apreendido e formulado, primeiro juntamente aos próprios ilustradores e, depois, reunindo leitores críticos e pesquisadores, mostra-se em total precariedade de articulação. Não obstante, os esforços prosseguem com atalhos tomados em algum ponto da estrada que se perdeu de vista e, paralelamente ao desenvolvimento desta pesquisa, vêm tomando forma algumas publicações que merecem ser citadas.

Desde o título, *Livro infantil? Projeto gráfico, metodologia e subjetividade*, o breve manual de Guto Lins (2004) denota a recusa de nivelar, à proporção do público, todo o trabalho do ilustrador e do designer de livros para crianças, em um mercado profissional que preza a formação acadêmica e os critérios de qualidade estética, funcional e lúdica de um produto das sociedades industriais. Conceitos originados nas artes plásticas e nas áreas do design gráfico, tanto melhor, ajudam a compor um número de estratégias “para poder interferir na forma do texto, transformando-o também em imagem” (2004: 47), mediante as múltiplas possibilidades de recursos do passado e dos instrumentos atuais, Guto Lins (2007: 48) sintetiza:

o ilustrador está virando, em todo o mundo, cada vez mais um diretor de arte, que pensa no livro de uma forma geral e não só nas ilustrações. O resultado é um livro mais completo e mais dinâmico já que na diagramação do texto passam a ter importância o que está escrito e como está escrito.

Tendo em mente um interesse renovado, ou sempre constante, sobre as questões do livro ilustrado e do universo de criação de ilustradores autores, Ieda de Oliveira (2008) organizou o livro *O que é qualidade em literatura infantil? Com a palavra, o ilustrador*, reunindo artigos de Ciça Fittipaldi, Cristina Biazetto, Marcelo Ribeiro, Marilda Castanha, Odilon Moraes, Renato Alarcão, Rui de Oliveira, e breves depoimentos de Ana Raquel, Ana Terra, André Neves, Angela Lago, Luís Mendonça, Márcia Széliga, Maurício Veneza, Nelson Cruz, Regina Yolanda, Ricardo Azevedo, Rosinha Campos, Teresa Lima e Thais Linhares.

Atualmente é possível prever e conceber esteios mais generosos e singulares para a investigação do ofício do ilustrador e do processamento palavra&imagem que percorre as páginas do livro de literatura infantil. É o que faz, por exemplo, o ilustrador Salmo Dansa, em sua dissertação — *O começo é o fim pelo avesso: a transposição da narrativa oral para o desenho infantil* (PUC-Rio, 2004) — paulatinamente, divulgada em artigos no ambiente virtual e publicada em livro em 2006²⁰. Um retorno à formação da palavra e da imagem com o nascimento do mito já era uma pista para Maria Carmen Bahia (1995) e uma reverberação para Bárbara Nycek (2007) em que a ilustração pode ser tomada como uma modalidade de substituição às funções do contador de histórias, ou do leitor adulto, ao materializar uma narrativa em voz alta. Sob uma fonte de iluminação filosófica para descruzar e re-trançar as duas linguagens, desde “as trocas descritivas e narrativas entre texto e imagem no desenvolvimento da história” (Dansa 2005b), o ilustrador-pesquisador perpassa o jogo de espelhismos puro e imediato para mergulhar, tal Narciso e Alice, nos reflexos assimétricos entre palavra&imagem — e podemos dizer que o fenômeno de distorção especular entre literatura e ilustração é o que mais interessa ao investigador, como brecha onde brilha a imaginação, de conferir ao texto aquilo que não está confesso, mas elíptico ou reticente.

Dansa escolheu, para sua pesquisa, a transposição de relatos orais (histórias de infância) de pessoas da terceira idade para desenhos de crianças, nos quais observou

²⁰ ALENCAR, José Salmo Dansa de (2006). O começo é o fim pelo avesso: crianças ilustrando narrativas. In: SILVA, Angela Carrancho de. *Escola com arte: multicaminhos para a transformação*. Porto Alegre: Mediação.

processos de seleção e combinação de elementos figurativos, moldados a partir de um intervalo entre a escuta e a recriação visual. A necessária redução do conceito de ilustração para os traços de representação simbólica de um desenho é justificada pela observação de os criadores de imagem em livros infantis buscarem se aproximar dos leitores via o poder de comunicabilidade de seus desenhos, resgatando a gênese do próprio desenvolvimento como artistas e igualmente, ressalta Salmo (2005a), entre os procedimentos e a escolha de materiais de sua poética, buscarem lançar mão “de recursos comuns à criança, que vive entre 8 e 10 anos de idade o ápice do desenvolvimento do grafismo”. Das questões do imaginário à semântica das imagens, bem como considerando a concomitância da função estética e da função pedagógica da ilustração, um recorte precioso está na **morfogênese** do desenho e os instantes de uma narrativa que se abrem ante a memória e os processos imaginativos da criança. Para dar substância a esses aspectos, Salmo Dansa salta acima dos conflitos bipartidos entre os estudos literários e os incursos didáticos, administrando as diferenças rumo a um sentido mais profundo do livro ilustrado para crianças, definindo-o como “aparelho” estético-educativo. E esta possibilidade, ainda que do ponto de vista da produção criativa — ou melhor, partindo *apenas* desse ponto, conjuga-se à idéia de “pôr em uso uma nova forma de pedagogia”, nas palavras de Palo & D. Oliveira (1983: 14):

que mais aprende do que ensina, atenta a cada modulação que a leitura pode descobrir por entre o traçado do texto. Ensinar breve e fugaz que se concretiza no fluir e refluir do texto, sem pretensões de ter a palavra final, o sentido, a chave que soluciona o mistério.

PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO

COMO PAISAGEM AO FUNDO

Neste segundo segmento, o livro de imagem, o livro ilustrado e a literatura se colocam à disposição de estudos específicos sobre a mediação e a recepção das obras pelas crianças — revelando inicialmente uma consciência pouco sutil quanto às articulações entre palavra e imagem, configurando práticas que se mantiveram inalteradas em um modelo herdado pela tradição pedagógica do século XVII. Ao todo, são oito trabalhos acadêmicos, dois capítulos importantes para a revisão bibliográfica e uma obra de referência publicada sob um novo impulso dos códigos e linguagens visuais.

Embora os livros e a literatura infantil já engatinhassem através dos séculos XVI e XVII, na expressão de uma atividade esporádica que incluía edições baratas e populares, os *cuidados especiais* que a instituição escolar pôde lhes dedicar datam uma época mais recente, segundo Zohar Shavit [1983], às margens da segunda formulação do conceito de infância²¹ — o que faz coincidir a estratificação de um sistema canonizado de livros para crianças (isto é, permitidos) com a instalação de um sistema educativo, soerguido por moralistas e pedagogos, já no século XIX, para atender progressivamente vastas parcelas da população... As transformações que cercam o fortalecimento da instituição escolar e a função utilitário-pedagógica da literatura infantil no passado (mas, da qual não se libertou um volume ostensivo de publicações atuais) encontram-se demasiadamente descritas em compêndios informativos e não vale a pena aqui reexaminá-las com profundidade. Bastará recordar que, o ensino das primeiras letras e dos procedimentos de leitura (variáveis no decurso do tempo) conduz a demanda por novos materiais de leitura — o que sempre

²¹ Zohar Shavit (2003: 24-27), retomando a obra do historiador e medievalista Philippe Ariès — *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (1960), traduzida para a língua inglesa como *Centuries of childhood* (1962), e cuja primeira edição para a língua portuguesa fora feita a partir de uma versão resumida em francês de 1973, *História social da criança e da família* —, demarca as concepções que polarizariam as distâncias entre o mundo do adulto e da criança. Já no início do século XVII, as crianças passariam a ser descritas com traços especiais de inocência e doçura; gradativamente, a distinção confere ao "ser infantil" um estatuto de fonte de deleite e distração para o olhar adulto, resultando daí a simplificação de brinquedos e do vestuário compartilhados antes por ambos, mas que se tornarão um dos primeiros sinais distintivos (e todo mimo que tem direito) da criança. Acima, fazemos referência à segunda concepção em que se chegou "à conclusão de que as crianças, inocentes e criaturas próximas de Deus, deviam ser afastadas da companhia corruptora dos adultos" (Shavit 2003: 26).

tem justificado uma produção de livros em resposta às necessidades educacionais. Concordando com a tese da professora Shavit (2003: 186) de que “o mesmo modelo histórico é comum a todos os começos das literaturas [nacionais] para crianças”, verifica-se que, desde o princípio, surgiu “um sério interesse psicológico pela criança” (2003: 26).

Com esta paisagem de longa tradição, era esperado um número significativo de contribuições da educação e da psicologia da aprendizagem, em especial, no tocante à reflexão sobre livros ilustrados e as interações palavra&imagem. Porém, são poucos os títulos de pesquisas levadas a cabo pela confluência de ambas as áreas do conhecimento —, em um pêndulo de objetivos entre a sensibilização para as artes, o desenvolvimento da acuidade visual e dos processos de leitura para a aquisição da linguagem escrita. Mesmo que variando o aporte teórico ou os suportes de leitura, as abordagens são continuamente retomadas em um tipo de investigação que nutre e comprova a validade das práticas no âmbito de múltiplas aprendizagens e a importância dos livros para crianças em sala de aula. Nesse sentido, mais do que o livro ilustrado ou mesmo o livro de imagem, o objeto das pesquisas são preferencialmente *as experiências* que esse ‘material’ proporciona às fases do desenvolvimento infantil. Se, entre as reflexões em artes, comunicação e design, o privilégio é majoritariamente concedido ao ponto de vista dos ilustradores, desde os procedimentos individuais de criação a outros aspectos do desenvolvimento histórico dos livros para crianças, dez anos antes de aparecer o estudo pioneiro de Schaeffer (1991), aqui já era entrevista a outra extremidade da ponte — a recepção das obras pelas crianças, através da mediação instrumental dos livros e da literatura.

Vêm da psicologia escolar os primeiros apontamentos a respeito de como a criança responde aos ‘estímulos’ da dupla codificação da literatura infantil, num momento em que a renovação gráfica do final da década de 1970 talvez ainda se fizesse sentir com maior impacto. Ronilda Ribeiro assina a pesquisa *Percepção de ilustrações em literatura infantil: fatores emocionais e de desenvolvimento viso-motor* (USP, 1981), em que registra o estudo com 96 crianças, divididas em quatro agrupamentos quanto ao sexo e à condição escolar, comparando a exposição de meninas e meninos às ‘figuras’ isoladas e às ilustrações com o texto verbal, através do teste viso-motor de Bender — concebido entre 1933 e 1938,

tendo em vista o estudo sobre a maturação neurológica da criança que a permite, por exemplo, reproduzir traços gráficos sobre o papel, com o objetivo de compreender a natureza e os tipos de erro que ocorrem na percepção de um estímulo, ao mesmo tempo em que se perguntava se os erros eram causados por distúrbios a nível cerebral ou devido à imaturidade, para perceber e reproduzir sinais e desenhos corretamente. Ronilda Ribeiro, conciliando as idéias luminares da antroposofia, a respeito dos aspectos emocionais que envolvem a subjetividade e os processos cognitivos da criança, ao término da primeira infância, que coincide com a etapa inicial do ensino formal, avaliou, então, a capacidade de percepção visual pelos princípios da *gestalt* (amplamente resumida como “o todo sempre é maior que a soma das partes”) e constatou que [1] a viso-percepção, em alunos submetidos à repetência escolar, dá-se abaixo do nível da mesma função em crianças sem histórico de reprovação, atestando que a dificuldade viso-motora não sofre apenas as influências de aspectos orgânicos ou neurológicos, mas um ambiente propício ou carente em estímulos pode interferir no desenvolvimento de tal habilidade cognitiva; por sua vez, [2] a percepção das ilustrações²² não está condicionada pelo texto, isto é, as crianças são capazes de reconhecer e descrever imagens particulares e cenas de maneira independente do conteúdo de uma narrativa.

Embora não compreenda uma pesquisa sistematizada, nem uma obra de referência unicamente dedicada ao tema, merece menção que, no mesmo ano, Nelly Novaes Coelho pautava a inserção de livros ilustrados no percurso de aprendizagem de crianças, desde pequena. Em *A literatura infantil: história, teoria e análise* [1981], a autora já apresentava a síntese do material, que seria sucessivamente ampliado e organizado em dois capítulos em obra futura, disponíveis ainda hoje para consulta, através da sétima edição de *A literatura infantil: teoria, análise, didática* [2000]. Inicialmente, em “O álbum de figuras (ou o livro de estampas) e sua dupla tarefa: recreativa e pedagógica” (1991: 169-178), são destacados os esforços de Paul Faucher e uma equipe de profissionais ligados às questões de

²² Reconhecimento das formas definidas por contornos contínuos ou linhas interrompidas, de pequenas figuras ou detalhes dentro de uma composição e das representações figurativas que possuem partes fragmentadas ou escondidas, por estarem em segundo plano em relação à outra figura, que exigem do olhar completar linhas descontinuas.

educação, na França dos 1930, responsável por uma série de publicações conhecida como *Albums du Père Castor*, iniciada por ocasião do movimento Escola Nova, cujos princípios políticos e filosóficos exprimiam os ideais de igualdade entre os homens e do direito à educação — e sob o influxo da psicologia aplicada, formulavam as bases de uma educação ativa, através da qual a criança poderia participar de sua própria aprendizagem. A coleção logrou 377 títulos em catálogo, no ano de 1973 e, como testemunha a professora Nelly (1991: 172) “visava (e visa) tornar-se um veículo de educação ativa, capaz de tocar diretamente a imaginação e a inteligência das crianças, de maneira muito mais eficaz do que qualquer dos meios usados até então”. Negando o ensino moldado pela linguagem escrita e pela recepção passiva dos alunos, as publicações de Père Castor prezavam pelo *predomínio absoluto da imagem* (1991: 173), o que incluía uma variedade de materiais impressos com atividades lúdicas de cunho pedagógico: álbuns de desenhos para colorir, figuras para recortar e colar, objetos para montar em papel, teatro de sombras e manipulação de formas, etc. — que Novaes Coelho engloba numa abrangente categoria de álbum-jogo [*livre jeux*] e livro-brinquedo (?), passando aos álbuns de figuras, livros *com* imagens ou *imagiários*, aos livros ilustrados com histórias curtas.

Apenas os dois últimos tipos de objetos é o que interessa destacar, pertencendo ao campo de investigação sobre livros e literatura para crianças — *os imagiários* (que não se deve confundir com *livro de imagem*, tal como veio a ser proposto, em anos recentes) e os livros ilustrados *du Père Castor*, pois neles se acomodam muito dos usos e das funções que a pedagogia tem reservado aos livros e à literatura infantil, ainda hoje. Três questões tornam-se assim imperativas — que tipo de imagens aparece nessas publicações, como essas imagens estabelecem um diálogo com o código verbal e, enfim, como elas estariam tocando a imaginação e a inteligência das crianças.

Os *imagiários* [*imagiers*], elaborados pela equipe de ilustradores do Père Castor, surgiram no mercado francês, em 1952, com o propósito de auxiliar crianças pequenas, a partir dos três anos de idade (Coelho indica a partir de 18 meses, 1991: 172), a desenvolver seu vocabulário, através de uma coleção de figuras organizadas por temas (jogos, plantas, animais, objetos, etc.). O grande êxito que alcançaram parece não ter se esgotado ainda,

como vem comprovar uma compilação de todos os volumes, em 2007, concorrendo ao lado de tantos outros imagiários confeccionados em mais de meio século.²³ De acordo com os apontamentos de Bruno Duborgel (*apud* Viana 2001), foram originalmente criadas mais de 480 imagens, recortadas do contexto e reproduzidas, cada uma, em uma página isoladamente. Sem que seja uma réplica fotográfica das coisas existentes, cada desenho, pintado a guache, mantém um grau de realismo bastante evidente, valendo-se de uma disposição diagonal no espaço em branco e do jogo de sombras e tons que dão o efeito tridimensional (volume) desejado. É uma imagem altamente informativa, semelhante às ilustrações científicas, com tendência à clareza e à precisão das coisas que se apresentam diante do olhar infantil — uma invocação unívoca de objetos, plantas, animais, de modo a satisfazer o senso de observação, identificação, descrição, classificação, definição, enfim — “à rotulação do mundo que elas duplicam” — ou, como afirma Nelly Novaes Coelho (1991: 173), “a serem designados oralmente pelo nome. Esse convívio com a imagem, associada à palavra nomeadora, facilitará a operação mental que identifica a *percepção visual* e a palavra correspondente”. Esta é uma relação linear entre o signo e o significado, fazendo coincidir a representação verossimilhante com os existentes reais do mundo, por assim dizer, de modo a condicionar hábitos associativos imediatos, como ensinam Palo & D. Oliveira (1983: 16), “inscritos diretamente no pensamento da criança com o mínimo de esforço e com o menor dispêndio de energia possível” — daí, como renunciando as lições da cartilha através da fluidez da oralidade infantil, não é difícil prever o espaço que coube à imaginação.

Quanto aos livros ilustrados de Père Castor, predominavam originalmente temas circunscritos à vida cotidiana ou transportando as crianças para o mundo animal, por vezes até outras culturas, através de “histórias” que dessem conta de informar sobre os hábitos ‘naturais’ de uma espécie ou de agrupamentos humanos distantes. Sob a mesma orientação político-pedagógica, as ilustrações tendiam à figuração realista — e ainda que dentro de cenários pouco caracterizados (com o intuito de não aumentar o escopo de estímulos visuais) e esfumados nas bordas — e reservavam ao pequeno leitor apenas a

²³ Informações do Centro International d’Etudes en Littérature de Jeunesse (França).

imagem enciclopédica para referendar o escrito. Eram obras complementares à formação do conhecimento da criança, livros informativos. Mesmo nas pequenas peças de ficção, traços e cores foram fiéis ao desígnio da representação realista, por muito tempo — até que uma nova frente da psicologia justificasse o processo de identificação da criança com personagens animais, pela transferência simbólica de seu psiquismo e suas emoções (o que, com eficiência, aprendeu a publicidade interessada em motivar o consumo infantil), criando um padrão de personagens com características humanizadas, vestidos ou não, quase que andando sobre duas patas, mas principalmente, expressando desejos humanos particulares à criança, em suas formas de interagir com o mundo doméstico e familiar — o que poderia ser exemplificado com a história da Vaca Laranja (*La Vache Orange*, 1961), de N. Hale e L. Butel, três décadas depois da publicação de álbuns e livros *du Père Castor*, em sua forma original que Novaes Coelho selecionou (1991: 169-178). Quanto ao primeiro tipo de desenhos da coleção, servem as palavras de Regina Yolanda (*apud* Bahia 1995: 16)²⁴:

A ilustração, fiel ao texto, nunca além do texto e a mais “realista possível” resulta numa comunicação linear, aliás, característica de boa parte do trabalho pedagógico que se faz. Esta corrente “realista” se prende a uma antiga didática, que acreditava ser a compreensão resultante exclusivamente da informação verbal.

« Amo, o pele-vermelha »
de J.M.Guilcher e A. Pec (1951).

« Álbum do Père Castor, de 1957:
Quipic, o ouriço, de Lida Durkikova
com desenhos de Rojan.

²⁴ YOLANDA, Regina (1983). A importância da imagem nos livros. *Ciências Hoje*, São Paulo (12): 31-41.

Nesses exemplos, no entanto, Nelly Novaes Coelho (1991: 179), encontra rastros “da valorização dos desenhos ou ilustrações associadas à palavra escrita (ou oral), no processo de aproximação da criança ao livro” — uma educação para a leitura. No capítulo “Da linguagem iconográfica à verbal” (1991: 179-198) — confirmando que a psicologia da aprendizagem “privilegia a *imagem*, como fator básico nos processos de *alfabetização* e dos mecanismos de leitura, — uma vez que a *visualização das formas* facilita a comunicação imediata entre *a criança e a situação proposta pelo texto*” —, a autora irá estabelecer uma correspondência entre livros e possíveis fases psicológicas (ou faixas etárias) da criança, numa hierarquia em que a imagem é gradativamente substituída pelo código lingüístico. Estes são parcialmente os pressupostos que resultam nas “categorias de leitor”, em adição os apontamentos feitos na primeira unidade do livro (1991: 28-35), amplamente divulgada, adaptada e retomada por especialistas que dirigiram reflexões para o setor educacional²⁵ e pela maioria das editoras atuantes no mercado de livros para crianças, na destinação das obras para a infância e na ordenação de seus catálogos para professores.

No esteio escolar, o pressuposto — que o diálogo palavra&imagem é perpassado pelo fio da oralidade — é intensamente desfrutado como fonte de investigação. Nos anos finais da década inaugurada pelos livros de Nelly Novaes Coelho, aparece *A construção da narrativa infantil oral calcada em livros de estória ilustrados*, de Marilene Santana dos Santos Garcia (Unicamp, 1988), em uma atitude comprobatória de que “os livrinhos de estória ilustrados” enriquecem a expressão oral da criança. Essa pesquisa é descrita como um estudo longitudinal que observa e analisa o desempenho de duas crianças ao longo de um tempo, averbando positivamente os métodos herdados transversalmente do cotidiano etnográfico e da psicologia experimental, quanto à aquisição da linguagem, juntamente aos padrões de interação no comportamento infantil. Marilene Santana acompanha dois casos

²⁵ Originalmente, Nelly Novaes não denominou sua proposta de “categorias de leitor” ao fazer corresponder o equilíbrio entre texto e ilustrações com determinadas fases psicológicas (ou faixas etárias), como destaca no entre parênteses. Este quadro permanece até a mais recente edição (2000). Porém, na abertura do *Dicionário Crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, Coelho (1995: 15-16) faz breve ressalva quanto ao perigo e à dificuldade de destinar uma obra a determinado público, tendo assim optado por uma “sugestão de categorias de leitor (e não por faixas etárias)”. Resende (1993: 34) recorre às essas categorias, citando que “esse quadro (extraído do *Manual do Seminário Nacional de Literatura Infantil e Juvenil/1988*) tem validade objetiva, pois demarca o perfil do leitor em evolução”. Debus (2006: 92) recupera uma grade das fases do amadurecimento do leitor, formulada a partir de pesquisas anteriores pela FNLIJ, e considera que “com pequenas modificações vocabulares, o mesmo quadro, acrescido da faixa etária, é desenvolvido por Nelly Novaes Coelho”.

particulares para depreender um caráter geral de como as crianças, entre três e cinco anos, criam suas próprias referências durante o processo de narração, com base nas ilustrações e constata, assim, a existência de um esquema narrativo fixo que a criança preenche com elementos diversos para narrar sua história. Tais elementos são variáveis de uma narração a outra e, conforme a interatividade proposta por um adulto, é possível dar novas feições à ‘interpretação ilustrada’ do pequeno leitor, contribuindo e diversificando efetivamente a criação de referências em atividades de verbalização de uma narrativa motivada por livros ilustrados. Porém, ao apontar o uso de ‘estórias ilustradas’, a autora permite inferir certo destrato com a narrativa impressa no livro, em favor de novos enredos feitos oralmente — uma prática recorrente nos primeiros anos de educação formal, como certa modalidade de roda de histórias que, muitas vezes, substituiu e subestimou a leitura do todo significativo de um texto e dos diferentes níveis de articulação palavra&imagem, como comparecem no livro, pelo uso parcial das ilustrações.

Oito anos depois, Tereza Breves retoma o pressuposto de que a imagem antecede a linguagem escrita e estabelece uma ‘troca’ do livro ilustrado pelo livro de imagem —, perguntando-se, então, qual a contribuição das narrativas visuais para o desenvolvimento da linguagem oral na criança, se os livros de imagem facilitam a ordenação do pensamento infantil e como os pequenos leitores se apropriam de esquemas textuais da narração, das noções de tempo e de espaço. Desde o título, *O livro-de-imagem: um (pré)texto para contar histórias* (UFSCar, 1996), a autora fixa duplamente o olhar sobre a natureza e o uso das narrativas imagéticas, em especial, junto a crianças entre 4 e 6 anos de idade, fase em que a aquisição da linguagem escrita e a leitura ainda não são tomadas como tarefas rotineiras, nas situações da aprendizagem infantil. Em seu percurso, a pesquisadora adentra o núcleo teórico de Lev Vygotsky (1896-1934), para quem as funções psicológicas encontram-se intimamente atreladas aos processos sociais de interação, libertando, do determinismo por fatores congênitos, as habilidades cognitivas e a estruturação do pensamento — o que permite a Tereza Breves analisar e contextualizar diversas práticas, a partir dos livros de imagem, no aprofundamento de que a leitura é uma construção de significados e de trocas entre a criança, seus colegas e o professor num mesmo ambiente

de convívio. Com este claro posicionamento, a autora lança para escanteio as concepções conservadoras a respeito de um sentido previamente fechado e transmitido por um texto, demonstrando como o livro de imagem exige a intervenção da criatividade e a atenção minuciosa aos elementos que poderão contribuir para o enriquecimento da expressão oral das crianças.

Se, à primeira vista, a dissertação de Teresa Breves, publicada em livro em 2000, pareça ter multiplicado a aceitação do livro de imagem na escola e influenciado, mesmo que indiretamente, bom número de pesquisas que o tomam como objeto de estudo (que logo mais serão pontuadas), — seu trabalho é verdadeiramente uma resposta, que decorre da emergência pedagógica sobre o tema, durante a década de 1990. Deste modo, é necessário observar o cenário de preocupações que se avolumavam nos setores da educação devido à falta de material teórico e abordagens consistentes, quer em relação ao livro de imagem que preconiza um novo filão acadêmico, quer a respeito da articulação palavra&imagem nos livros ilustrados para crianças. De fato, a produção editorial infantil, que tomou corpo nos anos de 1980, ainda não se encontrava satisfatoriamente dominada por aqueles que mais deveriam cuidar da recepção e da fruição das obras, deixando à mostra a negligência ou a fragilidade de uma formação cega à leitura das ilustrações. Assim, outra resposta aos desafios nutridos pelos livros de literatura infantil contemporânea foi encaminhada e formalizada por Maria Alice Faria e sua equipe, em um trabalho que culminaria, em 1997, como tema de um curso de pós-graduação em Educação, na Unesp/Marília, além de diversas participações em revistas e congressos, divulgando os resultados a que chegavam.

Ao mesmo tempo, é preciso recuperar, com a introdução dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) de Língua Portuguesa, para o ensino fundamental, em 1997 e no ano seguinte, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCN), uma nova atitude reflexiva sobre a formação de leitores que esboçaria um cenário fecundo (embora ainda inconcluso) quanto às questões do letramento [*literacy*] e da alfabetização; da linguagem compreendida como uma forma de interação, na chave de Bakhtin; de uma concepção mais ampla de texto (com a abordagem dos gêneros textuais, configurados pelas condições de sua produção, dando relevo também aos suportes materiais); e das

questões que cercam os diferentes códigos e linguagens. Não apenas na rede de ensino, mas igualmente sobre as pesquisas, as orientações dos novos documentos oficiais da educação deveriam ter alguma influência — o que não cabe aqui ser investigado, mas somente sugerido. Porém, o que se verifica, no recorte da aplicação pedagógica dos livros de imagem e dos livros ilustrados de literatura para crianças, é o fato de os conceitos que marcam nossa época nem sempre se encontrarem estampados, ou mesmo que diluídos, na maior parte das pesquisas acadêmicas.

Com a travessia do último milênio e ainda que de uma maneira um tanto irregular e esparsa, as reflexões no campo educacional acabam por incorporar a voz e o ponto de vista de ilustradores, como fundamentos da importância de pesquisas sobre a recepção e a aplicação pedagógica do livro de imagem e do livro infantil ilustrado no contexto escolar. Destacam-se, ao lado das notas de Nelly Novaes Coelho [1981, 7ª ed. 2000], citações aos trabalhos de Maria Carmen Bahia (1995) e Marisa Mokarzel (1998), aos livros de referência empreendidos por Luís Camargo (1995) e Lúcia Pimentel Góes (1996), que excepcionalmente contêm textos compilados da produção de Eva Furnari e Angela Lago, ao lado de documentos volantes em seminários e na rede virtual de comunicação, artigos em revista e capítulos de outras obras, muitas vezes, *sem preocupações de contextualizar a origem e a intenção de cada discurso a respeito da imagem, da ilustração e das relações palavra&imagem*. À preleção bibliográfica continua unindo-se e atuante a pesquisa de campo, em propostas que começam a mesclar distintas formulações teóricas, mas todas intimamente próximas ao objetivo de responder quais as reais contribuições do livro de imagens, no processo aprendizagem da criança e como efetivar uma prática pedagógica. Nesta linha de investigação, localiza-se a pesquisa de Helenita Assunção Nakamura sobre *A imagem na formação do leitor: um processo dialógico texto-ilustração na literatura no contexto escolar* (UFRN, 2000). Com os aportes da estética da recepção, do ensino das artes, referências a respeito da leitura da imagem e os métodos etnográficos da investigação qualitativa, a professora-pesquisadora encontra-se com alunos de uma escola pública na cidade de Natal, munida de questionários, máquina fotográfica e sistemas de gravação em áudio e vídeo. Passando da observação de três turmas para a intervenção

participativa, junto a um grupo de alunos, seu intuito é comprovar e validar uma prática de leitura com livros de literatura infantil, nos quais está pressuposta a relação dialógica entre palavra&imagem, como veículo para a ‘aproximação prazerosa’ entre criança e leitura.

Por sua vez, Mara Rosângela Ferraro aborda *O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual* (Unicamp, 2001), considerando inicialmente “os enredos convidativos para a produção de narrativas orais” (2001: 56) e os livros como “uma espécie de museu portátil” (2001: 189). Nesse sentido, ela desejou investigar a compreensão das crianças, frente aos livros de imagem, e suas preferências quanto aos estilos traçados pelos autores, atribuindo aos livros o poder de sensibilizar os pequenos leitores, rumo ao universo da ficção literária e das artes visuais. Nas sessões de leitura (com quarenta alunos de educação infantil, divididos em pequenos grupos, com duração de quarenta e cinco minutos, em média), após o contato livre com um acervo de cinco livros de imagem, a pesquisadora encaminhava as crianças para as atividades, como uma análise comparativa dos desenhos, a observação de técnicas e dos materiais utilizados pelos diferentes ilustradores, a eleição das imagens ‘mais bonitas’ e a transposição da narrativa em forma de reconto oral, em meio a uma atmosfera de atenção volúvel e inconstante, que driblou o pretendido exame de categorias formais da composição visual, com o apego às figuras abertas ao jogo simbólico, no ritmo de transferências e invenções entre o visto e vivido. De qualquer modo, a vocação instrumental dos livros de imagem, para *induzir* a criança ao desenvolvimento do discurso oral, com foco na aquisição da linguagem escrita em uma fase posterior, desloca-se e se amplia conforme a necessidade de sistematizar esquemas para ‘alfabetização visual’ das crianças, desde os primeiros anos da instrução escolar. Contudo, em certas passagens das metodologias esboçadas, vê-se que o objetivo da aprendizagem da criança toma menor dimensão, frente ao imperativo de comprovar que é possível dirigir e segmentar o olhar leitor. A atribuição de significados às imagens recorre a uma grade rígida de operações sintáticas, no interior das composições visuais, em que a apreciação cede lugar à análise dos elementos pictóricos, há muito tempo sob o domínio codificado pela crítica e pela história da arte. Na proposta de *Livro de imagem: possibilidades de leitura estética* (Unesp, 2005), Tânia Sayuri Ida Mathias, segundo suas

próprias palavras, forja esse caminho, ao conjugar referências teóricas díspares e, assim, estabelecer três etapas de um sistema de análise para a leitura de histórias construídas com imagens em seqüência; desenvolvido e bem recebido em sua prática de formação de professores, o modelo, em resumo, compreende [1] a fruição perceptiva, considerada em um movimento totalizador de dois níveis: a apreensão das imagens, conforme descreve a psicologia da forma (*gestalt*), e a construção de um enredo linear, via o sentido da leitura já determinado culturalmente, de cima para baixo e da esquerda para a direita, formando um trajeto inclinado e descendente, recuperando, assim, as principais figuras e detalhes de um livro, em que pesam o caráter subjetivo, a memória afetiva de outras narrativas e as experiências do leitor, criança ou não; [2] a fruição “quadro a quadro” da narrativa, para uma apreensão minuciosa do espaço visual, definido pelo arranjo de linhas, superfícies, volume, tonalidades da cor e luz, que direcionam o trajeto do olhar para áreas de maior densidade e contraste de informações; além das qualidades puramente sensíveis à percepção, a arte-educadora rastreia os significados, tradicionalmente convencionados, aos elementos pictóricos, investindo-os de dramaturgia e interpretação simbólica; por fim, [3] a fruição total do livro de imagem corresponde à síntese do processo, quando se ocupa de restabelecer a emoção e a mensagem que uma obra transmite.

Concentrando-se na mediação da leitura de ‘textos contemporâneos de literatura infantil’, como tem assinalado a atual produção de livros e literatura para crianças, Neiva Senaide Petry Panozzo é seguramente uma das pesquisadoras de uma nova geração, que mais tem aprofundado o alicerce de suas reflexões no terreno da Educação, a partir dos pressupostos da semiótica francesa, como autora de *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola* (UFRGS, 2002) e, muito recentemente, da tese *Leitura no entrelaçamento de linguagens: literatura infantil, processo educativo e mediação* (UFRGS, 2007), além de tantos outros trabalhos, de menor extensão, publicados em diversos veículos, a partir de um projeto de pesquisa, ao lado de Flávia Brochetto Ramos, na Universidade de Caxias do Sul (UCS) sobre a produção de sentido e a interação texto-leitor na literatura infantil.

Inicialmente, Panozzo ocupa-se da construção do sentido nos livros de imagem, nos quais observa diferentes níveis de articulação ou complexidade, que não se sustentariam apenas por uma rotina de observação ou reconhecimento imediato, através da nomeação e descrição de personagens, objetos, ações e cenas (as figurativizações), exigem, como bem ensina a escola greimasiana, um percurso analítico que parte da representação mais concreta e superficial rumo a um sentido mais simples e abstrato que se inscreve na camada profunda de um texto. O pressuposto evidente é, então, que o sentido exista e esteja alojado no texto e, desta maneira, deve-se cavocá-lo do plano de expressão rumo à posse do conteúdo, instalando o leitor no embate com o texto. Progressivamente, Neiva Senaide revela uma rede de significados abstratos como se estivessem convencionalmente codificados e todo o tempo ali, à espera da leitura, e, para isso, recupera e considera detalhadamente os elementos pictóricos que constroem a composição das cenas em livro de imagens — na chave de leitura estabelecida pela semiótica plástica ou pictórica, surgida no final da década de 1970, esses elementos não-figurativos, mas que estão presentes nas figuras são denominados “formantes” e sobre eles virá incidir um considerável trabalho de análise, via comparação de díades opositivas, a fim de delimitar as transformações que plasticamente ocorrem e percorrem o texto visual.²⁶ Nessa abordagem, as qualidades dos *formantes pictóricos* são apreendidos em suas dimensão cromática (cor, variações de tons, degradê, saturação, densidade, ritmo, transparência), eidética (forma, perspectiva, linhas curvas, retas, simetrias, padrões e texturas projetadas) e topológica (distribuição das formas no espaço visual, peso, proporcionalidade), para tornarem-se *inteligíveis*. Concedendo ao livro de imagem o estatuto de um objeto de significação, a pesquisadora o torna um texto passível de leitura, porém suporte de aquisição das convenções sócio-culturais impregnados nas imagens que regem a construção simbólica por diferentes códigos não-verbais, o que requer uma formação específica dos professores, a fim de explorar e enriquecer as atividades escolares perante a diversidade de sistemas visuais.

²⁶ Este tipo de aproximação para leitura da ilustração e dos livros de imagem foi demonstrado por Jean Perrot, na terceira de cinco conferências realizadas no Brasil — “O jogo de cores e o espaço no álbum para crianças”. In: SEMINÁRIO “O JOGO E A LITERATURA INFANTIL”, Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, 31 de março a 04 de abril de 1997.

Em trabalhos posteriores à sua dissertação, Neiva Senaide Petry Panozzo amplia o escopo de suas descobertas, a respeito do livro de imagem, para o enlace de linguagens no livro ilustrado infantil — criando intimidade com estudos na área de letras, que extraem recursos e instrumentos da tradição lingüística. Porém, é preciso anotar e antecipar que essa aproximação também a conduz aos impasses cotejados pelos estudos literários, como será visto em momento mais oportuno. De maneira inédita, porém, a investigadora tem trazido à baila a voz do leitor, não mais e apenas para celebrar a recepção livre e criativa, como outras abordagens ingenuamente costumam adensar e festejar. Ao contrário, sua constante pesquisa, de hábitos e procedimentos de leitura da criança, tem demonstrado como são elaboradas estratégias infantis para dotar um texto de inteligibilidade, atenta à descontinuidade que a literatura contemporânea promove pela convergência de códigos e aos desvios de leitura, que redundam em significações desvinculadas ao que se apresenta nas obras. Firme, Panozzo (2007: 8) mantém o repto de que “cabe ao adulto, responsável pela mediação de leitura, disponibilizar-se a um diálogo prévio com o texto e oportunizar a conversa com a criança-leitora sobre o que foi lido”. Outra discussão, que desponta em suas contribuições, diz respeito à “denúncia” sobre o que resiste de visões tradicionais, mitificadas e preconceituosas sobre os livros e as ilustrações — fatores que limitam a experiência de leitura das próprias crianças, quando elas mesmas tornam-se responsáveis por suas escolhas e acabam por requisitar o mais fácil e já condicionado, em termos de uma ilustração, que lhe sirva de suporte para a compreensão de uma narrativa, pelo que há de mais convencional e estereotipado no traçado ou tratamento da imagem, em recuo e recusa às experimentações plásticas ou gráficas da produção mais atual — pesando, assim, a inscrição do discurso adulto na leitura da criança.

Em seu último livro, *Como usar a literatura infantil em sala de aula* (2005), Maria Alice Faria sistematiza as questões e possibilidades de leitura palavra&imagem, buscando equilibrar informação teórica e disposição afetiva para os livros, na ponte necessária entre o professor-leitor e seus alunos. A autora circunda o conceito de leitura, inicialmente invocando Maria Helena Martins (1982) para quem, há mais de duas décadas, a promoção da leitura não se limita somente à alfabetização, ao acesso e a certa preferência aos livros,

mas segue rumos por entre linguagens diversas, não importando o suporte em que elas se manifestam, sabendo nele reconhecer um primeiro nível de leitura sensorial, instaurado pela aproximação do leitor ao objeto a ser lido. Faria pontua os demais níveis de leitura de Martins e outras duas propostas, realçando os elos de correspondência a tantas categorias, das quais importa aqui lembrar a “leitura comum”, de Baudelot e colaboradores (1999), que assinala o processo de identificação do leitor com a narrativa, temas e personagens, posicionando-se perante os conteúdos lidos, até beirar a “leitura literária”, na formulação de Poslaniec & Houeyl (2000, *apud* Faria 2005: 17), como “a capacidade de perceber, para além do sentido imediato, para além do sentido implícito, o modo de construção de um livro”. Nesta trilha, Maria Alice segue ao encontro — [1] das articulações da narrativa, em um breve estudo a respeito das estruturas mais elementares presentes no conto tradicional e no conto acumulativo, até acenar para a presença de tramas na literatura para crianças que transgridem antigas fórmulas; então, desenvolve três aspectos funcionais para encarar a dinâmica das histórias: a noção de seqüência, cenas e cortes no percurso da narrativa — e, logo após, adentra o âmbito [2] das articulações entre verbal e visual, que empreendem narrar uma mesma história.

O tratamento que a autora dispensa à concomitância de dois códigos no interior dos livros e da literatura infantil é, de início, sustentado por critérios quantitativos ou de proporcionalidade quanto ao espaço ocupado por uma e outra linguagem, como também ocorre fazer a Ricardo Azevedo²⁷ (2005: 44-45). Assim, já os títulos e a divisão dos capítulos centrais *ilustram* a gradação estipulada pela autora: *a narrativa no livro de imagem* (55-82), *a ilustração é maior que o texto* (83-92), *textos de extensão média e as ilustrações* (93-104) e *o texto escrito é maior que a ilustração* (105-110). Mas, antes de desenvolver cada unidade, Maria Alice distingue duas relações palavra&imagem — a repetição, quando a informação

²⁷ **Ricardo Azevedo** descreve cinco graus de relação de um texto com uma imagem, segundo um critério de funcionalidade que mescla quantidade e fatores de co-existência, o que surte muitas vezes em ponderar o caráter secundário e mesmo dispensável da ilustração, conforme diminua sua presença nas páginas do livro ou não mais corresponda às necessidades de leitura da criança, jovem ou adulto. O autor e ilustrador considera: (1) livro texto, (2) livros texto-imagem, com pequenas ilustrações e vinhetas, (3) livros mistos, ou seja, textos escritos e imagens nivelados de forma sinérgica, (4) livros imagem-texto, ilustrações acompanhadas de textos curtos ou legendas e (5) livros de imagem. Sua preocupação volta-se mais para “o caráter da imagem” (informativa, descritiva, unívoca, objetiva, impessoal ou interpretativa, subjetiva, metafórica, poética, ambígua, fantasiosa, arbitrária, analógica, simbólica) lado a lado dos diferentes “tipos” de texto (didático ou literário). Cf. Azevedo (1997, 2002, 2004 ou 2005).

oferecida pela ilustração é referendada pelo discurso verbal, obedecendo a uma destinação estritamente pedagógica, — e a complementaridade, quando o dispositivo lingüístico ou o visual “diz” o que o outro, em sua lógica específica, não poderia dizer — como apontado anteriormente, no mesmo sentido de “complementaridade” compreendido por Yolanda (1976), Palo & D. Oliveira (1983) e Sandroni (1996 e 2005). Ao encaminhar seus comentários e descrições, com o propósito de tornar os livros “mais claros e mais ricos” a todos os leitores, Maria Alice preza pelo caráter de inteligibilidade verbal e visual, tratando simples e seriamente das estruturas que incorporam o significado no interior das narrativas e não de interpretações. Ao escolher deliberadamente um esquema fixado pelo cânone das narrativas tradicionais e proceder a análise das histórias, consegue dar movimento a uma metalinguagem mais cinematográfica, evidenciando o intercâmbio entre a ilustração e outros sistemas de códigos visuais, em sintonia com os ritmos, enquadramentos e planos compartilhados desde a pintura à fotografia, da televisão aos quadrinhos. Nesse âmbito, seu posto de observação, sobre o livro ilustrado e o livro de imagem, tem janelas abertas pelas aplicações da análise do discurso, em especial a pragmática, no campo da literatura infantil estudado pelos franceses, a pensar na dupla codificação como dupla narração, de acordo com Christian Poslaniec (2002, *apud* Faria 2005: 39):

A seqüência de imagens proposta no livro ilustrado conta freqüentemente uma história — cheia de “brancos” entre cada imagem, que, o texto de um lado e o leitor cooperando, de outro, vão preencher. Mas a história que as imagens constam não é exatamente aquela que conta o texto. Tudo se passa como se existissem dois narradores, um responsável pelo texto, outro pelas imagens. Esses dois narradores devem encontrar um *modus vivendi* que se traduzirá seja pela submissão de um ao outro (uma forma de redundância ou de insistência), seja por uma forma de afrontamento (o texto não conta nada do que contam as imagens, ou o inverso; o que produz um segundo nível de leitura), seja por uma divisão da narrativa: as novas informações são trazidas sucessivamente pelo texto e pelas imagens. E esta cooperação tem um papel sobre o explícito, sobre o implícito e a economia da narração. O explícito é o que diz o nome e/ou mostra a imagem; o implícito são os “brancos”, mas também o que está sugerido pela polissemia da linguagem.

Cada vez mais próximas das várias vertentes da lingüística textual e dos estudos literários, as reflexões a respeito do livro e da literatura para crianças, nos desígnios da

Educação, deitam ao abandono a leitura meramente instrumental, mais dirigida para a aprendizagem ou o reforço de conteúdos que não sejam o próprio ensino da leitura e o domínio de códigos verbais ou visuais — pelo menos, nos termos de novos quadros de referência teórica. Na longa tradição pedagógica que fez da ilustração, da narrativa e da poesia igualmente um caminho dócil e útil, as concepções que estreitam a leitura literária e o desempenho do leitor, em recriar os elos da textualidade, revelam um caminho menos óbvio para as práticas escolares. Para os desafios palavra&imagem, no entanto, resta ainda distinguir os níveis de interação ou diálogo intercódigos — com intuito de não adensar e adestrar uma generalização generosa a toda a produção editorial destinada à infância, em vista de que nem todos os livros, nem todas as realizações, *que se dizem literatura*, abrem espaços e reticências para a sintonia ou orquestração de linguagens, fiéis como são ao fenômeno da repetição, da redundância, do pensamento associativo mais ligeiro e simples. Ainda, “o mais comum é o aparente diálogo”, conforme explicitavam Palo & D. Oliveira (1983: 15) “que, no fundo, esconde um tom único, monológico, privilegiando a informação construída pelo verbal em detrimento daquela oriunda do visual”.

ESTUDOS LITERÁRIOS E OUTROS APORTES TEÓRICOS COMO PAISAGEM AO FUNDO

Da história da literatura infantil brasileira aos estudos literários, as pesquisas a respeito do diálogo palavra&imagem desenvolvem-se tempos depois dos encaminhamentos pretendidos pela psicologia da aprendizagem à educação, nos anos 1980, e das contribuições advindas do alinhamento entre as artes, comunicação e design, no início dos 1990. Aqui se permite um sobrevôo que possa justificar o atraso ou descaso das letras à ilustração, antes de introduzir um pequeno conjunto de três livros de referência para a área e dez trabalhos acadêmicos, de maneira totalmente não-linear, mas deles separando redes de influência da lingüística, semiótica poética, da semiótica visual, principalmente, e outros aportes teóricos.

Como trama ou sistema de conhecimentos peculiares e minimamente organizados, a história da literatura infantil brasileira teve seu início aprazado por Leonardo Arroyo (1968), cuja continuidade efetiva estampa-se no panorama sócio-cultural de Marisa Lajolo & Regina Zilberman — *Literatura infantil brasileira: história & histórias* (1984), volume este oportunamente publicado após a expansiva década de 1970 que testemunhou não só o amadurecimento econômico no setor editorial de publicações para crianças, mas as viu tornarem-se ‘objeto de estudo’ em teses, dissertações, seminários e congressos. Antes e paralelamente, parece óbvia a existência de certa modalidade de crítica especializando-se em assuntos pertinentes aos livros e à literatura infantil, entre profissionais bibliotecários, pedagogos, autores e interessados em literatura e cultura, de modo geral, que estreitavam esforços para refletir sobre a experiência da leitura e para acentuar os efeitos dos textos sobre os pequenos e jovens leitores. Mas, apenas uma descrição ali, outra interpretação acolá, não efetivariam, muito menos poderiam caracterizar um discurso histórico (embora soe atraente historiar diversos apontamentos) sobre a literatura para crianças, ao envolver, de certo modo, leitores *não necessariamente cultos, nem profissionais*, como apezinha Antoine Compagnon (2003: 21-22) — “A crítica aprecia, julga; procede por simpatia (ou antipatia), por identificação ou projeção: seu lugar ideal é o salão, do qual a imprensa é uma meta-morfose, não a universidade; sua primeira forma é a conversação”.

Por *história literária*, segundo Compagnon (2003), engenheiro francês e doutor em literatura, deve-se compreender um discurso que muito mais insiste em fatores externos às obras do que na experiência de leitura em si; um historiador da literatura não julga simplesmente que um exemplar seja mais belo ou útil do que outro, mas enfrenta o desafio de re-estabelecer os nexos entre diferentes objetos do fazer literário, no interior de uma tradição artística e sua evolução. Entre nós, e assim alinhavando, contexto de criação e de transmissão com as obras intencionalmente produzidas para o público infanto-juvenil, Lajolo & Zilberman (1984: 11) posicionaram-se perante outros trabalhos, que “desconsideram que o diálogo de qualquer texto literário se dá, em primeiro lugar, com outros textos e tendem a privilegiar o caráter educativo dos livros para crianças”. A quatro mãos, as autoras fazem convergir, à perspectiva histórica, a estética sobre a literatura infantil brasileira, num contraponto com a literatura nacional e a história política, social e econômica — bem ao ritmo que permitia entrever Lourenço Filho, nas pontas de sua introdução (1968: 11 e 16), para o ensaio de preliminares de Leonardo Arroyo, para a história da literatura para crianças, em nosso país: a literatura dedicada à infância nada seria além de um decalque da literatura geral, logo, devendo submeter-se a seus critérios, métodos e pressupostos teóricos. No entanto — quais?

Embora no ano de 1959, Afrânio Coutinho já entregasse ao público sua *Introdução à literatura no Brasil*, reunindo as seis introduções que escreveu para obra anterior, em seis acalentados volumes, sobre a história literária brasileira, e há muito tempo viesse o autor dedicando-se ao exercício da *nova crítica* e equacionando a crise da historiografia literária, com base em “métodos históricos e documentais, eruditos e positivistas dominantes no século XIX” (1959: 8), não coube a Leonardo Arroyo, em 1968, pelo ineditismo de sua empresa, outra solução senão lançar-se, tal como descreve Lourenço Filho (1968: 11-12), à coleta de “textos de historiadores, livros de memórias, obras de sociólogos e folcloristas [...] catálogos de livreiros e editores [...] documentação muito abundante, haurida em livros, artigos de jornal e mesmo correspondência particular” para inventariar as fontes da literatura infantil brasileira. É ainda Lourenço Filho quem fornece uma chave teórica de Arroyo, com que o pesquisador abre as páginas da literatura para

crianças a nossos olhos, “associando-a ao conceito da transmissão geral da cultura e dela extraindo a caracterização evolutiva pressuposta”, afirmando, logo mais, a respeito das idéias do autor que, “nelas, subentende-se a tese geral de etnografistas e antropologistas, a de que tudo deriva de uma função elementar e persistente na vida social: a comunicação de conteúdos favoráveis à coesão dos grupos, para isso inculcando modos de sentir e agir” (1968: 12). Neste aspecto, a visão de Arroyo é consorte da perspectiva alimentada à época, e com a obra de Sílvia Romero, com quem a historiografia literária no país tomaria impulso em bases científicas, e, entre inúmeras contribuições para o estudo da literatura e do folclore, escreveu uma *História da literatura brasileira*, em 1888 — que Leonardo Arroyo faz constar em sua bibliografia. Afrânio Coutinho não deixa de reconhecer a importância de Romero, mas igualmente não deixa de assinalar uma série de restrições a sua concepção de literatura, espelhada em idéias gerais da evolução histórica e formação dos povos, que resiste no ensaio *Literatura infantil brasileira*, em outros estudos, nas pinceladas históricas posteriores e, mais e mais, nas diluições do censo comum.

Diz o crítico Afrânio Coutinho (1959: 29), em sua revisão:

Vê-se que a concepção romeriana da literatura e da história literária provinha da fonte romântica e germânica, que a identificava com o gênio nacional e interpretava sua evolução em consonância com a marcha do sentimento nacional, concepção, aliás, que domina a maioria senão todos os nossos historiadores da literatura; e do pensamento filosófico positivista e naturalista, do evolucionismo darwiniano e spenceriano, que formavam o clima naturalista do final do século XIX.

Detalhando o “clima” literário em fins do XIX, Coutinho (1957:157) explicita:

Reforçou essa tradição a teoria germânica, a que se filiavam nossos críticos e historiadores positivistas e naturalistas, Sílvia Romero à frente, para a qual a literatura era toda a produção intelectual de um povo, tudo o que fosse escrito e tudo o que testemunhasse o seu esforço espiritual e constituísse o seu patrimônio intelectual. Partindo dessa premissa, Sílvia Romero incluiu em sua obra monumental todo o acervo de nossa cultura, pois literatura coincidia em verdade com cultura. Literatura queria dizer *documento* de vida intelectual, e não *monumento* artístico. Destarte, a história literária era o arrolamento de todos os indivíduos que houvessem contribuído para a vida espiritual, romancistas e poetas, ao lado de juristas, filósofos, jornalistas, historiadores. Foi o que procurou fazer Sílvia Romero,

e essa concepção dominou a compreensão do problema de modo que ainda em nossos dias ela é pacífica e surpreende quem quer que ensaie reagir contra ela.

As aproximações não são aqui totalmente fortuitas. “De qualquer modo”, sintetiza Afrânio Coutinho (1959: 30), “em Sílvio Romero consolidou-se a concepção historicista e sociológica da literatura e a adoção do método histórico para a história literária”. E, nessa tradição, inscreve-se também o trabalho de Lajolo & Zilberman (1984), embora as autoras, com a devida distância, já extirpassem o que excedia às argumentações *naturalistas* quanto às relações entre criança, mundo e literatura; depurassem um método com idas e vindas pelo passado e o *presente* sempre vivo e movediço; e fizessem “pensar nas obras infantis contemporâneas, sem seccioná-las dos textos que as antecederam” (1984: 10), apostando na convivência da sincronia entre os textos na mirada diacrônica da história brasileira. Mesmo que compactas as análises e no esteio texto-contexto, as pesquisadoras pontuam e comparam as obras mais representativas e que, de alguma maneira, promoveram rupturas no processo de produção da literatura para a infância, em enfoques temáticos e estilísticos numa malha de intertextualidade que só anos mais tarde viraria voga nas discussões. Obra divisora de águas e verdadeiro manancial de pesquisas, como anota o professor João Luís C.T. Ceccantini (2004: 30), nela, “há inúmeras hipóteses levantadas ao longo do texto que não puderam ali ser desenvolvidas e cabe ao pesquisador curioso e sensível testar” — completando, ao final do parágrafo:

Fora dos grandes panoramas históricos²⁸, no entanto, está quase tudo ainda por ser feito no campo dos estudos da literatura infanto-juvenil no Brasil. E poderia se fazer a ressalva de que, mesmo no campo dos estudos históricos e de visada panorâmica, houve nos últimos tempos uma certa estagnação, uma vez que há quase duas décadas não surge nenhuma história que venha dialogar com a perspectiva assumida por Lajolo e Zilberman, atualizando e complementando aspectos ali não contemplados, como a produção dos anos 80 e 90, a ilustração na literatura infanto-juvenil, a questão dos sub-gêneros (livros-documentários, livros de imagens etc.).

²⁸ Em tempo, Ceccantini (2004) alude aos trabalhos de Nazira Salem (1959), Leonardo Arroyo (1968), Nelly Novaes Coelho (1981) e Zilberman & Lajolo (1984), apenas dedicando-se a comentar a última contribuição.

É toda essa paisagem que influencia diretamente um quase não-estado dos estudos literários sobre a produção dos livros e da literatura para crianças, onde “está quase tudo ainda por ser feito” ou divulgado, verificado, reinvestido, apesar do grande volume de dissertações e teses deslanchadas, no último decênio, à média de 40 pesquisas defendidas anualmente junto aos programas de pós-graduação. Não se pode esquecer que, além de um percurso muito recente enfrentado pela pesquisa e também pela crítica que tem se institucionalizado, muito tempo se ocupa com discussões inócuas e disputas pela posse do ‘objeto-literatura para crianças’, com ênfase e maior poder de munição entre os campos da educação e de letras. Dispensável repetir suas fórmulas, pois a resposta sincera não está em reavivar e radicalizar as polaridades, nem mesmo empreender novas tentativas para reconciliar suas abordagens — o que, inelutavelmente, traria à reencarnação o ideário e os (res)-sentimentos de Platão, Aristóteles e Horácio. Talvez, compreendendo melhor suas diferenças e por que suas abordagens são diferentes, seja possível estabelecer um ciclo de intercâmbios em que uma área possa efetivamente nutrir a outra, inseminando novos projetos de compreensão da literatura e dos livros para crianças e jovens leitores, como se deixa insinuar, logo em breve, na unidade do capítulo a respeito dos três principais eixos e seus raios de investigação a girar.

Toda a digressão, iniciada a algumas páginas, cumpre o intuito de recuperar o valor de uma história da literatura e dos livros para crianças (em que pese o fato de tê-la ainda incompleta), como espinha dorsal, onde os vários estudos literários pudessem se encaixar, à sua maneira e em variados graus de conectividade, da aproximação ao afastamento de seus pressupostos iniciais, marcadamente sociológicos, à medida mesmo que as diferentes correntes de estudo pudessem contribuir para uma contínua reconstituição dessa mesma história. Todavia, enquanto amplia-se “um labirinto de espelhos” na ciência da literatura geral, no seu caráter de crítica literária, [1] o campo de *estudo da literatura* para crianças enfrentava (e continuamente enfrenta) o problema de postular a natureza do objeto que tem mãos — isto é, chegar a uma síntese, o que não impediu que [2] os *estudos literários* sobre essa produção artística pudessem avançar, em desempenhos solitários, às análises e à exposição do(s) código(s) de que é feita a literatura infantil contemporânea. Cabe aos

estudiosos explorarem caminhos, encruzilhadas e atalhos (estes nem sempre garantindo bons resultados) amplamente percorridos pelas investigações na literatura geral — conforme resume Lúcia Santaella (1992a: 162):

No diagrama peirceano [1904], a Literatura, no seu caráter de Crítica literária, foi localizada [...] na terceira divisão das ciências psíquicas, isto é, como ciência explanatória ou descritiva. Atualmente, as investigações literárias dessa mesma natureza além de continuarem operativas, apresentam visivelmente um desenvolvimento crescente. As vertentes da crítica não param de se multiplicar. O *New Criticism*, a Estilística, Formalismo russo, Estruturalismo checo e meridional, e, mais recentemente, a teoria da Escritura ou Texto, o Círculo de Bakhtin, a Semiótica literária, Estética da Recepção, teorias do Discurso, Desconstrucionismo fornecem, cada um desses movimentos teóricos e mesmo programáticos, bases próprias e diferenciais, muitas vezes divergentes e até antagônicas, para a Crítica literária. Além disso, áreas paralelas à Literatura, tais como marxismo, psicanálise, feminismo e os mais recentes estudos culturais, fornecem outros parâmetros ou interrogam as premissas da crítica, aumentando a diversidade e mesmo a combatividade do território.

Sem necessidade de recorrer e apontar a um título da bibliografia brasileira sobre literatura para crianças, não é difícil lembrar como os estudos de literatura habitualmente têm transportado pressupostos e referenciais teóricos de “áreas paralelas à literatura”, pois é preciso saltar daqui para a questão do diálogo palavra&imagem — que *também* tem sido filtrado por leituras “paralelas” que rotineiramente tomam a ilustração como o veículo de representações ora [1] da realidade externa ao leitor, na visada mais sociológica e com preocupações sobre o caráter ideológico que as imagens carregam e reproduzem, muitas vezes, em termos de valores, preconceitos, estereótipos, ora [2] da realidade subjetiva ou arquetípica que a oscilação entre a psicanálise e a psicologia pode explicar. Embora diferentes em seus direcionamentos, ambas as abordagens flagram nas ilustrações do livro infantil, o sentido simbólico em contigüidade com o quê elas devem, pressupostamente, representar. Considerando a ilustração como portadora de uma mensagem, mesmo sem vínculos com o conteúdo lingüístico, ou a ele subordinada, abre-se, nessas abordagens, um espaço para leituras onde “o risco do erro é evidente”, conforme adverte Sebastião Uchoa Leite (1977: 8), porque “tudo pode ser suposto, quando se parte do princípio do sentido oculto das representações”.

Resta, então, saber como as obras de referência e as pesquisas mais próximas dos *estudos literários*, a respeito do livro e da literatura infantil, têm franqueado a análise do código visual em complementaridade e balanço com os signos verbais.

O desafio de olhar e pensar a ilustração conjuntamente aos jogos a serem feitos-desfeitos pela trama da palavra, foi desbravado, de maneira única e rara, no livro assinado por Maria José Palo e Maria Rosa Duarte Oliveira — *Literatura infantil: voz de criança* (1983)²⁹ e não seria demais dizer que é esta a referência que desdobra nossas leituras. Descrevendo e explanando somente obras que passavam a compor o acervo da literatura contemporânea para crianças, as autoras não mais se ocupam com o mero inventariado de gêneros estabelecidos pela tradição ou com qualquer modelo premeditado de sua natureza que se anteponha entre o leitor e — o objeto literário, valorizando-o pela feição estética, que assume plenamente a fruição sensível e inteligente da parte da recepção infantil. Sob esta perspectiva, *a voz da criança* se inscreve nos textos de duplo código palavra&imagem — não apenas pela co-existência factual na página impressa, ou pela complementaridade que uma linguagem pode exercer sobre a outra, produzindo um primeiro nível de diálogo, como muitos vieram a repetir e por aí pararam. Porque é preciso compreender mais sobre as interações, Palo & D. Oliveira (1983: 19-20) expõem a generosidade dos códigos em trânsito no interior do livro infantil, e introduzem o leitor-adulto a três espécies de figuras — as *figuras sonoras*, projetando-se por todo compasso que atravessa palavras, com a divisão e o ritmo de tempos e espaços que geram a presença sonora, a sua figura contra o silêncio de fundo, um objeto acústico que até mesmo, por vezes, invoca uma imagem — as *figuras visuais*, correspondendo parcialmente à ilustração em todas suas possibilidades de formas e “que não tem nenhum compromisso de fidelidade à reprodução dos objetos

²⁹ Esta obra de referência, no pequeno formato de livro que lhe coube, tem discretamente resistido em meio ao porte de outros volumes e à própria passagem do tempo, com sua mirada sobre a literatura infantil sempre apta a atualizar-se com a constante renovação ou a comodidade da produção editorial para crianças, como se verificará adiante, com as investigações acadêmicas empreendidas no âmbito dos estudos literários, vinte anos após seu lançamento.

A proposta de trabalho, aqui entrevista, resulta das reflexões interdisciplinares de uma equipe de professores de Letras, Artes, Comunicação e Semiótica, na pesquisa “Natureza e funções do texto literário infanto-juvenil brasileiro” realizada para o Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-SP, entre 1981 e 1984, da qual tomaram parte Samira Chalhub e Ivan de Almeida, em uma primeira etapa, as autoras Maria Rosa D. Oliveira e Maria José Palo, mais Maria da Graça Abreu Segolin, Maria Inês Duarte, Maria Aparecida Junqueira, Valdevino Soares de Oliveira e Maria dos Prazeres S. Mendes.

existentes na realidade visível; ao contrário, opõem-se a qualquer representação verossímil que tente dar a ilusão de realidade” — mais as *figuras verbais* que, na órbita da palavra, comportam a metáfora e a paronomásia como estratégias privilegiadas. Já as três figuras estão aptas à invenção de diálogos inter-penetrantes, dos quais, mal retirada, a interação palavra&imagem pode tornar-se uma face surda.

É o risco que corremos.

A arquitetura entre os cinco capítulos que compõem o livro de Palo & D. Oliveira é um diagrama sensível para aprofundar essas relações junto a outros tópicos do ensino e da crítica da literatura para crianças, principalmente no decurso dos três capítulos centrais. À primeira vista, comparando com as demais obras de referência na área, as duas autoras fecham por onde muitos principiam: nos trâmites da leitura e da oralidade; mas ponderam intencionalmente o avesso da questão, pois não se versa a respeito das longínquas fontes orais, que desaguaram diacronicamente no registro impresso das primeiras histórias para crianças, nem da escuta como modalidade de leitura, permitindo o acesso ao conteúdo das narrativas, nem mesmo do desenvolvimento de uma habilidade para a aquisição da escrita no futuro escolar. Não. Interessadas na exposição dos códigos que se mesclam nas obras para a infância, tendo já resgatado os modos de intrusão oral na escritura contemporânea, Palo & D.Oliveira (1983: 66-67) arrematam que “escrever como se fala implica, também, ler como se fala, e então não é mais possível seguir uma regra imposta pelo código alfabético”, este tão lógico e tão linear, diante das novas circunstâncias ou consciência de linguagem não-sucessiva, descontínua, com seus paralelismos sintáticos, sobreposições de enunciados, modulação rítmica — e outros procedimentos de articulação de significados que, mais do que estabelecer uma ordem típica do discurso convencional, pela função estética, *desenham* realidades correlacionais entre o livro e o leitor. E *aqui*, evidentemente, se faz necessário assumir outro risco: a percepção de como o livro e a literatura para crianças se constróem.

O estudo iniciado por Palo e D. Oliveira (1983) faz a literatura para crianças, em sua totalidade palavra&imagem, responder à inquietante semiótica poética, defendida por Décio Pignatari (1977: 55) — “Por que não tratar as palavras como figuras, como imagens

que a gente monta no espaço e no tempo?” — revelando um outro delineamento para os aspectos lúdicos de sua linguagem. Deixando para trás o faz-de-conta simbólico bem comportado, essa literatura contemporânea é inventivamente lida com uma teia de imagens na qualidade de signos icônicos — em um contínuo solidário da produção à recepção infantil, visto que a obra, em si, encena e ensina um “jogo com o acaso em que o imaginário entra para criar soluções novas e imprevistas” (1983: 74).

Somente doze anos depois, seriam publicados mais dois títulos que possuem, em comum, o interesse de viabilizar práticas de leitura e de utilização do livro ilustrado e do livro de imagem no cotidiano escolar, recorrendo, desse objetivo, a algumas formulações de caráter mais teórico. Se considerados apenas pela primeira intenção dos autores, tanto *Ilustração do livro infantil* (1995), de Luís Camargo, bem como *Olhar de descoberta* (1996), de Lúcia Pimentel Góes, poderiam vir intercalados junto às pesquisas em educação — contudo, na mescla de ferramentas que levam adiante para orientar a atenção e a interpretação dos leitores, ganham em nitidez a mediação de enfoques lingüísticos. Como acontece aos estudos literários, os autores igualmente procedem a análises de obras individuais, pouco detidos em tratar de questões mais gerais do impasse palavra&imagem. Sob uma inflexão de urgência, o que Camargo e Góes testemunham é também a carência de referenciais nos anos 1990, lembrando-nos, dentre outras, que as possíveis fontes resumiam-se ainda à bibliografia de ilustradores de Regina Yolanda (1976), com vinte anos de defasagem; aos apontamentos de Nelly Novaes Coelho (1981); à pesquisa em psicologia de Ribeiro (1981); à contribuição de Palo & D. Oliveira (1983); à investigação de Garcia (1988), em ciências da linguagem; por fim, a Schaeffer (1991) e Bahia (1995), na comunicação e nas artes, que contaram com depoimentos de ilustradores para fundamentar suas reflexões.

Com *Olhar de descoberta* (1996), Lúcia Pimentel Góes elege a produção editorial para crianças e jovens, concebida principalmente a partir de 1980, realizando uma série de análises com que constata as evidências de um profuso diálogo palavra-imagem, ou verbal X imagem, como também registra a autora; para isso, arregimenta e usa expansivamente termos emprestados da semiótica, ao lado de tantos outros nomes que vai criando para

marcar suas propostas. Referência que conquista paulatinamente espaço entre trabalhos monográficos de graduação, cursos de atualização para professores, outras pesquisas e livros (cf. Cunha 2002, Mathias 2005, Silvestre 2005 e Debus 2006), sua contribuição está na tentativa de enfeixar a atual safra de livros para crianças sob o rótulo de “objeto novo”. Nas palavras de Lúcia Pimentel Góes (1996: 19):

É o livro de literatura infantil e juvenil que situo entre duas balizas, o texto só imagem, de um lado, e, de outro, o texto só verbal. Entre ambas, há rico e variado acervo de obras que concentram várias linguagens. Portanto, Objeto Novo é a denominação por nós sugerida para os livros que apresentam uma concentração de linguagens de natureza vária e variada.

Posteriormente, denominando como *semionarrativa* uma classe especial de livros ilustrados ou a “espécie de novo objeto cultural, onde visual e verbal se mesclam”, como já haviam percebido Lajolo & Zilberman (1984: 14) a respeito das publicações pós-1970, Lúcia Pimentel Góes (1997: 155) daria relevo ao uso diferenciado das ilustrações nos livros para crianças e à simultaneidade com outras obras que não se ajustam na classificação:

OBJETO NOVO seria o livro de Literatura Infantil e Juvenil em prosa ou poesia, que concentra linguagens de natureza vária e complexa. Tais livros constituem uma vertente muito rica ao lado dos livros só imagem ou só verbal, ou mesmo ao lado daqueles em que a ilustração aparece com função, apenas, ornamental ou referencial.

Sem ter definido *o que são* e *quais são* tais linguagens de natureza vária, variada ou complexa, a autora permite que outros pesquisadores empreendam distintas aproximações entre o conceito elaborado e os livros para crianças. Bastaria citar e conectar um exemplo à trama de outras reflexões que rondam somente o invólucro físico da literatura, indiferente a um conteúdo literário ou didático, cuja finalidade se basta em criar e argumentar a favor das condições de interação entre a criança e os suportes materiais (cartonado, pano, feltro, plástico, emborrachado, isopor, madeira etc.). Como formulava, em 1981, Nelly Novaes Coelho (1991: 28-30, 172ss) a respeito da necessária manipulação ludo-prática de objetos semelhantes a livros, pelo pré-leitor, Lúcia Pimentel Góes dedica um capítulo inteiro ao livro-brinquedo (1996: 49-58), aí incluindo um artigo de Isis Valéria

Gomes sobre livros artesanais e distendendo as fronteiras do campo literário à educação artística, ao estímulo sensorial à leitura e aos interesses pedagógicos. Ao retomar a problemática ou excelência do livro-brinquedo e do livro tátil, Eliane Debus (2006: 38-39) assim atualizaria o conceito:

O objeto novo é o livro que congrega múltiplas linguagens, distante das tradicionais leituras de livro composto somente pela linguagem verbal ou da comunhão entre a linguagem verbal e a linguagem visual (ilustração + texto). Para o encontro com esse objeto novo, as autoras apontam a necessidade de re-significar o olhar [...], pois o contato com a pluralidade do suporte físico “abre-se para oportunidades de enriquecimento da sensibilidade, da percepção, ativando e acionando o equipamento sensorio motor e cognitivo da criança...”

Ao interpelar pelo *diálogo palavra-imagem*, com hífen, Lúcia Pimentel Góes (1996, 1997) justapõe verbal e visual, como que unidos por um traço de contigüidade semântica, tendo em vista que os ilustradores “recriam o viver através das palavras, na linguagem verbal, pela imagem nas artes gráficas ou plásticas” (1997: 163). Diversas vezes, a autora começa por analisar uma obra pelo que convém ao plano de conteúdo e conduz leituras pelo viés daquilo que os desenhos representam ou fazem reconhecer, ocupando-se mais com a relação de reforço entre códigos. A estratégia de leitura, um pouco velada no livro *O olhar de descoberta*, mas revelada no ensaio de 1997, é uma rearticulação do percurso gerativo do sentido aplicado ao estudo de narrativas, apoiado na semântica estrutural. Daí certa predileção da escritora por içar oposições que se mostram no nível das figurações e que concretizam temas abstratos, oriundos de um nível mais profundo da execução do sentido. Por esta razão, na série de análises e orientações de leitura que promove Lúcia Pimentel Góes, palavra&imagem transformam-se, reiteradamente, em símbolos, alegorias e metáforas, sob o domínio da decifração verbal. Outros aspectos que a autora contempla, em movimento de gira-moinhos, dizem respeito à intertextualidade, [1] como a influência da pintura e temas da história da arte na literatura infantil contemporânea, e [2] como a transposição de signos de um sistema a outro, com que privilegia a história em quadrinhos e dá ênfase ao uso de molduras nas ilustrações, lendo simbolicamente a decoração, as rupturas e a ultrapassagem de seus contornos; ainda detém um olhar [3] à metalinguagem

e, por fim, [4] à composição espacial da palavra ou texto impresso, que denomina como uma *linguagem grafotipográfica* — correspondendo, então, à idéia de baliza só verbal, em contraste e oposição à baliza representada pelos livros só imagem.

Luís Camargo, em *Ilustração do livro infantil* (1995), igualmente abre muitas frentes para a descoberta e a discussão sobre o uso da ilustração e o livro de imagens — e, sem dúvida, sua contribuição para muitos outros estudos começa com o pequeno compêndio, enquanto o próprio ilustrador tem buscado aprofundar sua investigação a respeito da co-existência palavra&imagem, em especial no diálogo que há entre a ilustração e a poesia para crianças, na continuidade de seus estudos acadêmicos. Além das características de seu trabalho, duas vezes já introduzidas, no exame de ilustrações isoladas, Luís Camargo (1995: 33-40) enumera oito categorias, fortuitamente inspiradas nas ‘funções da linguagem’ que sintetizou Jakobson (1960), denominando sua proposta como ‘funções da ilustração’, sobrepondo fatores como o uso do espaço gráfico, noções discursivas que imantam a natureza da imagem e alguns traços que aproximam as ilustrações do livro-jogo ou livro brinquedo. Destas funções, somente três escapam de um *encapsulamento* lingüístico: [1] a pontuação, que diz respeito à distribuição dos componentes visuais na página (como vinhetas, capitulares decoradas ou cabeções³⁰) caracterizando-se, portanto, como uma relação espacial por justaposição palavra/imagem; [2] a função metalingüística — quando a ilustração vem desnudar-se diante do olhar leitor como uma imagem que só *imaginar* a si própria, estabelecendo relações consigo mesma (auto-referência) e, em suas qualidades gráficas ou pictóricas, dá a enxergar o suporte físico e o código em que e com que se materializa — dispensando, portanto, o concurso de outras linguagens; e [3] uma função estética que exige consciência perceptiva sobre as qualidades potencialmente intrínsecas à ilustração, ou melhor, à imagem visual em termos de forma e força expressiva, composição, aspectos de linha, cor, contraste, volume, planos, em um nível puramente visual que requer códigos de leitura estipulados pela crítica da arte.

³⁰ De acordo com o dicionário de Moraes Silva (1789), cabeção é como os impressores se referiam a “uma pequena estampa mais comprida que larga” com a qual eram abertos os frontispícios de um livro ou a abertura de capítulos. Caldas Aulete (1881) registra apenas sua ocorrência como elemento decorativo do frontispício. Cf. Camargo 1995: 28-29. Comparando a estrutura da página, como um corpo, é a imagem apresentada no alto.

Em particular, as funções descritiva, narrativa e simbólica são reguladas por um caráter de substituição ao discurso verbal, outorgando à imagem (se ilustrativa) o papel de depositária de conteúdos; a função lúdica e a ambígua função expressiva/ética envolvem avaliação subjetiva e valores culturais de circunstância, em vista da incorporação de preceitos que se modificam ao longo do tempo e se diferenciam de sociedade para sociedade. Ainda assim, na intenção de exemplificar o uso dessas categorias, o autor decide aplicá-las na análise de um livro de imagem (1995: 78-79), o que ressalta a incompatibilidade entre instrumento e objeto, pois, no material que escolhe, não se “vê” seqüências textuais que possam ser iluminadas por ilustrações. Os resultados da leitura chegam a diversificados níveis de desvelamento — até mesmo dos pressupostos de que se vale o analista: o princípio geral das ‘funções da ilustração’ é prodigamente determinado por uma consciência de linguagem discursiva, que tende a aproximar leituras da imagem (analógica por excelência, probabilística na expressão, representativa por convenção) à cadeia de significação lógica, racionalizada, em que todos os elementos são passíveis de análise —, onde *tudo se explica*.

Do ensaio à investigação acadêmica, Luís Camargo dará continuidade a essa linha de abordagem. Com a dissertação, *Poesia infantil e ilustração* (Unicamp, 1998), o autor ratifica que “a apropriação de conceitos lingüísticos é legítima e pode ser produtiva, já que a ilustração se caracteriza justamente por ser *uma imagem que acompanha um texto*” (1998: 42), tendo justificado anteriormente que também era intencional a Jakobson que as funções de linguagem se estendessem por estudos além do domínio verbal, apresentando-se a outros sistemas sígnicos (1998: 40) e, assim, detém-se ele sobre a análise de três poemas da obra *Ou isto, ou aquilo*, de Cecília Meireles, e promove um estudo comparativo do trabalho de cinco ilustradores, em diferentes edições que contou com a participação de Maria Bonomi (1964), Rosa Frisoni (1972), Eleonora Affonso (1977), Fernando Correia Dias (1987) e Beatriz Berman (1990).

O ilustrador-pesquisador também reedita o nome e o número das categorias para onze ‘funções da imagem’, com o projeto de ampliar o escopo de objetos analisáveis com seu instrumental. Luís Camargo (1998: 42), então explica:

Pode-se entender que a ilustração é um dos vários subcódigos do código visual, compartilhando funções com outras linguagens visuais. Assim, as funções da imagem, aqui discutidas, serão exemplificadas indiferentemente a partir de qualquer um dos diversos subcódigos visuais, entre outros, a caricatura, o desenho animado, a editoração, a fotografia, a história em quadrinhos, o livro de imagem, as logomarcas, a pintura, a sinalização de trânsito, mas, principalmente, a ilustração de livros infantis.

Incluindo as funções representativa, conativa e fática, especifica novas atribuições para a imagem como suporte da palavra — e o papel secundário da ilustração encontra-se na definição que acolheu: *acompanhar um texto*, como era consensual entre os primeiros impressores. De antemão, refutam-se as chances de uma imagem atuar com autonomia, ou, pelo menos, equiparar-se à palavra, equilibrando a dupla codificação presente nos livros infantis contemporâneos — de acordo com as idéias propagadas veementemente desde a década de 1970 e que se consubstancia, ainda que sem precisão, na maioria das investigações em artes, comunicação e design. Ademais, é preciso salientar que a condição de livro contemporâneo, como referido há pouco, não se restringe à última produção do mercado, mas implica um livro de literatura para crianças que se revele sintonizado com a recusa ou re-invenção dos usos mais convencionais entre signos verbais e visuais.

Por outro lado, na abordagem que trata do diálogo palavra&imagem entre poemas e ilustrações, Luís Camargo (1995: 95-118, 1998: 77-158) toca mais de perto um tipo de paralelismo intercódigos — em especial, construído por relações de semelhança entre os recursos poéticos e os recursos grafo-pictóricos, na conversão de códigos verbais e visuais que saltam em simetrias de composição ou homologias estruturais. Entre o livro de 1995 e a dissertação de 1998, evidentemente existem diferenças (o livro traz uma introdução esquemática; a pesquisa revela as transferências de conceitos da retórica e da lingüística, na tentativa de torná-los operacionais no escrutínio minucioso e cerrado de suas análises), mas — em ambos os casos, todo cuidado é dedicado a preservar o que há de qualidade estética em um poema dos excessos que uma ilustração pode configurar, compartilhando assim critérios para a leitura-apreciação e avaliação de livros de poesia para crianças, bem como uma instrução para os ilustradores proporem suas imagens. Obrigando a ilustração

a recriar um sistema de semelhanças com os procedimentos de construção do poema, Luís Camargo aponta certo para as formas de paralelismo sintático e rítmico nos jogos palavra&imagem, qualidades que a semiótica igualmente permite ver e encontrar como já haviam demonstrado Palo & D. Oliveira (1983). Contudo, esta não é a metalinguagem que o ilustrador manipula e seu interesse volta-se totalmente para uma relação semântica entre os códigos verbal e visual, ocupando-se o autor do processo de interpretação de uma a outra linguagem. Por isso, suas análises (que poderiam originar-se da visão sincrônica entre os constituintes do poema à ilustração e da ilustração ao poema) dividem-se em dois momentos bem demarcados: primeiramente, a leitura do poema, entremeando estilística e um nível de interpretação, crítica literária, dados biográficos e contextualização histórica; depois, o autor procede à leitura da imagem que lhe serve como ilustração, referendada pelo código literário verbal. Em sua dissertação, Luís Camargo (1998: 73-76) ainda tomará da lingüística o conceito de coerência textual, ampliando-o e estabelecendo três parâmetros de *coerência intersemiótica* para avaliar em que medida uma ilustração dialoga com os significados instalados ou evocados por um poema, a saber: — [1] convergência ou não contradição entre os significados denotativos e conotativos de um poema e a ilustração, — [2] desvio, que produz alguma distorção entre os significados, e — [3] contradição, em que a ilustração chegaria mesmo a contrariar aspectos enunciados ou sugeridos pelo poema. Tendo ponderado que a coerência é mais um fator de textualidade tributado pelo leitor àquilo que lê, e não uma estratégia internalizada pelo próprio texto, o ilustrador-pesquisador cautelosamente observa que a convergência não se trata de uma equivalência absoluta, ao mesmo tempo em que o desvio e a contradição respondem por diferentes graus de incoerência intercódigos e é praticamente impossível delimitá-los com precisão. Finalmente, sintetiza Luís Camargo (1998: 167 ou 2002) que,

Por isso, não se pedirá que a ilustração represente tudo o que é denotado no texto, pois ela pode estabelecer uma relação metonímica com o texto que pode, inclusive, ser mais instigante do que a minúcia referencial. Nem se pedirá que a ilustração *traduza* todas as conotações do texto, já que isso é inviável, devido às características diferentes dos dois códigos [...] Se entendemos que a ilustração é uma imagem que *acompanha* um texto e não seu *substituto*; e se entendemos que a relação semântica entre ilustra-

ção e texto não é de *paráfrase*, *glosa* ou *tradução*, mas de *coerência*, então, abre-se para o ilustrador um amplo leque de possibilidades de *convergência* com o texto, convergência essa que não limita a exploração da linguagem visual, mas, ao contrário, pode estimulá-la.

Do estudo mais geral das relações palavra&imagem no interior da literatura para crianças, Luís Camargo tem radicalizado o aspecto único das ilustrações que acompanham a poesia infantil, prevendo apenas casos em que o trabalho do ilustrador resulta da leitura de um texto previamente estabelecido. Deste modo, sua abordagem não contempla outras situações, como a organização de seqüências visuais que ilustram uma narrativa; os casos em que há colaboração simultânea entre escritores e ilustradores, ou um mesmo autor regule as operações sobre as linguagens visual e verbal; a produção verbal a partir de uma imagem (écfrase); e o próprio processo de recepção, quando a leitura da imagem precede a leitura do texto verbal. Atento a certas defasagens, o autor recentemente concluiu sua investigação de doutorado — *Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago* (2006), em que propõe e formula cinco categorias — [1] o estudo do suporte físico da literatura infantil, no formato de códice, observando a apresentação do conteúdo na capa, folhas de guarda, ante-rosto e página de rosto propriamente dita (frontispício), entre outras partes de um livro que, comumente, são reconhecidos como elementos paratextuais; — [2] a ‘enunciação gráfica do texto’, que perpassa e diz respeito à diagramação do trecho verbal e à materialidade da composição tipográfica, que o autor dividirá nas modalidades manuscrita, impressa e digital; ambos os recursos (aqui comparados a formas enunciativas) interferem no ritmo e na sintaxe da construção textual, e podem funcionar como elementos supra-segmentais aptos a agregar ou reforçar significados da urdidura verbal;³¹ — [3] a visualidade, no mesmo sentido definido desde Ezra Pound (1934), de imagens projetadas do texto à retina mental do leitor, ou a capacidade da poesia evocar objetos fixos ou em movimento à nossa imaginação; todavia, Luís Camargo avizinha tal visualidade da sinestesia, entre as figuras retóricas, buscando definir uma modalidade mais

³¹ Note-se, porém, que Luís Camargo (2006) aplica o conceito de ‘enunciação gráfica’ a um poema narrativo, em que a configuração espacial — que rege as articulações fonológicas e sintáticas, os paralelismos também evidentes no nível semântico e, ao mesmo tempo, auxiliam a progressão temática do texto — já é estabelecida pelo gênero.

ampla como *sensorialidade*; — [4] a ilustração, compreendida como um texto visual; — e [5] o diálogo entre texto e ilustração, em que pesa a projeção dos significados verbais sobre a leitura da imagem, não deixando a ela o papel de protagonizar a comunicação literária com os pequenos leitores.

Com a colaboração destas categorias, Luís Camargo (2006: 109) conclui que o livro ilustrado tornou-se suporte de *textos híbridos* e, “no caso da narrativa, temos uma espécie de narrativa dialogada, com a alternância de enunciados verbais e enunciados visuais” — uma idéia igualmente esboçada por Christian Poslaniec (2002, *apud* Faria 2005), citado páginas atrás, a respeito da dupla codificação como dupla narração da literatura para crianças. Contudo, a diferença reside em trazer para o objeto literário aspectos gerais da lingüística textual, ou confiscar as contribuições da pragmática no seu prolongamento sobre a crítica estruturalista e da estética da recepção sobre uma das possíveis correntes da análise do discurso. Ademais, se, com Ana Lúcia Brandão (2002), a totalidade do projeto gráfico era vista como responsável pela orquestração suporte-livro + seqüências verbais + ilustração como um só texto, Luís Camargo (2006) tende a encarar e a partir o livro como suporte de diferentes tipos de textos, por exemplo, a capa em si já seria um texto distinto.

Apesar dos prosseguimentos, é preciso ter em mente que as ‘funções da ilustração’ originalmente propostas por Luís Camargo (1995), com o tempo, tornaram-se uma das referências mais acessíveis para quem ingressa no estudo da ilustração em livros infantis e já não seria mais possível descontar o caráter provisório que lhes atribuiu, de início, o autor. Como indica o ilustrador (1998: 43), o instrumental comparece referendado nos trabalhos de Schaeffer (1991), Bahia (1995) e Breves Filho (1996), aos quais somamos Ferraro (2001), Noronha (2001), Faria (2004), Mathias (2005), Silvestre (2005) e, aludindo à terminologia da coerência intersemiótica, Dansa (2004) e Necyk (2007), entre outros mais. Em especial, Alessandra Paula de Noronha é autora de *As funções de linguagem e as funções de imagem: o desvendar das obras contemporâneas como construção do objeto novo* (USP, 2001), em que mescla a atualização das onze funções de Luís Camargo (1998) e o conceito cunhado por Lúcia Pimentel Góes (1996), compartilhando da opinião sobre “a validade do trânsito de conceitos da lingüística para a análise do código visual”. Seja como for, os múltiplos

aspectos colididos e coligidos por ambos os autores, na segunda metade dos anos 1990, movimentaram a compreensão do diálogo palavra&imagem na literatura infantil brasileira e acabariam por ressoar nos estudos literários, principalmente nas investigações após a virada do milênio — o que não significa estritamente que, antes, não tenham sido feitas algumas leituras da ilustração, à força de constatar sua importância ou determinar certo conteúdo veiculado no processo de comunicação literária, pelo recorte das pressuposições ideológico-sociais ou psicológicas. Progressivamente, a palavra de ordem passaria a ser — “a interação verbal-não-verbal” — contida nos livros para crianças. Muitas vezes, acolhendo títulos e autores divulgados pelas próprias obras de referência disponíveis, as pesquisas na área de letras verdadeiramente socorrem-se de esparsos levantamentos sobre a história da ilustração, ou da imagem, extraíndo exemplos desde a pintura das cavernas, caminhando através da história da arte, adotando sua terminologia crítica, estabelecendo paralelos entre o pensamento primitivo e a construção visual infantil, ocupando-se ainda de problemas da promoção da leitura ou da aplicação didática da ilustração e da literatura infantil — oscilando entre o elogio e a predição despretensiosa que salta da análise das formas visivas para a interpretação, sem constrangimentos. Embora a ilustração tenha conquistado renovada atenção dos estudos de literatura infantil, por vezes, o que ainda hoje se verifica, na sequência dos parágrafos ou dos capítulos de certos trabalhos acadêmicos, é seu lugar secundário na hierarquia dos temas aprofundados; a inter-relação palavra&imagem permanece em estado de adendo.

Das dissertações e teses que, no título, explicitam, antecipam e privilegiam alguma sorte de aproximação palavra&imagem, apresentam-se outros três trabalhos orientados por ferramentas teóricas diversificadas e não indicam, à primeira vista, uma tendência de abordagem. — Nilma de Almeida Pinto investiga o objeto literário a partir da combinação de formas narrativas distintas, a que chama texto verbal e texto pictórico ou imagético, em *Relação entre texto e imagem na obra ‘Em busca do tesouro de Magritte’, de Ricardo da Cunha Lima* (UFPR, 2001), perscrutando ecos surrealistas na narrativa do escritor brasileiro e daí discutindo a questão da autoria frente aos procedimentos adotados para a instituição do texto. — Vânia Maria Resende dedica-se a recuperar a trajetória e as influências de um

dos principais autores que colaborou para a renovação gráfica da literatura infantil, a partir da década de 1970, na tese *Ziraldo e o livro para crianças e jovens no Brasil: revelações poéticas sob o signo de Flicts e reflexos prismáticos em obras de autores de língua portuguesa* (USP, 2004) em que pontua a fortuna crítica estabelecida em torno do artista e sua concepção estética para a manipulação de variadas linguagens, presente em suas obras. — Penha Lucilda de Souza Silvestre é autora de *Entre traços e letras: um estudo introdutório sobre a produção literária de Ricardo Azevedo* (UEM, 2005), estudo que integra suas três faces como escritor, ilustrador e especialista de literatura infantil e juvenil.

Com bases semióticas, entre a lingüística aplicada e os estudos de literatura infantil, outras frentes de pesquisa moveriam interesses não mais ou unicamente orientados pelas possibilidades de interpretação da imagem em confronto com a palavra, *afastando-se* da informação semântica (embora ela seja sempre inevitável) para focar questões pertinentes à estrutura intercódigos que as obras contemporâneas para crianças celebram e impõem. Primeiramente, Mariana Cortez — *Palavra e imagem: diálogo intersemiótico* (USP, 2001) buscou apreender os mecanismos e os níveis da interação verbal-visual, evidenciando como ambas as linguagens operam e cooperam entre si para engendrar a mensagem literária. Considerando a literatura infantil como um texto sincrético, Mariana mesclou referenciais da semiótica verbal para a análise das narrativas, principalmente Greimas, Landowski, José Luís Fiorin e Diana Luz Pessoa de Barros, e referenciais da semiótica plástica para aproximar-se das ilustrações, em especial, Jean-Marie Floch e Ana Cláudia de Oliveira. Ao mesmo tempo em que certas noções da semiótica discursiva, de extração francesa, encontram-se diluídas nas leituras de Góes (1996 e 1997), é interessante registrar que o mesmo arcabouço teórico de Cortez (2001) apresenta-se nas investigações de Panozzo (2002 e 2007) e Brandão (2002) que, respectivamente, conseguiram erguer pontos de apoio mais seguros para o estudo da leitura, na área de educação, e historiar o percurso dos livros ilustrados, ao longo de um século, e sugerir quatro paradigmas da ilustração, num campo vizinho às artes e ao design. Por seu turno, Mariana Cortez chega a propor uma tipologia de relações palavra&imagem, em pêndulo gradativo que vai dos livros em que ocorre total separação entre os códigos, na forma de conceber e compor um só texto,

até exemplos onde há maior integração ou complementaridade entre as linguagens — contudo, ao encaminhar suas investigações de doutorado, a pesquisadora tem atualmente questionado³² (2008) a tipologia que defendeu. Mesmo assim, o mais importante é um novo movimento das discussões, no começo de nossa década — e a emergência do aporte greimasiano, no prolongamento da semiótica plástica ou pictórica, nas pesquisas de Cortez (2001), Panozzo (2002) e Brandão (2002), é, em si, uma brecha sintomática da insuficiência de outros recursos teóricos disponíveis para análise e leitura da ilustração e do diálogo palavra&imagem nos livros e na literatura para crianças.

Pois bem: a semiótica plástica ou pictórica [*pictorial semiotics*] ou semiótica visual, que fornece subsídios às três pesquisadoras, desenvolveu-se a partir do final da década de 1970, e ganharia impulso com Jean-Marie Floch e Felix Thürlemann, entre seus principais expoentes. Göran Sonesson (2004), na revisão que faz do desenvolvimento dos estudos alojados na rubrica semiótica visual, afirma que ambos os autores e seus seguidores, sob a tutela da escola greimasiana, acatam tacitamente a noção de signo visual como um veículo particular de conteúdos, em pé de igualdade com os signos verbais, e acabam por ostentar uma “abundante parafernália” de termos provenientes das teorias lingüísticas (Saussure, Hjelmslev, Chomsky, entre outros mais) empregando-os, porém, com sentidos bastante diversos. Um princípio geral que rege as propostas de Floch e Thürleman é a assunção de que a comunicação verbal detém um lugar especial entre outros sistemas semióticos e as diferentes linguagens são redutíveis ao modelo lingüístico. Assim, os autores da semiótica visual de tradição francesa, ao abordar pinturas, dão ênfase à presença de dois níveis ou substratos que regem a imagem e a construção do discurso visual — de maneira idêntica com o que acontece à dupla-face significante e significado dos signos lingüísticos, na formulação saussureana, cujo “traço distintivo de sua bilateralidade é a exclusão do objeto de referência”, como Nöth anota (1996: 28). As faces do signo visual corresponderiam, *nesta perspectiva*, a um nível icônico e a um nível plástico, possuindo uma referência externa à própria imagem. Sonesson (2004) explica que no nível icônico, pressupõe-se que a imagem reporte aos objetos reconhecíveis no mundo vivido, enquanto no nível plástico,

³² CORTEZ, Mariana. Mensagem recebida por: <dobrasdaleitura@uol.com.br> em 19 mar. 2008.

certas qualidades da expressão pictórica transmitem conceitos abstratos. Em particular no trabalho de Floch, o crítico assinala um aspecto ainda mais controverso — a idéia de organização do significado pictórico em categorias por contraste ou oposições, isto é, por termos binários, em que um elemento representa uma propriedade abstrata e o outro seu oposto (continuidade vs. descontinuidade, cores escuras vs. cores luminosas, etc.), e ambos comparecendo em diferentes partes de uma mesma imagem. Seguindo esta lógica, cada análise da estrutura das informações visuais começa com a divisão intuitiva de uma imagem em duas partes, e o mesmo procedimento pode repetir-se no interior de cada um ou ambos os segmentos. A tarefa seguinte é retomar e justificar as divisões operadas, com a apresentação de uma longa série de pares opositivos... Todavia, o interesse que desperta este tipo de aproximação para o estudo da ilustração ou do livro ilustrado infantil talvez esteja no fato de envolver a aplicação de um modelo um tanto seguro que carrega consigo termos precisos e suficientemente amplos para a análise de uma estrutura visual, daí contabilizando alguns possíveis significados que se tornam inteligíveis, racionalmente inteligíveis. Ana Lúcia Brandão (comunicação pessoal) ³³ pondera que o aporte para a leitura de quadros, na linha da imagem de Jean-Marie Floch, “é uma teoria de fácil compreensão e que ilumina muito o objeto em estudo”. Mas Göran Sonesson (2004) alerta que, comumente, o instrumental “deforma” a imagem — e embora Floch tenha demonstrado considerável engenho para descobrir uma divisão binária em todas as imagens estudadas, pode-se questionar se esse tipo de análise é igualmente adequado para todos os casos e se mantém-se no mesmo nível de abstração.

Em *Matrizes da linguagem e pensamento na literatura infantil e juvenil* (USP, 2002), Maria Zilda da Cunha empreende uma incursão **à outra semiótica**, a doutrina dos signos na tradição dos estudos de Charles S. Peirce, ao privilegiar os avatares do conhecimento de Lúcia Santaella (2001) e, assim, tecer uma compreensão sobre um conjunto de obras da escritora e ilustradora Angela Lago. Tomando partido da natureza cambiante, mutável e híbrida dos signos — sonoro visual e verbal —, a pesquisadora propõe-se a observar as múltiplas e mútuas aprendizagens entre signos, códigos e linguagens, o que a faz ampliar e

³³ BRANDÃO, Ana Lúcia. **Caracol da ilustração e pesquisa**. Mensagem recebida em 11 mar. 2008.

definir o campo literário infantil contemporâneo de sua investigação, atenta [1] ao projeto artístico, à obra, à recepção criativa e [2] à própria transitoriedade dos suportes materiais da literatura que, poucos anos depois, Maria Zilda (2007: 1) assim sintetizaria:

Antes da escrita, a literatura — arte da palavra — era indissociável da voz, da música; com a invenção da escrita e depois com o advento dos meios técnicos de impressão, ganha visualidade e seu desempenho nas páginas explora os tipos gráficos para a criação de sentidos; convoca para seu nicho de criação a imagem; hoje, com as novas tecnologias hipermidiáticas, encontra terreno fértil para novas experimentações e desenvolvimento.

Embora estabeleça sua argumentação nos três paradigmas acima indicados, o que realmente vem interessar à autora está em suas fronteiras movediças e no adensamento de códigos que perpassa a obra de Angela Lago, dialogando com os contos da tradição oral na cultura livresca; olhando o livro na travessia das imagens e no entrecruzar de diferentes mídias; e ‘animando-se-aninhando’ nas sugestões dos ambientes virtuais. Em todos os momentos desse percurso, Maria Zilda da Cunha salienta os aspectos que agenciam novos patamares de leitura na literatura para crianças, enquanto objeto de conhecimento e arte. Para isto, as categorias peirceanas sustentam o inquérito e as respostas de seu trabalho, numa dimensão onde os signos visuais, verbais e sonoros não mais se submetem a uma única lógica ou forma de compreensão (a lingüística, por exemplo, dominante em outras abordagens), nem percebidos de maneira estática, nem estratificados para a decodificação imediata. Conseqüentemente, exige-se uma conduta desentranhada dos condicionamentos pelo querer mais rápido e fácil, porque a leitura resultará *em* um trâmite de significados mais lúdico sobre a literatura infantil. Da Cunha (2002: 43) explica que

todo pensamento, toda ação e toda concepção humana é um processo de **semiose** — um diálogo entre signos. A filosofia de signos de Peirce é uma filosofia em que: não existem princípio nem fim absolutos; toda interpretação atribui novos significados aos anteriores; o mundo dos signos é uma continuidade, — um processo histórico; o mundo é um texto, onde todo fenômeno significa e, portanto, é para ser interpretado; a semiose é um processo de interpretação criativo.

Esta interpretação criativa é posta em meta pela autora, através da apreensão do *jogo de interpretantes* que se corporifica na produção contemporânea da literatura para crianças e jovens — ressaltando-se, nas palavras de Maria Zilda (2002: 48-49),

que interpretante não é o intérprete:

o interpretante é o efeito interpretativo que o signo produz em uma mente. Há três níveis para que o percurso da interpretação se realize. O primeiro é chamado de INTERPRETANTE IMEDIATO — é o potencial interpretativo do signo. O segundo é o INTERPRETANTE DINÂMICO — o efeito que produz em um intérprete (de acordo com as categorias pode ser emocional, energético ou lógico). O terceiro é o INTERPRETANTE FINAL ou resultado interpretativo a que todo intérprete desejaria chegar — isto jamais é possível: o interpretante final é inatingível [...]

Nós, no papel de leitores, ocupamos a posição lógica do interpretante dinâmico, em nosso corpo a corpo com a obra — os efeitos que o signo produziu em nós como intérpretes.

E a fim de evidenciar como distintos embates interpretativos vêm constituídos nos próprios livros de literatura para crianças, conforme a escolha e decisão de seus criadores, a pesquisadora oferece um *gradiente semiótico* que, inicialmente, explicita o pêndulo do uso mais convencional dos signos ao jogo estético com seus leitores — em uma seqüência de exemplos que se movimentam juntamente a um personagem eleito, o gato, que é ora uma representação “fiel” à realidade, ora uma personificação alegórica, ora apenas forma que busca refazer-se com predicados imprevistos até o felino que se projeta nas analogias simultâneas: são, portanto, quatro gatos e estatutos de linguagem que se adestram [1] pela força da contigüidade mais simples do texto-contexto e da imagem-contexto, verbal e visual em diálogo de reforço às referências externas ao plano da obra, contidas em uma visão cotidiana do universo infantil; [2] pela articulação entre signos e significados, em camadas sobrepostas que dizem respeito à ambivalência da literatura infantil, de um ponto de vista interno e, ao mesmo tempo difuso, à própria obra, como registraria Zohar Shavit (2003), pelo fato de ser considerada como objeto de leitura para a criança e para o adulto, assim atendendo a um duplo-interesse de decodificação: a literal e a simbólica, o figurativo e o ideológico que, muitas vezes, tem obrigado o pequeno leitor a abandonar a concreção

ficcional para abrigar-se inconsolavelmente na abstração — aspecto ambicionado pela “mediocridade quantitativa” da produção literária para crianças que Daniel Link (2002) arremata como falácia, falseamento e fracasso da literatura infantil; [3] pelas possibilidades de correlacionar significados que se descolam e deslocam-se a cada lance interpretativo do feixe palavra&imagem, re-pescado por similaridades e fusões rítmicas verbo-visuais que saltam, como afirmaram Palo & D. Oliveira (1983: 66), “para fora do símbolo e do código alfabético” rumo ao domínio das informações estéticas iconicamente estruturadas.³⁴

Com os aportes da mesma semiótica, Célia Gaia vislumbraria *O tempo aprisionado nas interfaces da poesia e da imagem* (USP, 2002), depurando relações da imagem verbal e visual no esteio da literatura para crianças e jovens. Ao definir a produção contemporânea como texto intersemiótico, a ênfase da autora recobre a re-invenção e a re-imaginação no livro de imagem (em especial, Angela Lago) e em livros ilustrados onde a prosa poética e o poema narrativo já contribuem para corromper a fixidez dos gêneros literários. A chave de sua pesquisa é o caráter de iconicidade no revestimento dos signos estéticos ao renegar o uso estereotipado, convencional e previsível das potências palavra&imagem — e isto inclui o procedimento criativo de “degenerar” uma cadeia automatizada de significados, ou melhor, os signos mesmos, na produção e na recepção de obras inventivas (por sorte, presentes nos livros e na literatura infantil). Célia Gaia consequentemente promove um interessante entrelaçamento do tempo ficcional e do tempo governado pelo leitor a partir da tessitura de linguagens, pautando claramente a *semiose interpretativa* como um processo, de idas e vindas, e não um resultado ou acordo final.

Ambas as propostas — a tese de Maria Zilda Cunha e a dissertação de Célia Gaia remontam ao arcabouço teórico manipulado primeiramente pela metalinguagem crítica de Palo & D. Oliveira (1983)³⁵ e seu grupo de colaboradores, entre eles, Maria dos Prazeres

³⁴ Entre as tradições semióticas, o **ícone** tem assumido, primeiramente, um valor restrito de uma imagem, em geral, uma representação figurativa para a corrente francesa e assim é compreendido por Góes (1996, 1997) e Camargo (1995, 1998, 2006), entre outros que tendem dela extrair um significado conceitual. Na concepção de Peirce, seguidores e divulgadores de sua semiótica, **ícone** compreende uma dimensão mais variada, dentro de suas categorias inter-penetrantes, subdivida em nove níveis de iconicidade.

³⁵ É pertinente anotar ainda que Palo & D. Oliveira (1983: 69-71) haviam inscrito novas fronteiras da literatura infantil, ao convocarem as primeiras incursões da narrativa gráfico-eletrônica, no suporte do vídeo-texto, e Cunha (2002: 155-164) atualiza com as navegações narrativas em interfaces digitais e virtuais.

Mendes, nossa orientadora; as mesmas preocupações semióticas revelam-se na pesquisa de Luciana Sandroni (1996), ao acercar-se da especificidade da literatura infantil e juvenil, na trama de vozes de seus principais criadores, na atualidade. Defendidas suas diferenças, todo esse conjunto de reflexões virá reverberar no trabalho aqui desenvolvido. Em frente ao extenso panorama de Cunha (2002), ainda faz necessário olhar e ler o livro de literatura infantil “na travessia das imagens e no entrecruzar de diferentes mídias”, e, em relação à vertente preenchida por Célia Gaia, o interesse recairá para os jogos diagramáticos entre diferentes linguagens, no que diz respeito mais intimamente à ilustração e a visualidade que se evola do texto verbal — para aceitar, posteriormente, o corpo a corpo com três obras contemporâneas: a colaboração de João Caetano ao texto de José Saramago e dos livros dos escritores-ilustradores Angela Lago e Roger Mello.

Na paisagem dos estudos literários, projetam-se também as concepções de Márcia Assis sobre *A ilustração e as idades de leitura no livro destinado à criança* (PUC-SP, 2004), que compartilham do interesse palavra&imagem e do apuro semiótico para a apreensão do aspecto da distribuição e do diálogo entre texto verbal e ilustração na página impressa, abalizando procedimentos de leitura como uma experiência visual. Certamente que a obra literária para crianças ganha dinamismo por sua estrutura sintática intercódigos e Maria José Palo (2006) confirma que “a percepção da disposição espacial de objetos nos oferece um instrumental lógico para compreender a sincronia da ilustração na complexa rede dos diagramas verbais e visuais, independente dos níveis de expressão e conteúdo”. Para que sua intenção se materialize, Márcia Assis adapta os critérios fornecidos por Kibédi Varga (1989) para a descrição das relações palavra-e-imagem, cuja taxonomia fora proposta para grampear variados tipos de objeto, como emblemas, anúncios publicitários, quadros, vitrais e esculturas, etc. no âmbito de textos multimídias que, de forma alguma, mostra-se como uma exclusividade de nosso tempo — pois o professor húngaro retoma desde os acrósticos visuais da Idade Média até exemplos da poesia visual do XX, pautando que a problemática palavra&imagem amplia-se à medida que ambas as linguagens tendem a unificar-se, fundir-se em um só corpo ou forma. Em seu artigo, Kibédi Varga (1989) dispõe um caminho para a percepção de várias possibilidades de encaixe entre o verbal e

o visual, delimitando critérios como tempo, quantidade e disposição espacial. Vejamos. Primeiramente, o estudioso distingue (A) as relações palavra-e-imagem, propriamente ditas, no nível do objeto, e (B) a meta-relação engendrada em termos de comentários, que podem ser tanto verbais quanto visuais, às obras. Detalhando os níveis face aos objetos, descreve (A1) as relações de simultaneidade, quando a articulação palavra&imagem, obviamente, constrói-se ao mesmo tempo por um artista ou uma equipe de criação, como os antigos emblemas e as modernas histórias em quadrinhos, e (A2) as relações consecutivas, quando um texto ou uma imagem precede a execução da outra expressão — é o que rotineiramente chamamos de (A2a) ilustração e de (A2b) écfrase, ou seja, quando uma imagem inspira a produção verbal, coincidindo, em grande parte, com os interesses que povoam e provocam os livros literários e mesmo os textos informativos para crianças; nesse sentido, é fundamental apreender as condições de produção de uma obra, pois esse conhecimento desfaz ilusões propostas à recepção, uma vez que a apresentação simultânea de dois códigos não significa que foram conjuntamente trabalhos.

O nível seguinte da taxonomia diz respeito à quantidade, definindo (A1a) objetos singulares, como anúncios impressos, vitrais e cartuns, e (A1b) objetos em série, que se subdividem em artefatos palavra&imagem (A1ba) fixos e (A1bb) em movimento. Desta feita, o lugar onde se manifesta o encontro entre linguagens compreende um elemento a mais para o leitor-expectador imbuir suas interpretações, considerando, de um extremo ao outro, a existência de um emblema isoladamente em um jardim ou frontão arquitetônico, ou em uma longa série como era comum nos livros de emblemas; dos objetos justapostos e fixos numa página ou numa parede que exigem do leitor o deslocamento entre imagens e palavras, como vem acontecer à história em quadrinhos e à sequência de quadros e vitrais no interior de uma galeria ou igreja; sem esquecer igualmente toda a projeção de desenhos animados e de filmes que se movimentam pelo processar do próprio suporte e, de certo modo, acabam por fixar o lugar do expectador. Pelo princípio da quantidade, recupera-se, mas também se estremece a noção de que a imagem isoladamente comporte-se como um veículo convencionado do conhecimento, como um símbolo em sua força de persuasão, e de que apenas uma série de imagens venha a criar um discurso narrativo.

Kibédi Varga (1989: 35-36) aponta que a história da arte, desde seu estabelecimento no período Barroco, se preencheria do debate sobre a possibilidade de uma tela narrar, ou evocar ações que viessem romper a unidade da pintura, expressão puramente espacial e, para muitos, congelada e estática, para configurar a ilusão de tempo e de sequência narrativa. Todavia, a tensão entre a força verbal e a forma pictórica está sempre presente — as palavras, ao serem deitadas à imagem, tiram seu poder de ambigüidade, restringindo as interpretações e a narratividade tende a desaparecer em favor de um argumento mais ou menos claro e codificado. É pertinente retomar que esta luta pelo significado é uma constante de outros trabalhos, em diferentes proporções e soluções em Camargo (1995), Pinho (1997), Zarur (1997), Mokarzel (1998), e pesquisas em educação que desejaram esboçar a trilha da leitura estética dos livros de imagem e se orientaram pelas reflexões nas artes pictóricas.

Por fim, após indicar os critérios de tempo e de quantidade, Kibédi-Varga (1989) delinea alguns parâmetros para uma morfologia palavra-e-imagem, recorrendo, então, a categorias gramaticais para descrever formas de (A1aa) disposição espacial e de (A1ab) composição, prescrevendo inicialmente uma distinção de ordem geral entre identidade e separação entre os códigos — desde o radicalismo estampado na caligrafia e nos caligramas, em que se fundem palavra=imagem numa (A1aba) relação de identidade plena, até casos (A1abb) em que o leitor claramente divisa elementos visuais e verbais; tal separação estabelece três níveis de relação espacial, a saber: (A1abb-1) co-existência, quando uma imagem domina o quadro de visão ou página, a exemplo de anúncios publicitários, e a palavra se inscreve na imagem; (A1abb-2) inter-referência, quando imagem e palavra apresentam-se na mesma página, contiguamente, como ilustração e legenda, texto e vinheta; e (A1abb-3) co-referência, em que palavra e imagem não mais se encontram obrigatoriamente unidas, mas ainda possuem uma referência comum; esta terceira categoria inclui até mesmo suportes distantes e a verificação de uma relação palavra&imagem se dá basicamente através de uma relação intertextual, com questões próprias de um contexto de referência, cabendo, pois, ao leitor-expectador estabelecer os paralelos entre palavra e imagem. Por se tratar de uma abordagem muito mais ampla do

que exigem os livros ilustrados para crianças, desde logo, vê-se que a generosidade de categorias pode ser embaraçosa para o pesquisador de literatura infantil, embora seus critérios possam resultar em tratamentos operacionais mais efetivos para a compreensão dos intercâmbios entre a linguagem visual e a verbal.

SOBREPONDO PAISAGENS NOS REFLEXOS PALAVRA&IMAGEM

Porque é preciso saber de alguma conclusão dos três percursos entre pesquisas acadêmicas e obras de referência publicadas — que trataram do encontro palavra&imagem na literatura para crianças —, este finalmente de capítulo repensa as convergências e as contradições que trinta anos, ou nem isso, de estudos permitiram entrever. Ao mesmo tempo, aqui se sugere um modelo de transposição dos conhecimentos administrados pelas artes, design, comunicação, semiótica, literatura, lingüística, educação e psicologia em um contínuo rotativo que não exclui os processos históricos e econômicos da cultura do livro de literatura infanto-juvenil.

Convenientemente arranjadas como foram, as três paisagens de estudos prestam-se a dar uma falsa idéia de que as reflexões a respeito do diálogo palavra&imagem nos livros de literatura para crianças tenham conquistado um quadro estável de referências teóricas nas artes, comunicação e design, na educação ou nas letras. Não é isso exatamente o que acontece no interior de cada área de conhecimento, nem mesmo em suas vizinhanças de empréstimos conceituais. Apesar das transposições sinalizarem promessas de qualidade, ao buscarmos uma cronologia dos trabalhos e, então, sobrepor seus percursos, a retícula de vozes produz um mapa intrincado de dissonâncias, tanto quanto se pode prever um efeito multiplicativo e acumulativo de certos pressupostos em outras investigações aqui não contempladas, por não trazerem, explicitamente, no título ou no elenco de palavras-chave, uma apreciação ou questionamentos sobre a ilustração, o livro de imagem e o livro ilustrado infantil e juvenil. Desta maneira, no conjunto abordado também se desvelam perspectivas constantemente retomadas, por vezes necessárias, mas pouco gratificantes para o avanço das pesquisas, e algumas ilhas de exceção, entre pontes que parecem levar para lugar nenhum e movediços bancos de areia. É preciso ainda reconhecer a dificuldade enfrentada pela divulgação científica, ou mesmo a inexistência de uma rede efetiva para o compartilhamento das propostas, o que redundará igualmente na falta de intercâmbio entre pesquisadores. De forma bastante esquemática, arriscamos resumir como cada paisagem

de estudos oferece, entre saltos e sobressaltos, uma trilha significativa de procedimentos, fundamentação e olhares sobre os níveis de relação palavra&imagem.

Artes, Design e Comunicação	Letras: Linguística e Estudos Literários	Psicologia e Educação
Regina Yolanda (1976)		
		Ronilda Ribeiro (1981) Nelly Novaes Coelho (1981)
	Palo e D. Oliviera (1983)	
		Marilene S.S. Garcia (1988)
Margaret G. Schaeffer (1991)		
Maria Carmen Bahia (1995) Luciana Sandroni (1996) Ana Paula Zarur (1997) Jacqueline Pinho (1997) Marisa Mokarzel (1998) Graça Lima (1999)	Luis Camargo (1995) Lúcia Pimentel Góes (1996)	Tereza Breves (1996)
	Luís Camargo (1998)	
	Ana Paula Noronha (2001) Mariana Cortez (2001) Nilma de Almeida Pinto (2001) Célia Gaia (2002) Maria Zilda da Cunha (2002)	Helenita A. Nakamura (2000) Mara R. Ferraro (2001) Neiva S.P. Panozzo (2001)
Ana Lúcia Brandão (2002)		
Guto Lins (2003) Salmo Dansa (2004)	Márcia de Assis (2004) Vânia Maria Resende (2004) Penha Lucilda Silvestre (2005) Luis Camargo (2006)	Maria Alice Faria (2004) Tânia Sayuri I. Mathias (2005)
		Neiva S.P. Panozzo (2007)
Ieda de Oliveira (2008)		

[1] No imbricar das artes, do design e da comunicação, instalam-se o ponto de vista e a voz do ilustrador — e as pesquisas, (a) inicialmente, compartilham de suas reflexões e experiência quanto o processo criativo com os livros de literatura para crianças em sua natureza duplamente codificada; a palavra do artista é atualizada como espécie de mote certificador da investigação e mesmo fundamentando conclusões, sustentadas no nível da constatação ou contestação em favor da importância da imagem ilustrativa, não

só para atrair os leitores, mas também como elemento partícipe do significado verbal; **(b)** a combatividade das áreas afins lança-se contra o estigma de arte menor na hierarquia mantida pelo universo de criação literária valorizada pelas letras, ou ainda da conduta de leituras de segunda ordem nas aplicações prático-pedagógicas; **(c)** o testemunho do profissional-ilustrador, a despeito do rebuliço conceitual que acarreta ou não, junto às demais referências teóricas, não demoraria em ser francamente absorvido por outras áreas de investigação, em vista da carência bibliográfica para os estudos de ilustração e do entrelaçamento palavra&imagem; **(d)** subsídios da história e da crítica das artes, em diversos momentos, comparecem em socorro dos pesquisadores, ao mesmo tempo em que dão credibilidade ao caráter estético das ilustrações e/ou justificam a leitura do código visual, como um discurso, narrativo principalmente; **(e)** cresce uma preocupação com a história do livro ilustrado para crianças, determinando o tracejo de panoramas parciais que recuperam a diacronia da cultura do livro, das artes gráficas e dos meios técnicos de produção e reprodução da imagem, desde o cenário internacional às marcas no contexto artístico brasileiro; **(f)** decorre, pois, a consciência de que o trabalho com a ilustração não só se consubstancia de um inventivo engenho individual, embora por ele possa ser fortemente determinado, em contraponto e diálogo irrestrito com as condições materiais e culturais que o mundo tem a lhe oferecer; **(g)** as pesquisas optam pelos recortes mais verticais e centrados no perfil de ilustradores em atividade, pontuando suas colaborações para o desenvolvimento gráfico-visual e da linguagem geral dos livros contemporâneos; enfim, **(h)** o concurso de todos esses aspectos renderiam, obviamente uns mais, outros menos, a percepção de que as ilustrações e o próprio livro ilustrado desenvolveram-se através de diferentes fases e faces com a escritura verbal, sobre-determinando momentos de virada inventiva e o sombreamento de concepções que ainda ocorrem, seja no campo editorial, seja nas abordagens intencionadas pela pesquisa acadêmica.

A manifestação palavra&imagem desejável é a relação de complementaridade, em recusa à função decorativa e ao uso da ilustração como suporte da comunicação verbal; no entanto, o equilíbrio é verdadeiramente tênue, em muitas pesquisas, quando se busca reconhecer e dar à imagem maior mobilidade e um adensamento de significados, fazendo-

a então correr em paralelo à narrativa escrita, e até mesmo trazendo outra história. Porém, quanto mais a ilustração pôde tornar-se autônoma, mais verbal sua lógica se tornou. Certamente, coube a Ana Lúcia Brandão (2002) ponderar as diferenças e as forças em jogo, ao propor os quatro paradigmas da ilustração — contemplação, autonomia, seqüência e sistema de linguagem — localizados historicamente, na esteira de um século.

Entre as artes, o design e a comunicação, insinuam-se a lingüística, ambas as semióticas, a filosofia e a psicologia que deslocam os estudos para *zonas fronteiriças* e que, por isso mesmo, tornam-se exemplares de como diversos conhecimentos ajudam a levar adiante uma idéia, uma preocupação e suas possíveis respostas. Nesse sentido, destacam-se a colaboração de Luciana Sandroni (1996) que se aproximou dos testemunhos de escritores e ilustradores com instrumentos da crítica genética e, dentre a riqueza de temas abordados, a autora jogou luzes no processo intersemiótico, entre linguagens e memórias, da criação como processo ininterrupto da mente do artista à criança, nublando assim categorias separadas pela tradição como autor e leitor; — e ainda a colaboração de Salmo Dansa (2004) que se aprofundou na morfogênese da imagem, igualmente entre linguagens e memórias, jogando com a oralidade e a imaginação visual, no contínuo das histórias de infância de idosos aos desenhos praticados por crianças.

[2] Na emergência das letras, os olhares dedicam-se prioritariamente à obra de literatura infantil — como um ponto de encontro para a comunicação ou *abraço literário*, para atender a metáfora de Bartolomeu Campos de Queirós (1999), entre autor e leitor. Mesmo não totalmente livres das suposições ideológicas ou do simbolismo que a imagem condensaria, **(a)** os poucos estudos literários alimentaram-se da expectativa de validar os livros ilustrados, a ilustração e, por vezes, os livros de imagem como objetos pertinentes a seu campo de investigação, ao mesmo tempo em que ainda sofrem os constrangimentos e os impasses para estabilizar a própria literatura infantil como um campo literário legítimo, **(b)** constando o diálogo palavra&imagem e interpretando-o, bem mais do que analisando os níveis de articulação e o trânsito de significados entre as duas linguagens, **(c)** ao flutuar por conceitos da retórica clássica, no mesmo sentido como os antigos pintores e poetas dela emprestaram seu vocabulário técnico, o que ratificaria todos os meandros da história

literária construir-se com maior intimidade com a história da arte do que da história geral, como criticava G. Lanson (1910 *cf.* Varga 1989: 49), **(d)** com breves paradas pela semântica estrutural, até dividirem-se entre **(e)** a semiótica sincrética, de extração lingüística, que distingue a face da representação e a face do mundo real para onde apontam as imagens, numa relação entre significante-significado de reciprocidade decodificadora e **(f)** sua outra semiótica, ou lógica dos signos, numa gradação de propriedades que filtra a qualidade, a reação e a mediação, perquirindo os fenômenos oferecidos à leitura. Devido ao curtíssimo intervalo entre as últimas pesquisas, às sobreposições e divergências das fontes teóricas, na paisagem das letras, não se chega evidentemente a palmilhar um caminho, mesmo que incerto — apenas há a demarcação de posturas para seguir em frente.

[3] Nas extensões da educação, o uso instrumental da imagem a partir de livros de literatura para crianças estimou diferentes concepções sobre o diálogo intercódigos, ao longo de quase trinta anos, com pesquisas que, **(a)** partindo da psicologia experimental, buscavam demonstrar como os recursos visuais corroboram para o desenvolvimento da linguagem, compreendida unicamente como linguagem verbal, desde o reconhecimento de figuras pertencentes ao mundo circundante da criança até a compreensão de estruturas discursivas mais amplas, como uma narrativa; **(b)** embora, nos primeiros livros de figuras ou imagiários, a representação visual tendesse para o desenho de contornos realistas nos objetos e nas cenas apresentados, e, com o tempo, os livros de imagem viessem a ocupar-se com desenhos mais e mais estilizados, pelo traço do autor, na representação de figuras humanas e animais, por exemplo, introduzindo ainda noções de fantasia e *non-sense*, os pressupostos da contigüidade imagem-palavra não se modificaram significativamente, o que expõe a defasagem conceitual entre os instrumentos de mediação, os objetivos e o próprio objeto de leitura; é deste modo que **(c)** o livro de imagem constituiu-se em uma ferramenta pedagógica para assinalar a transição da narrativa visual para o suporte oral nas atividades de reconto, por vezes, desconsiderando os processos não-lineares da percepção espacial, a complexidade de tramas ou cenas simultâneas, a necessidade de apreender a re-codificação de diferentes linguagens visuais no espaço do livro, como os movimentos e os intervalos de histórias em quadrinhos ou planos cinematográficos; **(d)** o livro de imagem,

no processo de alfabetização, poderia estimular o registro escrito das narrativas visuais, a despeito da sequência das imagens vir montada através de fragmentos justapostos, ou coordenados, apresentando-se ao leitor uma baixa definição de tempo e a ilusão de um sempre-presente acontecendo diante de seus olhos, um tanto às avessas da produção textual lingüística que reserva e conserva alguns condicionantes de subordinação sintática e aspectos modalizados pelo tempo verbal; **(e)** o livro de imagem ainda seria incorporado à aprendizagem de noções básicas das artes visuais, prevalecendo o modelo da pintura, ao desfazer-se a síntese narrativa em nome da análise de estruturas mínimas da composição, como linha, volume, cor que atendem a uma organização geométrica ou áreas delimitadas por contrastes e texturas, sem que o espontâneo e a irregularidade encontrem uma brecha de apreciação; este é um aparente desvio das relações palavra&imagem, porque a atividade de verbalizar a experiência é o suporte para avaliar em que ‘medidas’ o entendimento se efetivou, assim, **(f)**compreendida parcialmente a necessidade da alfabetização visual, numa tangente com a arte-educação, as pesquisas acadêmicas têm desconsiderado as inflexões tecnológicas que constituem a visualidade dos meios de produção de linguagem, apesar de **(g)** algumas abordagens conscientemente ultrapassarem certas estratégias de estímulo e de reforço positivo ao comportamento infantil, ao peso da psicologia da aprendizagem sobre etapas de maturação do pensamento da criança, com bases em fatores biopsíquicos, ora abandonando-os, ora misturando-os ao cognitivismo subjacente a corrente metodológica do sócio-interacionismo; **(h)** nesse ponto, a educação abre-se para novos aportes teóricos da leitura como um processo ativo, com acentos da estética da recepção e da lingüística aplicada, dando oportunidade às situações didáticas que privilegiam a co-autoria do leitor na produção dos sentidos do texto — **(i)** conseqüentemente, reconduzindo a leitura para os livros ilustrados de literatura para crianças, em sala de aula. Nessa ordem de questões, destacam-se os empreendimentos de Maria Alice Faria (2004), ao tratar da leitura literária sob a perspectiva palavra&imagem em relação de complementaridade em que a ilustração amplia os significados da mensagem narrativa, e de Neiva Senaide Petry Panozzo (2001, 2007), como anteriormente assinalado, em sintonia com outras pesquisas em comunicação e em lingüística que lançaram mão da semiótica greimasiana. Ambas encontram-se nas

fronteiras com outras disciplinas e nos ajudam a pensar no movimento de empréstimos entre diferentes saberes, acercados do exame da ilustração e do livro ilustrado — e, por indução, algo mais plausível para o estudo da literatura para crianças e jovens em geral.

De forma alguma, era intencional ao projeto de nossa pesquisa sobre as relações palavra&imagem na literatura infantil contemporânea chegar a qualquer esboço de como diferentes áreas de investigação inseminam-se mutuamente com princípios ou problemas concretos a respeito dos objetos literários a que se dedicaram. Além de indicar os vãos interdisciplinares, as pesquisas acadêmicas mostram-se estrategicamente posicionadas em um fluxograma lógico operacional — e, para compreender a complexa rede das linhas de investigação e da crítica literária que se institucionalizou, em muitos desdobramentos nos últimos anos, a inspiração vem certamente do diagrama das ciências de Peirce, revisto de forma incansável pelo autor de 1866 até 1903, e atualizado por Lúcia Santaella (1992a), favorecendo, aqui, um novo enfoque sobre as paisagens de estudo dos livros de literatura infantil que continuamente se movem. O caráter aberto a sucessivas revisões do modelo permite igualmente apropriações, sempre que novas circunstâncias apresentem-se diante do horizonte dos investigadores, pela observação de “atividades vivas de homens vivos”, como afirma Santaella (1992a: 106). Em sua época, à perspicácia de Peirce, as diversas áreas do conhecimento e da investigação foram compreendidas no escopo das ciências especiais, divididas em *ciências físicas*, que dizem respeito às coisas como são na natureza, e em *ciências psíquicas*, das coisas governadas pelo intelecto humano — “Toda ciência psíquica é, de uma certa forma, interpretação de signos, interpretação da interpretação”, justifica a semioticista brasileira (1992a: 142). As ciências psíquicas distribuem-se em três categorias, como [1] ciências nomológicas ou teoremáticas, centradas em leis e conceitos abstratos gerais, reconhecidamente a psicologia geral, a sociologia geral e a economia geral; [2] em um nível intermediário, alocam-se as chamadas ciências classificatórias, a exemplo da psicologia especial, da lingüística e da etnologia, ocupadas com as diferentes espécies e a ordenação dos fatos; [3] ciências explanatórias ou descritivas que concatenam o estudo de objetos particulares, buscando apontar e explicar seus traços singulares —

neste nicho, enquanto crítica literária, a literatura comparece ao lado da crítica das artes, da biografia e da história. Nessa distribuição formal, empréstimos e interfaces delineiam os cursos e os percursos de interdisciplinaridade e interdependência, seja na vizinhança horizontal, entre ciências de um mesmo patamar, seja no alinhamento vertical, como convém às ciências gerais, mais abstratas, fornecerem princípios teóricos para as ciências menos abstratas ou aplicadas, enquanto estas são provedoras de dados às outras. Assim, verificar os possíveis cruzamentos entre saberes, neste primeiro modelo, bem como as parcerias e filiações, tornam-se emergentes a sedução e o desafio para compor uma visão geral sobre como as vertentes das pesquisas são consubstanciadas. *No caso peculiar da literatura infantil*, é facilmente legível que a sua crítica se estabeleceu com o propósito de explicar e descrever suas especificidades, mais fortemente com bases numa psicologia especial; por sua vez, os problemas de uma literatura nacional solicitaram soluções dadas pela etnografia que se nutre dos conceitos depositários das ciências gerais (psicologia, sociologia e economia); ainda vale mencionar que a construção da história da literatura infantil brasileira é favorecida pela mesma consciência da explanação descritiva.

Quase um século depois do escalonamento original, o *diagrama das ciências* foi revisitado e revitalizado parcialmente por Lúcia Santaella (1992a: 159-184), pautando-se na sensível transformação do campo literário, com suas amplas margens e rumos inúmeros de investigação. A crítica literária encontrada no terceiro nível das ciências explanatórias teria suficientemente alcançado o estatuto de ciência literária e acomodação na categoria das ciências nomológicas, pois logrou consolidar uma teoria literária — ou melhor, teorias — todas elas destiladas dos movimentos da própria crítica que proliferaram no século XX e acabaram por moldar postulados gerais sobre a natureza da literatura, com princípios e leis determinadas.³⁶ Conseqüentemente, a literatura também passa a ocupar posição entre as ciências classificatórias, gerando estudos sobre modos, gêneros, formas, séries literárias, etc. que tornam possíveis os programas de literatura comparada, entre outros. E, ao lado de ciências explanatórias, desenvolve-se o enovelado de descrições da crítica literária e da

³⁶ Estilística, Formalismo Russo, *New Criticism*, Estruturalismo, Estética da Recepção, correntes da Semiótica literária, *Reader-Response Criticism*, Estética da Criação, Círculo de Bakhtin, Análise do Discurso, Pragmática, Novo Historicismo e Materialismo Cultural, Crítica Pós-Colonialista, Crítica Genética.

didática no ensino da literatura. *Ao cerrar a atenção para a literatura para crianças*, o que se percebe é que seus estudos preenchem precariamente o nível da classificação, enquanto se insiste que a literatura infantil perfaça um só gênero, estratificado etariamente, embora haja investimento prodigioso e sincero em pesquisas, comentários e enredamentos outros que, nas últimas décadas, tem buscado conjugar e compreender a multiplicidade de obras literárias, descrevendo-as, porém bem mais orientados pela evidência do material rotulado como livros de literatura para crianças do que familiarizados com uma formulação teórica una e consistente. Muitos são os analistas e estudiosos, aliás, que reclamam essa carência de princípios conceituais, à medida que outros enfatizam o fato de os estudos de literatura infantil servir habitualmente como suporte e divulgação de diferentes teorias literárias. Mas, evocando para cá o diagrama das ciências de Peirce a Santaella, nosso propósito *não é reivindicar* (ingenuamente) que a literatura para crianças e seus estudos estejam nutridos e afeitos para espriar-se nos três variados níveis como acontece à literatura geral — ao contrário, **a literatura infantil como um setor interdisciplinar bem pode beneficiar-se, na qualidade de objeto de variadas áreas de investigação, da mobilidade e conectividade entre os estudos que lhe são dedicados**. Se a notória falta de teoria específica ressoa como uma falta de autonomia entre outras formas de conhecimento, ao menos, aqui se desenha e deseja-se que a literatura para crianças e jovens leitores não permaneça, nem pereça o destrato de um campo de batalha intelectual, sabidamente entre letras e educação, com as dezenas de ortodoxias, terminologias especiais e generalizações que migram de um entusiasmo relativista pouco proveitoso às reduções de sua natureza. Evidentemente também não se trata de julgar o histórico antagonismo de uma perspectiva mais ou menos confortável, sob um dos dois frontões; mas buscar uma lógica produtiva, pois sem qualquer tipo de esquema prévio nada impediu que os estudos avançassem por onde decidiram ir, mesmo que com conceitos e pressupostos que não puderam escolher, porque foram herdados. Assim, a proposta visa a um processo de revisão e de aplicações, no transporte de conceitos e informações para as abordagens do livro e da literatura para crianças, que poderia ajudar a apressar novas formulações e obliterar impasses da rotina comungada pelas diferentes áreas do saber que se detém sobre a temática e, com sorte,

revigorando o sentido dos estudos com inteligência, continuidade e aproximações atuais — aspecto este que implica, obviamente, na capacidade dialógica de atualização constante de todos os setores investigativos envolvidos com a literatura para crianças a respeito do que possa existir de novas descobertas e reflexões em sua própria esfera de estudos, antes mesmo de angariar de empréstimo as contribuições circunvizinhas, para não reler o que se faz no presente com lentes do passado. Ressalta-se, outra vez, que o diagrama das ciências de Peirce e o diagrama dos estudos literários de Santaella (1992) desencadearam as idéias iniciais aqui sugeridas e, dentro de nossos próprios limites, não conseguiremos *samplear* o modelo na íntegra, mas fragmentá-lo em sua lógica tríplice e encaixar provisoriamente as áreas de interesse que se propõe abrigar.

Da leitura e estudo das teses e dissertações sobre a interação palavra&imagem, as investigações em artes, comunicação e design ofereceram um vértice para amenizar e triangular a relação entre letras e educação. Embora atualmente categorias como escritura e leitura mostrem-se inclinadas a confundir seus limites em um *continuum* criativo, cada uma das três áreas tem tradicionalmente privilegiado uma das instâncias literárias, como a produção, a obra ou a recepção. **[1a]** Deste modo, descortinar dos processos artísticos de escritores e ilustradores é uma forma compreensiva sobre a dinâmica do objeto-literatura para crianças, de que se valeram diversas pesquisas, chegando a uma síntese com Luciana Sandroni (1996), ao re-propor que a especificidade das obras dedicadas à infância é a presença de um autor ou artista capaz de manipular duas linguagens — o que provoca um deslizamento do conceito da literatura infantil ser definida a partir de seu receptor para o próprio centro de criação estética dessa literatura. E esta aproximação, verdadeiramente, coloca-se a meio caminho entre artes e letras, via crítica genética. **[1b]** Ao mesmo tempo, os estudos sobre a ilustração e os livros ilustrados, como fizeram Marisa Mokarzel (1998) e Graça Lima (1999), demonstraram que não é mais possível abrir mão do conhecimento sobre história da arte, em geral, e do desenvolvimento das artes gráficas, em particular, como um desmembramento histórico, em que contribuíram a evolução das tecnologias e fatores de ordem social (cultura e economia) com a instalação e estratégias de manutenção

de mercados consumidores, seja nos finais do século XIX ou, mais intimamente próxima à literatura infantil brasileira, a virada dos anos de 1970 para a década seguinte. Artes, comunicação e design respondem por uma parcela histórica parcamente contemplada pela história da literatura para crianças, muito mais envolvida com as questões normativas da mensagem verbal. Ora, diante da necessidade de fazer os estudos literários operativos para a construção e na revisão de uma história da literatura infantil contemporânea, uma história da ilustração ou dos livros ilustrados é um pedido de urgência para que, então, se componha uma terceira história, mais completa — e, por mera redundância das palavras, chamaríamos de — uma *história dos livros de literatura para crianças*, compreendendo desde a co-existência da ilustração e do trecho verbal até a dupla codificação dos textos na atualidade. Essa dimensão ensaística instala-se na tese de Ana Lúcia Brandão (2002) e [1c] colabora para uma classificação de diferentes seqüências de textos, surgidos talvez com exclusividade no âmbito da literatura para crianças, não pertencendo a quaisquer outros gêneros por ela apropriados, venham da tradição oral ou dos enredamentos pós-imprensa e de outros híbridos literários. Reiterando os passos, no nível explanatório e de aplicação de conhecimentos, seja na crítica especializada ou no ensino universitário da literatura infantil, a mediação entre os dados materiais compilados em artes-comunicação-design e uma análise descritiva dos estudos literários pode ser ou, tanto melhor, seria eficazmente franqueada por estudos semióticos, em especial, a doutrina geral dos signos.

[2] Por sua vez, a mediação entre artes e pedagogia é abertamente estabelecida pela arte-educação, mas não exclusivamente com as referências da crítica e da história das artes plásticas, com domínio dos códigos da pintura, mas considerando a categoria mais ampla das artes visuais, incluindo os meandros de outros meios técnicos de produção artística, como a fotografia, o cinema, o vídeo, em suas formas de fragmentar o mundo visível e configurá-lo como ritmo, entre tantas possibilidades, para promover a leitura do livro de imagem, do diálogo da ilustração com outras linguagens visuais e do suporte material da literatura, o que não se restringe à recepção do livro comercialmente impresso, [2b] em vista de condições *sui generis* para contemplação à manipulação de experimentos únicos, como livros-móvil e livros-escultura, ainda que pouco acessíveis, mas objetivados

por alguns artistas — como a inglesa Su Blackwell e as interferências em obras ‘clássicas’ e universais da literatura infantil, entre eles, os contos de Andersen, os volumes de Alice, Peter Pan e O Mágico de Oz, recortando textos e figuras ilustradas nos livros, por vezes, transformando-os em luminárias de papel; — Paula Mastroberti que, por ocasião do centenário do poeta Mário Quintana (1993), promoveu um inusitado movimento de leitura *sobre* a primeira edição do livro *A rua dos cata-ventos*, com aquarela, nanquim branco, caneta esferográfica, lápis de cor, recorte, colagem, fotocópias, giz de cera e hidrocores, expandindo não apenas os poemas, mas também as ilustrações originais para “fora” das páginas abertas; — ou Salmo Dansa que, no decurso criativo de sete anos de investigação, buscou soluções para transformar em ilustração uma série de livros-objeto feitos a partir de *Alice através do espelho*, de Lewis Carroll, ilustrado por Sir John Tenniel, um projeto a ser publicado proximamente, com versos de Leticia Dansa, para crianças pequenas (2008). Eis o processo, nas palavras do artista³⁷:

Parti de desenhos feitos no computador em dois programas diferentes que me davam possibilidade de ter uma imagem tridimensional virtual e depois fatiá-la em uma seqüência equivalente às páginas de um livro. Essas fatias foram impressas de forma que eu pudesse usá-las como molde para cortar das páginas do livro essa fatia da imagem tridimensional. No final, a soma das fatias remonta a imagem tridimensional real, ou seja, tenho aquele desenho tridimensional feito no computador reproduzido ‘escultoricamente’ no livro. Minha escolha foi viabilizar esse processo de ilustração através de fotografias dos livros e retrabalhá-las com colagem uma vez que toda a matéria prima do trabalho é papel e a ele tende a voltar.

Nesse sentido, a experiência da literatura infantil em sala de aula converteria o pretexto do ensino das artes em uma aquisição cultural estética mais generosa. Tal idéia, com alguma razão, reverbera ainda hoje certo constrangimento visionário e, ainda que a transposição da literatura para outros suportes, além do papel, possa se confundir com a mera adaptação, bastaria rememorar a intrusão do universo ficcional literário através das interfaces da informática e das redes de comunicação multimídia, a exemplo de algumas

³⁷ DANSA, Salmo. Mensagem recebida por: <dobrasdaleitura@uol.com.br> em 03 abr. 2008.

experimentações de Sérgio Capparelli³⁸ e Angela Lago³⁹, cujo exame obriga à interação, conforme ensina Maria Zilda da Cunha (2002: 161-162), após a leitura imersiva em criações *on-line*:

Uma vez que não se perderam de vista o universo escolar e os encontros entre literatura e pedagogia, cumpre lembrar aqui das relações que se estabelecem entre o livro e a tela eletrônica do computador, bem como de nossas relações com a leitura. Evidentemente ler sobre uma tela não é ler um códex [...] com a desmaterialização do texto eletrônico, vamos ter um suporte dinâmico que distribui textos *on-line*, possibilitando a existência de uma grande biblioteca sem muros. No entanto é preciso salientar que a idéia de o livro perder a sua vez é bastante prematura e ingênua; o que acontece é a formação de sistemas integrais, interdependentes [...] Assim sendo, temos de reconhecer: o livro como objeto cultural que incorpora múltiplas linguagens, que convive com outros recursos que carregam signos — portanto, não é, e nem poderia ser mais, a única fonte de informação, lazer e entretenimento, e, tampouco, constituído apenas de linguagem verbal e escrita. Ademais, com a profusão de códigos e linguagens que a ele confluem, os textos passam a assumir características de estrutura hiper-textual, capaz de crescer em complexidade, e vão requerer um programa de acesso via leitura com características de um mapa de navegação multidirecional e interativo do hipertexto do computador para explorar os limites e possibilidades desse hiper-livro, feito de *links* múltiplos que vão traçando vias permutacionais pelas quais é possível navegar.

Finalmente, [3] as relações entre a educação e as letras compreendem, ao menos, duas classes de mediação, além do que favorecem, no nível da teoria mais geral e comum a ambas, recentemente, as chaves da linguagem concebidas por Bakhtin que tanto ilumina os estudos literários, incluindo a análise dos livros de literatura infantil, com os conceitos imbricados de dialogismo, polifonia e intertextualidade, quanto os processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, conforme os documentos oficiais da educação (PCN, 1996), no que corrobora a interação pela linguagem, noções de esquema textual (gênero) e de estilo (recursos expressivos da língua). [3b] Conseqüentemente, a lingüística geral é um ponto de contato entre pedagogia e estudos literários, em que pesam as dessemelhanças entre o uso cotidiano e a finalidade estética a partir de um mesmo arcabouço sintático,

³⁸ Cf. Ciberpoesia e Terrarium Kid, disponíveis em www.capparelli.com.br

³⁹ Cf. Oh!, ABCD e La interminable Caperucita, disponíveis em www.angela-lago.com.br

semântico e pragmático; se a lingüística aplicada, nos últimos anos, tornou-se instrumental para a educação, outra ciência da família lingüística — a poética, permanece como fundamento possível dos estudos literários, ao ocupar-se igualmente das estruturas verbais — mas, como adverte Roman Jakobson, quando “todos os constituintes do código verbal são confrontados, justapostos, colocados em relação de contigüidade de acordo com o princípio de similaridade e de contraste, e transmitem assim uma significação própria” (1977: 72). Na aproximação particular com a literatura infantil, a co-habitação intercódigos continua amparada pela poética, uma vez que “numerosos traços poéticos pertencem não apenas à ciência da linguagem, mas a toda a teoria dos signos, vale dizer, à Semiótica geral” (1977: 119), tendo em mente a admiração do lingüista por Peirce, a quem celebra no ensaio — *À procura da essência da linguagem*, de 1965 (1977: 98-117). Reiterando novamente alguns passos: se cabe aos estudos de literatura para crianças tomar dados concretos e reflexões atualizadas das artes visuais, no diálogo que mantém com os meios de produção de linguagem, também caberia ceder à educação matéria atualizada a respeito das configurações da literatura infantil contemporânea, colaborando, em última instância, com [3c] a pedagogia da leitura, enquanto leitura literária que privilegia “a capacidade de perceber, para além do sentido imediato, para além do sentido implícito, o modo de construção de um livro”, na citação já destacada de Poslaniec & Houeyl (2000, *apud* Faria 2005: 17).

Da passagem da pedagogia para as artes, [2c] ou mais especialmente para o nicho da criação literária, a proximidade com os pequenos leitores no ambiente de recepção eleito pela literatura infantil também viria adquirir funcionalidade, caso as investigações no campo da educação, afora a busca por práticas e técnicas pedagógicas, pudesse fornecer relatos e outras informações sobre o envolvimento cognitivo e a desenvoltura afetiva das crianças com o universo ficcional, *durante* o processo de interação com livros, ilustrações, histórias e poemas, não mais em termos de resultados alcançados. A preocupação com os procedimentos da imaginação visual, traduzidos em desenhos realizados por crianças a partir de narrações orais, é o que conduziu o ilustrador Salmo Dansa (2004) à investigação da complementaridade palavra&imagem, destacando principalmente as representações

que se afastam do espelhamento imediato ou contíguo entre narrado e ilustrado, a que o pesquisador denominou como ‘reflexos assimétricos’ — ou seja, “a imagem que não é descrita no texto, por não ter sido visto pela autora, é privilegiada no desenho do menino, não como um reflexo, mas como uma vivência imaginativa” (2005b). Esta possibilidade de criação da imagem, nas brechas da palavra, é o que tradicionalmente pode ser acusada de “erro”, por não repetir fielmente um conteúdo lingüístico, ou equívoco da interpretação, pelos hábitos associativos mais simples e lineares condicionados pela escola ou escritores do passado.

Reiterando, mais uma vez, os passos do modelo sugerido para a transposição de conhecimentos a respeito da produção, validação estética e recepção do livro de literatura para crianças, as grandes áreas de concentração fazem fluir descobertas, teoricamente atualizadas, das artes para as letras, desta para a educação, retornando às artes, na medida em que determinados problemas retro-alimentam as distintas áreas, em outro nível de reflexão. Juntamente às mediações previstas, o circuito se fecha com nítidas sobreposições entre artes plásticas, artes gráficas, design, comunicação, estudos das mídias, estudos semióticos, literatura geral, estudos literários dedicados à produção para a infância, poética, lingüística, pedagogia, arte-educação e psicologia em contínuo rotativo que não exclui os processos históricos, estudos sociais e econômicos que fomentam a cultura do livro de literatura infanto-juvenil e outras formas vindouras.

O que penso eu do mundo?

Sei lá o que penso do mundo!

Angela Lago (1996)

*o nome disso é mundo
o nome disso é terra
o nome disso é globo
o nome disso é esfera
o nome disso é azul
o nome disso é bola
o nome disso é hemisfério*

.....

*the word for what this is is name
the name of this é isso
o nome disso is place
el nombre of name space
el nombre do nome esfera
o nome disso é idéia*

.....

*o nome disso é coisa
o nome disso é objeto
como é que chama o nome disso?*

Arnaldo Antunes (1995)

CAPÍTULO 2

ONDE OS NOMES SE CONFUNDEM E É PRECISO REDESENHÁ-LOS

(MAIS ALGUNS CONCEITOS APLICÁVEIS) NA TRAMA DAS IMAGENS E SEUS ENIGMAS

Até agora, em mais de cem páginas, os nomes [*ilustração*], [*livro de imagem*] e [*livros ilustrados*] têm sido empregados como que pertencentes a um vocabulário compartilhado por todos aqueles que se interessam, naturalmente, por livros ilustrados de literatura para crianças, suas ilustrações e livros de imagem. Os objetos assim indicados são definidos pela própria tautologia do uso cotidiano que a muita coisa generaliza e pressupõe — estaríamos nos referindo sempre aos mesmos objetos? Seriam objetos literários? Ou, ao menos, aqueles e alguns que dizem respeito aos estudos literários? A resposta é claramente negativa, porque distintos objetos foram e ainda hoje se mantêm paradoxalmente sob diferentes nomes e sob nomes idênticos, às vezes com rótulos sugestivos, meio às investigações acadêmicas, nos compêndios de referência teórica publicados, afora abundantes categorias propostas pelos catálogos editoriais e prêmios institucionalizados no setor livreiro.

Entre as letras e a educação, Nelly Novaes Coelho (1991: 172) salienta que, a partir dos anos de 1930, elementos literários foram progressivamente introduzidos no universo

do álbum-jogo, compreendendo até então um significativo número de publicações com atividades ludo-motoras para entreter e ocupar o tempo das crianças — contudo, em seus apontamentos, a autora [1981] não oferece limites compreensivos sobre esses primeiros volumes que anteciparam ou, talvez, fossem outra geração do livro-brinquedo (Góes 1996, Debus 2006). Esgueirando-se pelas possibilidades da leitura, sem conteúdo pré-definido a não ser uma utilidade de transmitir as noções básicas da ordem do mundo circundante, “sensibilizar” a criança pequena para o universo dos livros ou afastá-la das confusões domésticas, a esfera dos livros-jogo [*livre jeux*] e livros-brinquedo amplia-se com novos produtos, verdadeiro paraíso do design e crescente desejo de consumo pré-escolar. Jean Perrot (1998) descreve-os como livros-vivos ou livros-surpresa, que “diferenciam-se dos livros comuns e encaixam-se no campo dos brinquedos, criando um tipo de cumplicidade baseada em formas primitivas de leitura”. Do papel mais resistente a materiais diversos, tecido, plástico, pelúcia, borracha macia ou madeira, em uma categoria do *objeto novo*, ou *novelty book* (Putnam 2001) que incluem livros-táteis com superfícies salientes; páginas com aba; livros tridimensionais com *pop-ups*, dobraduras e esculturas que se expandem; com relevos de papel que vão se abrindo em camadas; com formatos e recortes especiais; livro de arlequinadas [*jeux d’arlequinade*], em que diferentes partes de várias figuras são cambiáveis e combinadas⁴⁰; *livres animés statiques* (!?) e livros animados como *flip-book* que, folheados rapidamente, criam a ilusão de movimento comum ao desenho animado, em geral em tamanho diminuto para ser ‘flipado’ com o polegar; livro-cenário; livros com traquitanas que se movem, brilham, fazem barulho ou emitem vozes — e, em termos da faixa etária inicial e de utilidade imediata, pode-se conceber uma linha de livros para bebês [*toddler book*], livros para banho, livros para dormir ou livros-travesseiros, livros-tapete e qualquer invento capaz de prender a atenção infantil como **brinquedos que são**.

⁴⁰ Eva Furnari publicou três livros-jogos articulados pelo ritmo combinatório dos livros de arlequinadas: *Quem embaralha se atrapalha*, *Quem espia se arrepiá* e *Quem cochicha o rabo espinha*, da coleção Ping-Pong (1986).

Além destes, outros exemplos serão tomados da produção da autora, em mais duas notas de rodapé, pois Eva Furnari, como também Angela Lago, está entre os primeiros profissionais da ilustração que experimentaram a autonomia das imagens em projetos lúdicos de ficção e não-ficção, dispensando o uso do discurso verbal, tendo criado uma série de livros habitualmente enfeixados como livro de imagem, mas com pouca atenção ou com falta de critérios para refletir sobre suas propostas inventivas e poder delimitar sua obra em diferentes esferas de criação para crianças. Espera-se assim esclarecer como certos livros melhor se ajustariam em outras categorias que, até o momento, não temos tido acesso.

Evidentemente, alguns recursos, e mesmo materiais, têm sido transportados a uma variedade de livros com um caráter literário mais delineado, até entre obras com exclusiva destinação para adultos. Ao mesmo tempo, a manipulação lúdica da materialidade do livro e de materiais inseridos no livro, ou ainda usados para confeccioná-lo, estabeleceria um curioso e insuspeitado elo da educação às artes, no experimentalismo estético dos livros-móvil e livros-escultura, como categorias de re-construção do suporte que engendram os **livros-objeto**, conceitualmente distantes e distintos dos objetos em forma de códice ou livros-brinquedos pedagógicos, enquanto natureza e propósito. Aos estudos literários se reservaria, então, o direito (ou um dever) de re-propor o campo dos objetos de leitura por suas ferramentas teóricas (quais realmente?), entre os dois extremos, ora ignorando, ora aceitando-os, como zonas fronteiriças de seu bojo de investigação — de maneira lógica e simultaneamente, ambos ou nenhum. Em todo caso, não é isto o que aqui se objetiva, pois se faz necessário ponderar a situação ocupada pelo livro de imagem, em especial, na ambígua vizinhança com livros-jogos e álbuns de figuras, do ponto de vista da produção ou por meio de seus conteúdos.

Desde sua entrada na cena editorial brasileira, com o lançamento de *Ida e volta*, de Juarez Machado, em 1976, o **livro de imagem** tem sido festejado com grande variedade de nomes, embora ainda hoje goze de um estatuto triplamente incerto de não se adequar ao conceito mais tradicional de literatura (Coelho [1981] 1991: 170), ou configurar-se como subgênero da literatura infantil (Ceccantini 2004: 30) ou subproduto do livro para crianças, assumindo a imagem como elemento estrutural de sua narrativa (Necyk 2007: 70). Ainda no início dos anos de 1980, o livro de imagem foi evocado meramente como um tipo de *livro com imagens* ou um *livro de gravuras*, por Nelly Novaes Coelho (1991: 172 e 181), de forma equívoca, observado no mesmo nível do livro de estampas, álbum colorido, álbum de imagem ou álbum de figuras (página 169), ou livro-de-gravuras (180-181-185), livro-de-figuras (186) que se apresentam nitidamente como as publicações de não-ficção próximas dos imagiários ou *imagiers* franceses (Vianna 2001)⁴¹. Desta maneira, mas sem

⁴¹ Eva Furnari compôs a coleção Peixe Vivo (1980), contendo quatro álbuns de figuras: *Todo dia* e *De vez em quando* são imagiários, com cenas isoladas, apresentadas uma em cada página, que representam o cotidiano infantil, como brincar no quintal, cumprimentar os pais quando chegam do trabalho, tomar banho, arrumar ou

classificar o livro de imagem como tal, em meio à série que descreveu, Nelly destaca sugestivamente o conteúdo narrativo como estorietas-sem-palavra ou literatura-sem-palavras (1991: 183). Outros nomes também comparecem na relação de categorias dos prêmios dirigidos à produção para crianças, ao longo de duas décadas, como *livro sem texto* (FNLIJ 1981, APCA 1984-1994) e *literatura visual* (UBE 1994); à parte, o histórico do Prêmio Jabuti (CBL) tem inserido os livros de imagem na categoria de ilustração para livro infantil ou juvenil⁴², apenas com a exceção do concurso de 1995 que reconheceu duplamente a obra *Cena de rua*, de Angela Lago, dando-lhe o primeiro prêmio da categoria de livro infantil ou juvenil. Atento ao problema, Luís Camargo (1995: 70) assinala que “a expressão ‘livro de imagem’ não é de uso generalizado. Por necessidade de estilo (para não repetir as mesmas palavras) ou de conceito (para definir melhor), várias outras expressões têm sido usadas” — e acrescenta, além de alguns nomes já citados: álbum ilustrado, livro mudo, história muda, história sem palavras e texto visual, que destacam alternadamente o suporte, o conteúdo narrativo ou a forma de expressão, como as demais classificações. Finalmente, a escritora Lúcia Pimentel Góes registra *livro só-imagem* (1996: 59-72), a educadora Teresa Breves, *livro-de-imagem* (1996) e a crítica e historiadora da arte Marisa Mokarzel alude a *narrativas imagéticas* (1998); também é freqüente o uso da referência *livro de imagens* (como fazem Lima 1999, Ferraro 2001).

Todo esse elenco está longe de insinuar uma sinonímia, mas indica um constante deslocamento do ponto de vista sobre a problemática de conceituar o livro de imagem, mediante certas noções de texto e de discurso, que oscilam entre um sentido estritamente verbal, no escopo da descrição de uma gramática textual, e uma aplicação extensiva do critério de textualidade que permite, de acordo com Fávero & Koch (1994: 20), “adotar a posição de que os mídia da textualização podem adquirir formas variadas, de tal modo

deixar arrumados os brinquedos, ou ir ao circo, passear e viajar; por sua vez, *Cabra-cega* e *Esconde-esconde*, no espaço da página-dupla, usam da seqüência de três a cinco quadrinhos, com cercaduras retangulares, para estabelecer uma ação que varia entre a representação de breves incidentes a cenas mais desenvolvidas em momentos demarcados progressivamente como introdução, conflito, solução, por vezes, avaliação e final. Nos quatro livros, um título fornece o tema, o nome da brincadeira ou informa sobre o espaço onde se localizam as imagens ou acontecem as brevíssimas narrativas.

⁴² Prêmio Jabuti – Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil: *Noite de cão*, de Graça Lima (1992), *Trucks*, de Eva Furnari (1993), *A Bela e a Fera*, de Rui de Oliveira (1995) e 3º lugar para *Cena de rua*, de Angela Lago, e *Chapeuzinho Vermelho e outros contos*, de Rui de Oliveira (2003).

que não só os textos verbais, mas também pictóricos, arquitetônicos, fílmicos ou quaisquer outros podem ser concebidos como ‘textos’, isto é, como manifestações de uma textualidade”. E uma resposta apressada seria, evidentemente, que o livro de imagem comporta um texto visual — dentro dos meandros da ficção, pelo menos, uma narrativa imagética — o que torna improdutivos rótulos como livro ou história sem texto. Mesmo assim, embora a FNLIJ tenha modificado o nome da categoria destinada a premiar esse gênero narrativo, desde 1986, como muitos de nós, denominando-o de forma metonímica pelo suporte [*livro de imagem*], a instituição tem apresentado a produção brasileira, através do catálogo para a Feira do Livro Infantil de Bolonha (Itália), ano a ano, sob o indicativo [*book without text*] em disparidade ao rótulo [*wordless book*] ou livro sem palavras, embora este nome também faça referência a um gênero narrativo visual empregado por religiosos, com intenções moralistas e de conversão de iletrados ou falantes de outra língua à sua fé e existiriam outras referências ao livro de imagem como um [*picture book without text*], isto é, livro ilustrado sem texto. Além das cinco questões imbricadas sobre denominação, natureza (literária ou não), conteúdo (narrativo ou outros), função do objeto (lúdico ou pedagógico) e textualidade (visual), no percurso de conceituar o livro de imagem brasileiro ainda concorrem embaraços relativos à quantidade ou proporção palavra&imagem.⁴³

No parágrafo anterior, lê-se que o livro de imagem pode ser considerado como um *picture book without text* — o que permitiria sua inclusão em uma categoria mais geral dos livros ilustrados, talvez como o subproduto dos livros infantis contemporâneos descrito pela designer gráfica Bárbara Jane Necyk (2007: 70) — e, certamente, teria sido este o desafio de Margaret Gryner Schaeffer (1991), quando buscou explicitar o “*moderno livro ilustrado*”, a partir de um acervo de obras com pouco e com nenhum registro verbal que alimentou sua pesquisa e suas pioneiras reflexões no âmbito acadêmico. Igualmente assim, fez Luís Camargo (1995: 70), ao abrir um capítulo dedicado ao tema, afirmando que

⁴³ Para reforçar o debate acima, o Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Complementares para o Programa Nacional do Livro Didático — PNLD 2010 (Brasil 2008) assinala, no item 3.1.1.5, referente à caracterização das obras possíveis de participar da concorrência, no subitem (b), *livros de imagem, com ou sem legendas – que apresente cenas e/ou objetos de interesse lúdico-pedagógico* que, com grande probabilidade de interpretação, redunda nos imagiários de não-ficção, de caráter informativo com bases na referencialidade das imagens, como seu principal conteúdo (cf. também comentários à página 58 e a nota 42, pouco atrás).

“livros de imagem são livros sem texto. As imagens é que contam a história. Os livros com pouco texto, em que o papel principal cabe à ilustração, também podem ser chamados de livros de imagem”. De fato, há contraste bastante significativo entre o uso dos nomes aos objetos, entre nós, e um vocabulário europeu ou americano, como relata o diário de Rosinha Campos (2007), ao tomar parte de uma oficina de *picture book*, ministrada pelo ilustrador eslovaco L’uboslav Pal’o, durante a programação paralela da Bienal de Ilustração de Bratislava (BIB):

Nas primeiras informações que Pal’o foi nos dando, entendi que o conceito que ele tem sobre *picture book* é diferente do nosso. Para ele *picture book* é o livro que uma criança pequena pode manusear sozinha, sem necessariamente saber ler, mas [...] não é um livro apenas de imagem, como para nós: é um livro com imagens para crianças pequenas, podendo ter pouco ou um pouco mais de texto. Falei para ele que nós entendemos diferentemente — e ele [rebateu] que são livros utilitários, como os que ensinam as cores ou os tamanhos. Falei que não, que eram livros com uma narrativa visual.

Em confronto com a tradição de outros países, o *livro de imagem brasileiro* não se construiu à semelhança do [*wordless book*] de não-ficção ou do [*imagier*], como a extensa categoria dos álbuns de Père Castor, apresentados por Nelly Novaes Coelho [1980]. Com certa dose de otimismo, talvez aí tenhamos à mão um gênero ou objeto único de nossa literatura para crianças, assumindo-o nominalmente, como os embalou a força de alguns anos para o senso comum ou pela mesma preferência de Luís Camargo (1995:70), em “usar a expressão ‘livro de imagem’ para livros em que a história é contada unicamente por imagens”.⁴⁴ Ao mesmo tempo, o conceito de [*picture book*], ao lado dos conceitos de [*picture-book*] ou [*picturebook*], é necessário para enfrentar a variedade de livros ilustrados existentes entre nós.

⁴⁴ Levando-se em consideração o fluxo das últimas explicações, é provável que exista *somente uma única* obra que escapa à classificação [livro de imagem], embora seja assim constantemente comentada. Trata-se do livro *Ritinha bonitinha*, de Eva Furnari (1990): após toda a sequência visual que mostra os apuros da menina perseguida por um suposto dragão, na última página, abaixo de uma imagem emoldurada feito um retrato, uma breve sequência verbal desfaz a leitura equivocada que todo leitor incorre em fazer, revelando que o nome da menina é Catarina! Esta estratégia é o que configura o sabor anedótico do texto e a sequência verbal justaposta integra da narrativa que, então, é re-tecida em sua significação. Portanto não é um elemento para-textual do livro, como costumam ser as apresentações ou chamadas de quarta-capa, e estabelece já um nível de relação palavra&imagem em que a leitura é um processo circular (não a estrutura do texto), pois obriga-nos a voltar ao começo da história e revisar o universo que acreditávamos compartilhar. O caráter lúdico é notável como uma “pegadinha” infantil. No enlace verbo-visual, é um *picturebook* ou livro ilustrado contemporâneo.

A história do **livro ilustrado para crianças** é *literalmente ilustrativa* para qualquer reflexão sobre os possíveis diálogos palavra&imagem⁴⁵ e evoca diversos antecedentes, como — os *pliegos de cordel* espanhóis ou *chapbooks* ingleses, modestas publicações do tamanho de um bolso, com dezesseis páginas, ocasionalmente mais, com uma gravura grosseiramente impressa em um desajeitado frontispício abaixo de uma capa de papel pouco mais encorpado que o miolo, por vezes nem isso, possuindo alguma cor, ou não, fáceis para comprar, vender, trocar à mão dos ambulantes, *chapmen*, mascates que se espalharam por feiras e estradas européias desde a Idade Moderna; — os *emakimonos* japoneses que associavam pintura e textos em rolos horizontais, no décimo século, entre os períodos Heian e Muromachi; os populares *kusazochi*, já em formato de códice, com dez páginas de texto fácil e ilustrado pelas estampas coloridas de *ukiyo-ê*, na Era Edo; — e os *manuscritos medievais* que, com variedade de invenções, entre iluminuras e páginas de sofisticado design, guardaram, em cores, preciosismo e dourado, visões e pensamentos; os *incunábulo*s decorados e ilustrados, primeiros volumes pós-tipos móveis de Gutenberg que gestaram e gerenciaram o futuro tipográfico, fixando normas que, como expõe Enric Satué (2000: 87), “permitiram reproduzir ao infinito um projeto gráfico uniforme que diferenciou visualmente, de imediato, a aparência do livro impresso frente ao manuscrito”, ao mesmo tempo em que as longas séries tipográficas corroborariam para erguer e definir a noção de *texto literário*, uma vez que “a letra é o material primordial e imprescindível para que se construa um livro” (2000: 87). Enfim, do caleidoscópio passado *muito antes* de a literatura infantil ser configurada (não se pode esquecer), toda a questão do suporte ganha evidência feito um corpo tatuado com imagens do desenho à pintura e dos traços da palavra escrita, de sua cobertura à flor da página. E o conhecimento histórico, em muitas situações, tem sido necessário na medida em que ilustradores inventivos do XX e

⁴⁵ As informações que seguem foram compartilhadas em suas oficinas ou conversas informais com ilustradores, principalmente Angela Lago e Lúcia Hiratsuka. Descrições e informações contextuais foram confirmadas com pesquisas na Internet e consultas a algumas obras a respeito da história ou sociologia da leitura, ou tangem esses temas, como Alberto Manguel — *Uma história da leitura* (1997) e *Lendo imagens* (2001), Paul Zumthor — *A letra e a voz* (1993), Peter Burke — *Cultura popular na idade média* (1989), Marina Warner — *Da fera à loira* (1999) e Roger Chartier — *A aventura do livro: do leitor ao navegador* (1998), dos quais claramente nos inteiramos e aí ficam apontados, com as respectivas datas da edição brasileira. Uma longa descrição avaliativa dos livros, desde a Idade Média até seu tempo, sem deixar de mencionar as descobertas e co-influências entre designers europeus e orientais, no rico *Decorative illustration of books*, de Walter Crane (1896), integralmente disponível na Internet.

deste milênio continuamente visitam concepções e soluções de antigos artistas. Tomando posse da firme delicadeza do filósofo-poeta Paul Valéry — para quem, “**um belo livro é, sobretudo, uma perfeita *máquina de ler***”⁴⁶, Paula Mastroberti (2008: 2) indicia como a ambiência gráfica do livro requer contínua reflexão, que venha considerar, então,

esse objeto cultural capaz de gerar uma expectativa acerca do seu conteúdo já em sua própria *matericidade*, a fim de que se possa diagnosticar precisamente qual o potencial estético e comunicativo dos conteúdos verbais e visuais aí reunidos, somado a um olhar histórico que compreenda as várias atualizações gráfico-visuais de uma obra e de como estas têm interferido na sua trajetória receptiva, pois [...] toda edição de um texto literário, seja qual for o seu gênero ou estilo, ilustrado ou não, é mediado por um suporte cuja função é causar uma relação imediata [...] entre a obra e o receptor, gerando neste um sentimento retroativo ao conteúdo verbo-visual como um todo.

Diversas fontes bibliográficas parecem sublinhar que, de fato, quando a literatura para crianças e jovens foi cogitada em fins do XVII e projetada no século seguinte, o livro já estava preparado para receber e contê-la, com generosa desenvoltura gráfica e todos os meios artísticos e técnicos disponíveis à época, bem a despeito de uma completa ausência de textos verbais que moralistas e preceptores, ou escritores movidos por uma demanda inédita, pudessem julgar *apropriados* aos leitores. E, parafraseando Lewis Carroll, quando deu voz à Duquesa, cerca de duzentos anos depois, o contexto histórico então presente ao nascimento da literatura infantil poderia ter dito a todos: — Cuidem do sentido das histórias, e os livros cuidarão de si mesmos.⁴⁷ Isto também colabora com o argumento de que o livro ilustrado nunca foi, nem é exclusivo à produção para a infância, pois lhe é anterior, tornando-se consensualmente uma de suas marcas distintivas apenas a partir do XIX, após um significativo período de estagnação inventiva — Walter Crane (1896), resgatando as questões da arte da decoração e ilustração, bem como do design do livro, num impulso que atravessa a baixa Idade Média, anotando o rico trabalho dos miniaturistas, calígrafos e copistas, inserindo, entre os primeiros exemplos, o gênio celta que criou o *Book of Kells*,

⁴⁶ A artista plástica, escritora, ilustradora e pesquisadora gaúcha traduz e também cita o fragmento original “*um beau livre est sur toute chose une machine à lire*” — In: VALÉRY, Paul. Les deux vertus d'un livre. *Oeuvres: pièces sur l'art*, vol II. Paris: Gallimard, 1970, p. 1246-1252.

⁴⁷ Na tradução de Sebastião Uchoa Leite (1977: 104), “Cuide do sentido, e os sons cuidarão de si mesmos”.

ou Livro de São Colombo (c.800 d.C.), e conduzindo o leitor até meados do século XVI, para o cotidiano das oficinas, onde gravadores e impressores dominaram uma forma de equilíbrio técnico e artístico — depois, Walter Crane confessa que tem de calçar um par de botas de sete léguas (1896: 125), para saltar 300 anos de declínio do “felling” visual⁴⁸ até a chegada do *moderno revival* de seu tempo, i.e., o último quarto do XIX. Acompanhando seu raciocínio gráfico e conceitual, somente no contexto da nova sociedade industrial, é que se podem espiar os livros ilustrados para crianças e jovens que estabeleceram códigos visuais até hoje influentes, no momento mais oportuno para artistas repensarem o suporte material do livro e celebrarem-se como ilustradores de literatura infantil.

**Antes, porém, uma pausa.
Entre páginas:**

Página de abertura do conto de Chapeuzinho Vermelho, de uma cópia manuscrita da obra *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*, de C. Perrault, 1695 (19 x 13 cm).

Enquadrada e posicionada antes do título, da indicação do gênero e do registro narrativo — como a cabeça da página, a ilustração encena ambigualmente certa tensão da proximidade do animal à figura feminina deitada sob um dossel dourado, sem informar claramente se o movimento da mão é sinal de carinho ou repulsa; a mulher não é tão jovem, nem tão velha. Considerando que a obra, de facto, não tenha sido dirigida a crianças, como querem alguns historiadores, a imagem ilustrativa ora constrange, ora delibera a fantasia de suas leitoras. No nível verbal, informa-se que uma pequena jovem (*fille*, com menos de 18 anos) vivia em uma vila; sua mãe e a avó muito lhe queriam, e a boa mulher fez para a neta um ‘petit chaperon rouge’ que, na ilustração, não é mais que um pequeno barrete ou toucado.

The Pierpont Morgan Library, New York
(MA 1505) Foto de J. Zehavi. S. Lee

⁴⁸ É lícito pensar que “o que foi inicialmente uma influência inspiradora, imaginativa e refinada na arte, tornou-se uma força destrutiva” (Crane 1896: 128), relaciona-se não apenas aos excessos de uma afetação pomposa e do gosto por imagens esculturais, paisagens bucólicas e bustos de autores nos frontões de tratados filosóficos, averbando a autoria pelo retrato pictórico, além do descuido com o *lettering* (desenho das letras, tipologia), muitas vezes escolhido em função do conteúdo do livro e da legibilidade para o leitor — mas, de algum modo, pode ser também relacionado hegemonia do *text-book*, livro de texto, na economia editorial. É uma suposição.

Em uma edição impressa de **1777** dos *Contes de ma Mère l'Oye*, de Perrault, a abertura da história de *Le Petit Chaperon Rouge*, afora o uso da água-forte (*copper-plate*), não se vê qualquer mudança substancial na distribuição dos elementos gráficos. Apesar do título atribuído originalmente a essa coletânea, a obra viria torna-se mais conhecida como "Contos da Mãe Gansa", nome extraído de dentro da própria imagem no frontispício do livro: a inscrição aparece ao fundo da cena achegada à lareira, com três crianças em volta de uma velha ama e narradora de histórias, com um fuso de tecer a seu lado. Talvez o caso pudesse 'ilustrar' uma das primeiras intrusões de um ilustrador no destino de um livro, mas essa hipótese jamais será comprovada, sem acesso histórico sobre as condições de produção da obra e suas ilustrações, se elas foram concebidas abaixo de um pedido ou foram feitas por livre sugestão de um artista que permanece anônimo aos dias de hoje.

A cena que antecipa a leitura da própria história é bem mais explícita quanto à selvageria do lobo, começando a devorar a figura humana, ou tendo

consumido sua perna direita a fim de invalidar a tentativa de fuga. Não se definem índices de uma perspectiva, em que os traços retratem a planta do pé, em sua porção mais clara, ou denotem que a perna esteja apenas dobrada pelo joelho. A personagem também permanece dramaticamente ambígua e a imagem cumpre antecipar, talvez, o final do conto, e reforçar a advertência para os leitores.

Pela economia que o espaço impresso traz ao livro, a história avança muitas linhas e, apesar de não sabermos a continuação e o final da segunda página, na terceira, justapõe-se o quadro do encontro da jovem Chapeuzinho com um animal, que o texto verbal diz ser um lobo. O 'chaperon' é tão somente um casquete, mais discreto que o capuz e a capa convencionados posteriormente. A legenda, por contigüidade à imagem, solicita que a cena seja interpretada como pertencendo à história que se narra.

La Haye, Liège: Basompière, 1777 (Y2. 1028)
Microfilme da Bibliothèque nationale de France - BnF

Publicado em **1862**, *Les Contes de Perrault* é um trabalho do editor Jules Hetzel que encarregara, então, Gustave Doré para fazer as ilustrações do livro. O breve conto de Chapeuzinho Vermelho é aberto por uma gravura impressa separadamente do miolo do livro e, depois, intercalada às suas páginas; a imagem antecipa o encontro da personagem, aí representada sensivelmente como uma criança, com o lobo. A selvageria do animal é substituída por uma aproximação mais íntima e, ao mesmo tempo, muito íntima.

É também ambígua a interação palavra&imagem que cria Gustave Doré, no sentido de que, além de dialogar com a narrativa (mas de forma irreverente, ao transpassar certas convicções morais do escritor), a imagem dialoga com sua legenda que se encontra deslocada para o sumário dos contos da obra — «*Ao passar pelo bosque, ela encontra o compadre Lobo*»⁴⁹ —, operando uma dupla codificação a fim de introduzir seu olhar particular, já no nível de uma leitura “verbo-visual” interpretativa da velha história.

Seu trabalho de gravação em madeira (xilogravura) é tecnicamente reconhecido pelo delicado apuro técnico de beleza, em pranchas in-folio de 33x27cm, que faziam uso do *sfumato*, ou *fumé*, criando uma névoa de magia por sobre os ambientes revelados com gestos realistas, exacerbando a tensão em suas sugestões, ao escolher momentos em que a ambigüidade dos desejos humanos pudesse emergir. Daí a farta possibilidade de leituras simbólicas que buscam traduzir ou verbalizar suas imagens em termos de aspectos psicológicos configurados pelo *chiaro-oscuro*, na perspectiva de ter apresentado uma luz sobre os aspectos sombrios dos contos (e dos homens).

Gustave Doré produz um efeito de rarefação dos significados previamente dados pela narrativa e outras leituras que o antecederam. Ao dedicar sua atenção a Chapeuzinho Vermelho, o artista realizou três ilustrações — outras duas que retratam o assalto do lobo à cama da avó, enquanto a legenda dá continuidade à cena⁵⁰ e o momento em que a menina compartilha o lençol com o lobo

⁴⁹ *En passant dans un bois, elle rencontre compère le Loup.*

⁵⁰ *Cela n'empêche pas qu'avec ses grandes dents il avait mangé une bonne grand'mère.*

visivelmente mal disfarçado, jogando polarmente com as concepções de selvageria e de inocência, trocando seus lugares assentados no imaginário literário da obra: é o animal que parece curvar-se e esconder-se sob a touca, sem intenção “moralmente” ardilosa, com um olhar opaco e sem viço, perante os olhos vorazes de intensa luminosidade da menina. No entanto, interpretações muito aprofundadas no simbolismo caem por terra quando diversos analistas se defrontam com uma variedade de reproduções da mesma imagem, realizadas em diferentes ocasiões ou por diferentes gravadores, auxiliares de Gustave Doré, como logo mais se explica. Realmente, não são a mesma imagem, são ilustrações que permitiriam o estudo crítico-genético de versões que antecederam a escolha do ilustrador ou dos editores, tomando-se uma delas como a visão oficial sobre os contos de Perrault. De qualquer modo, interessa frisar que suas ilustrações elaboram comentários à margem do texto narrativo, renovando-lhe os significados.

Graficamente, o livro não carrega qualquer re-elaboração do uso interno das páginas, empregando os mesmos recursos herdados desde os impressores do século XVI — as margens brancas e largas permitem ao leitor um recorte visual, necessário para destacar o conteúdo da leitura e apartá-lo do ambiente em sua volta: os olhos tendem a refugiar-se rumo às dobras do livro. O *lettering* e a mancha do texto são eficazmente aí realizados; mas o suporte traz as marcas de como veio sendo explorado nos últimos 200 anos, com a cisão dos processos de produção do livro, na medida em que a decoração e a diagramação não mais pertencem ao domínio integral de um só artista.

Toda divisão do trabalho já havia alcançado plenamente a produção artística, em meio às técnicas de reprodução da imagem. No caso aqui escolhido, Doré é o autor da gravura, mas sua criação passa pelas mãos de gravadores que fazem a transposição do desenho para a madeira. Em muitos outros exemplos do XVII e XVIII, não causa estranheza constatar como as edições tornaram-se irregulares quanto à unidade visual: diferentes gravadores envolviam-se no processo a fim de apressar uma publicação. Mesmo entre os gravadores, houve a especialização entre aqueles mais habilitados para a reprodução de paisagens e outros que cuidavam com mais precisão das figuras humanas; em algumas ocasiões e em certas obras, os dois profissionais cuidavam de copiar a arte para a madeira, resultando em flagrante falta de harmonia entre os traços de um personagem e o cenário. Não é isto o que se nota geralmente nos livros com a assinatura de Gustave Doré, que podia contar com colaboradores mais ou menos fixos, feito Adolphe-François Pannemaker; porém, escapava-lhe um controle zeloso do projeto gráfico como um todo — o que lhe renderia a crítica e a quase exclusão do compêndio de Walter Crane (1896: 149):

Não tenho mencionado Gustave Doré, que tão fortemente ocupa espaço como ilustrador de livros porque, embora possua uma rara imaginação e um senso poético para sensíveis paisagens (naturais) e personagens graciosas, tão bem quanto extraordinária invenção pictórica, a massa de seu trabalho é puramente cênica — e ele nunca demonstra um sentido decorativo, ou pensa o desenho em relação à página, ou o design da própria página.⁵¹

Gustave Doré e Sir John Tenniel, ilustrador da primeira edição comercial de *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), sob a encomenda de Lewis Carroll e as constantes rixas com o escritor que não queria exatamente um ilustrador, mas a extensão de um novo braço apto ao desenho que concebia, são dois dos principais nomes que antecederam a **Golden Age of Illustration**, entre os países europeus e sua extensão americana, aproximadamente da década de 1880 até 1920. Favorecidos com a passagem da xilogravura para novas técnicas de impressão principiadas com a litografia e pelo afluxo de competentes artistas no processo de re-edição de livros ilustrados de contos, compilações de rimas populares, novelas adaptadas, etc., muitos títulos lograriam na formação dos ‘clássicos universais’ compartilhados pelo público infantil e juvenil. Todo o contexto histórico das revoluções técnicas e do consumo de livros para crianças fora brevemente apontado, no primeiro capítulo deste trabalho (a partir da página 33), e é evocado nos próximos parágrafos:

⁵¹ Walter Crane (1896: 149) — *I have not mentioned Gustave Doré, who fills so large a space as an illustrator of books, because though possessed of a weird imagination, and a poetic feeling for dramatic landscapes and grotesque characters, as well as extraordinary pictorial invention, the mass of his work is purely scenic, and he never shows the decorative sense, or considers the design in relation to the page.*

Somente no contexto da sociedade industrial, no último quarto do XIX, é que se podem espiar os livros ilustrados para crianças e jovens, acompanhando seu equilíbrio gráfico e conceitual, que estabeleceram códigos visuais até hoje influentes. Celebrados como ilustradores de literatura infantil, muitos artistas adicionaram cores vivas e românticas ao domínio da linha impressa pelo passado gráfico — um desejo que há muito se insinuava, mas apenas se tornou viável com o desenvolvimento tecnológico e a subsequente redução dos custos para a reprodução de imagens, juntamente à voracidade de um público leitor entediado por uma literatura de circulação estritamente escolar. Um movimento artístico e literário, que aí se desenrola, importante para os estudos de literatura para crianças, tem sido habitualmente comentado como Era de Ouro da Ilustração, *Golden Age of Illustration*, ou Era de Ouro do Livro Infantil, por uma explosiva miríade de páginas virtuais, luxuosas edições estrangeiras e, entre nós, referências ainda esparsas — como artigos e oficinas de Angela Lago (1998-1999), um site dedicado ao tema de Adriana Parada (2001, desativado), Marisa Mokarzel (1997, 1998), Rui de Oliveira (2008), entre outros que faltam à memória.

Mesmo que comprimidos em um só parágrafo, seria descaso não citar uns poucos nomes para futuras conferências e pesquisas. Primeiramente, a partir da cena editorial inglesa, influenciados pela conjunção de dois movimentos que têm William Morris (1834-1896) como sua figura central: as **Arts&Crafts**, de extremo senso decorativo (cuja extensão se fez sentir também na Belle Époque e no amadurecimento da Art Nouveau, nos campos da arquitetura, do design e das artes plásticas na cena francesa) e os pintores auto-intitulados **pré-rafaelitas** que zelavam pelas reminiscências românticas da “beleza poética das imagens” e da arte pela arte, temos assim Walter Crane (1845-1915), Kate Greenaway (1846-1901), Warwick Goble (1862-1943), Beatrix Potter (1866-1943), Arthur Rackham (1867-1939), Charles Robinson (1870-1937); dias ilustradoras escocesas Eleanor Vere Boyle (1825-1916) e Anne Anderson (1872-1940?), os noruegueses Erik Werenskiöld (1855-1938) e Theodor Kittelsen (1857-1914), os alemães Paul Hey (1867-1952) e Herman Vogel (1856-1918); o francês Edmund Dulac (1882-1953) e o russo Ivan Bilibin (1876-1942). Do outro lado do Atlântico, ancorados na tradição do Brandywine Valley, aparecem Howard Pyle (1853-1911), o pai da ilustração americana, com um sentido realista pouco diluído nos contos mágicos ilustrados por seus alunos; Jessie Willcox Smith (1863-1935), Maxfield Parrish (1870-1966), Elizabeth Shippen Green (1871-1954), Elenore Abbott (1875-1935), N.C. Wyeth (1882-1945), Milo Kendall Winter (1888-1956), aos quais se juntariam o húngaro Willy Pogány (1882-1955) e o dinamarquês Key Nielsen (1886-1957). No caso de alguns artistas, a imagem logrou alcançar uma exata expressão interpretativa das narrativas que acompanhavam, outros permaneceriam atados à pintura fiel ao desejo de criar uma estilização hiper-realista e heroica.

A demarcação histórica deste movimento (1880-1920) é puramente convencional e revela o problema de excluir muitos ilustradores e designers criativos que, anteriormente, tanto trabalharam a ilustração para literatura e outras formas expressivas, quanto contribuíram

para a linguagem visual dos livros para crianças — vale citar, Edward Lear (1812-1888), escritor-ilustrador do *Book of nonsense* (1846), Jean Ignace-Isidore Grandville (1803-1847) que, em virtude da censura às caricaturas refugiou seu trabalho nos livros, ou mesmo John Tenniel (1820-1914) que se sobrepõe à nova fase, ao colorir ou permitir que colorissem as gravuras de *Alice no país das maravilhas* para a edição reduzida da obra, *The nursery Alice* (1890), ou para a versão integral colorida (1903), cujo resultado foi bastante discutível. Outro problema diz respeito ao caráter introdutório à exuberância da ilustração em cores, de modo não ser um exagero afirmar que, além de códigos&linguagens introduzidos no livro ilustrado de literatura, a Era de Ouro igualmente influenciou os clichês&estereótipos perpetuados no fluxo dos processos de ilustração à recepção das obras infantis, no que toca mais de perto a retomada dos contos de fadas, com imagens que extasiavam uma contemplação edulcorada — *vide* Heiner (1999), BnF (2001) e Sagae (2005).

Marziella na praia. Ilustração de Warwick Goble para o conto “Os dois bolos”, na edição de *II Pentamerone*, de Giambattista Basile (1635), organizada por E. F. Strange. Londres: Macmillan & Co., 1911.

Seja lá como for, junto à representação mimética de figuras humanas, seres e cenas da natureza, em uma inspiração romântica tardia, quando o mundo europeu girava com a velocidade das rotativas de impressão, do cilindro do fonógrafo aos sons do gramofone e do empilhamento de imagens no mutoscópio às primeiras projeções do cinematógrafo, viram-se também vários outros “estilos” visuais, oferecidos pelas tecnologias da época — os livros ilustrados de literatura para crianças, desde o começo do século XIX, já aderiam a outras linguagens produzidas pelo **jornal**, como as formas avizinhas da *caricatura*, com seus traços exagerados que apontam para uma personalidade política ou artística, alvo de crítica ou sátira, da *charge* que, mais do que representar, com seu desenho burlesco, comenta uma situação vivida por alguém conhecido do público, e do *cartoon*, que apenas ridiculariza um fato do cotidiano sem particularizar um indivíduo, mas deixando em evidência alguma classe profissional ou estereótipos sociais, em uma ou mais cenas, com ou sem legendas, nos primeiros passos rumo às seqüências das histórias em quadrinhos; pela **publicidade** gráfica e seus modos de compor a letra e a mensagem escrita com, no interior de ou sobre uma imagem; pela **fotografia** e pelo **cinema**, re-enquadrando a perspectiva da cena a ser ilustrada, nela inserindo um ponto de vista particular. Todos esses meios de criação confluem para os livros infantis.

Como Walter Crane (1896) tem nos ensinado a repensar nos aspectos artísticos da página aberta⁵², seria proveitoso fazer uma incursão, ainda que breve, pelo suporte — como as ilustrações eram apresentadas para o leitor-expectador? — e igualmente pelas primeiras e outras formas de interação palavra&imagem: quais as possibilidades da ilustração jogar com a narrativa, ou poema, e todas as outras séries de linguagem visual instaladas pelas mídias, que podemos ainda hoje redescobrir no final do século XIX?

⁵² Walter Crane (1896: 6) — Como já foi indicado, meu objetivo é lidar com os aspectos artísticos da página do livro e, portanto, não estamos preocupados com as várias formas do livro em si, como tal, ou com o tratamento de sua aparência exterior, a capa ou a encadernação. É o livro aberto, gostaria de insistir na própria página como um campo para o designer e o ilustrador, um espaço para ser configurado por um belo design.

“As already indicated, it is my purpose to deal with the artistic aspects of the book page, and therefore we are not now concerned with the various forms of the book itself, as such, or with the treatment of its exterior case, cover, or binding. It is the open book I wish to dwell on the page itself as a field for the designer and illustrator a space to be made beautiful in design.”

Quanto ao suporte, a ilustração podia comparecer intercalada às páginas escritas, com o propósito de separar ou introduzir capítulos ou contos de uma coletânea, como era o habitual desde tempos antigos, ilustrando um fragmento da narrativa. Com o emprego da cromolitografia, era então impressa como gravura à parte do livro e depois fixada em uma página reservada. Certas ilustrações costumavam exibir margens que imitam o *passepoutout* (moldura), numa evocação às artes plásticas da qual descendiam. Também viriam a ser impressas com o miolo do livro, ganhando limites marcados por contornos simples ou cercaduras ornamentais. Ao integrarem-se cada vez mais com a mancha gráfica verbal, em livros de poemas ou textos muito curtos, era possível variar e brincar com a diagramação de uma página ou dupla-página — o livro aberto à exploração por um design consciente. Porém, frente a novos caminhos para a re-invenção da imagem ilustrativa, algumas obras produziam visualmente um congestionamento nos espaços palavra&imagem. O equilíbrio técnico e artístico nunca fora unanimidade — e assim é até hoje, daí a importância de certos nomes sobre outros da *Golden Age of Illustration* que, nesse intervalo histórico, souberam tirar proveito das possibilidades entre linguagens. A fim de verificar como a ilustração no livro para crianças dialogava tanto com os significados verbais, quanto com os demais meios de produção visual, um recorte da extensa série de trabalhos realizados por Crane e Rackham aqui se faz necessário.

Em duas obras editadas em 1877 e 1878, Walter Crane decidiu organizar e ilustrar pequenas cantigas e mimos infantis, como quem desafiasse provar que era fácil e possível produzir livros divertidamente ricos, bem decorados e bem desenhados, para crianças — bem pequenas, aliás. Com versos e partituras, *The Baby's Opera* e *The Baby's Bouquêt* poderiam ser apenas dois livros de canções, mas se mostram como um catálogo de vasta e variada oferta visual, quanto ao tratamento do design e das ilustrações que se modificam a cada página virada. Os elementos da escrita verbal e musical encontram-se inseridos em diferentes cercaduras retangulares, ora com molduras largas onde se desenvolve uma cena em alusão aos personagens das rimas; ora com figuras ornamentais, entre flores e objetos, enquanto a página ao lado traz uma ilustração dentro de um quadro de contornos retilíneos; às vezes, partitura, versos e desenho dividem o fundo branco, margeados por

elementos decorativos que erigem ou sugerem a moldura; ora a página surge dividida em porções de três ou seis quadros construindo uma narrativa sequencial; ou, então, o quadro do texto rimado e musical é parte do cenário, a parede de uma casa ou um quadro sobre a lareira; a tábua do sumário, em cada livro, estampa-se como um cartaz, pendurado desde o balcão de um teatro de ópera, ou nas cortinas de um teatro de revista, no interior de um restaurante freqüentado por crianças. Os conteúdos são lidos, metalinguisticamente, pelos personagens da cena visual, apontando um ou outro título, com binóculos, etc. Os traços variam entre a representação mais realista, respeitando a ilusão perspectiva e a proporção do tamanho de pessoas e objetos; a estilização que empresta humanidade aos animais, ora vestidos, ora em pêlo e penas; e a propensão para o *cartoon*, a exemplo de um professor narigudo correndo atrás de seus três alunos, com livro e chicote à mão, fazendo-os dançar com as lições *surradas* de geografia...

Crane também fora cartunista de jornal, além de exigente designer, e manifesta seu interesse pelo humor e os despropósitos, criando uma conversa imaginativa com o olhar infantil. Sem desperdiçar trocadilhos verbais, captura o devaneio e o *non-sense*, riscando fora a lógica bem comportada. A capa vermelha do livro *The Baby's Opera* é um convite à diversão, com uma vaca a voar, um prato chinês fazendo dueto com uma colher, um gato que faz miar o violino⁵³, mirando seus olhos... nos três ratinhos cegos que atravessarão as páginas de guarda, até aparecerem novamente na página ilustrada da respectiva canção. Por sua vez, na capa de *The Baby's Bouquêt*, o ilustrador estabelece pequenos jogos entre a sinonímia da palavra 'ramalhete', do título ao sub-título, o estilo buquê de frontões arquitetônicos, o significado de buquê como uma explosão impressionante ao fim de uma bateria de fogos de artifício, sua forma pirotécnica análoga, e a etimologia de 'pequeno bosque', onde se encontram minúsculas personagens saídos das canções infantis que o livro celebra — é um pastiche lúdico de empilhamento semântico e ressonâncias sobre o projeto gráfico. No volteio dos ramos, o olhar perde-se e encontra as figuras que deseja ou possa co-relacionar, sem um roteiro prévio, confirmando a preocupação máxima de Walter Crane (1896: V) em fazer do livro a casa do pensamento e da visão.

⁵³ Toda a cena ilustra as rimas da parlenda "The Cat and the Fiddle", que não consta do livro.

A ópera do bebê, um livro de velhas rimas com novas roupagens, de Walter Crane (1877).

O buquê do bebê, um viçoso ramalhete de velhas rimas com novas roupagens, de W. Crane (1878).

Outras duas invenções de Walter Crane merecem comentário. Repetidas vezes, em diferentes livros para crianças, o ilustrador aproxima seu nome da figura de uma cegonha e, assim, estabelece uma falsa, ou melhor, uma irônica referência entre sua pessoa e a ave. Tal brincadeira é reiterada no monograma do artista: no centro de um grande C virado em cesto, ou ninho, aparece uma cegonha entre as duas partes da letra W dividida. No livro *The Baby's Opera* (1877), a vizinhança de páginas contendo a ilustração de um lado e a mensagem verbal de outro, ou a diagramação de ambas as linguagens em uma só página, é curiosamente subvertida por certo nível de co-referência (na taxonomia de Kibédi-Varga 1989), quando palavra — imagem não se encontram mais obrigatoriamente unidas. A cena ilustrada com a corte de King Cole e a canção a que “pertence” encontram-se separadas: antecedendo o frontispício, está a imagem; a cantiga localiza-se 52 páginas mais a frente,

— no final do livro! ⁵⁴

O título está inscrito no interior da litogravura, associado imediatamente à gorda e barbada figura do rei, e vê-se, em toda cena, a encarnação visual de todos os personagens e objetos apresentados nos versos: o cachimbo, a tigela e os três rabequeiros da corte. No entanto, os reflexos palavra&imagem não tão diretos. Há a interpretação de [pipe] como

⁵⁴ Old King Cole was a merry old soul,
And a merry old soul was he;
He called for his pipe, and he called for his bowl,
And he called for his fiddlers three.

Every fiddler he had a fiddle,
And a very fine fiddle had he.
Tweedle dee, tweedle dee, tweedle dee, tweedle dee,
Tweedle dee, tweedle dee, went the fiddlers three,
O there' none so rare as can compare
With King Cole and his fiddlers three.

*O velho Rei Cole era um velho gaiato,
E uma velha alma gaiata ele tinha;
Ele pedia fumo, ele pedia a tigela,
E ele chamava os três gaiteiros.*

*Cada gaiteiro tinha uma gaita
E uma excelente gaita ele tinha.
Tuidoudi, tuidoudi, tuidoudi, tuidoudi,
Tuidoudi, tuidoudi, foram embora os gaiteiros,
Oi lá, nada tão raro se pode comparar
Com o Rei Cole e seus gaiteiros tuidoudi.*

um tipo especial de narguilé, a figura do jovem pajem é introduzida, com um manto onde se estampa um gato com seu [fiddle] miador e, curiosamente, um papagaio empoleira-se no espaldar real para reger os músicos afinados. À primeira vista, o penoso verde é apenas mais uma intrusão de Crane, sem qualquer consequência, nem humor, mas, na qualidade de ave rara e exótica, reforça a idéia das posses incomparáveis na corte do Rei Cole. Além disso, um papagaio é dado à imitação da fala humana e de outros ruídos, e sua figura teria sido sugerida pelo eco intermitente das rimas que atravessam a parlendinha, pelos grupos vocálicos [Cole, called, fiddle, tweedle, bowl, soul] + [three, dee, he]. Ao mesmo tempo em que originalmente revocava as rabecas, a onomatopéia sintetizada por “tui-dou-di”, devido a uma construção dos versos em parataxe (justapostos sem relação subordinativa), torna-se um indicativo da voz do pássaro, numa leitura que começa a partir da ilustração, ironizando que “nada tão raro” e estranho seria a realmente barulheira no palácio real. Contudo isso não é tudo, nem certo, mas ambíguo — e ganha um novo tom com a imaginação de ouvir o papagaio repetindo as palavras reais e assim assumindo os atributos de King Cole, como aquele que distribui ordens, convoca, e possui alma [merry], gaiata.⁵⁵

Se Walter Crane projetou intencionalmente todos esses jogos é uma aposta aberta ao debate e à incredulidade, e o mesmo se aplica se os seus leitores do final do século XIX estavam ou não sintonizados com qualquer prática de confronto palavra&imagem. É mais provável que não estivessem, porém isso tem pouca importância ao sondarmos o poder de atualização que irradia de fragmentos de algumas obras do passado.

Arthur Rackham é outro artista associado à Era de Ouro do Livro Infantil, tendo contribuído para diversas re-edições e lançamentos originais de recolhas da tradição oral, de rimas populares a contos de fadas, além de obras de autores sagrados como ‘clássicos’ da literatura para crianças e jovens. Nos trabalhos que realizou, o artista abandona a visão frontal, sob a perspectiva fixa da pintura renascentista, com cenários encaixotados pela

⁵⁵ Na língua portuguesa, o papagaio poderia ser descrito como um pássaro gaio, em todas as acepções que o dicionário dá ao adjetivo: jovial, que transmite alegria; esperto, ladino, espírito arguto; além de verde claro e vivo. Na língua inglesa, apenas o primeiro significado [merry] parece factível e provável, embora a ilustração de Crane venha sugerir, a nossos olhos, também o caráter ladino de burlescamente “destronar” o rei. Por sua vez, [fiddle], independentemente da ilustração, poderia ser mesmo traduzido como gaita (harmônica de boca), gaita de foles (instrumento típico da Escócia, dos países do Leste europeu ou da região dos Bálcãs), rabeca ou violino — este último comumente associado à figura do gato pelo “gaiato” artista inglês.

representação teatral e personagens dramaticamente posando para um quadro. De fato, Rackham possui um olhar mais afeito à mobilidade da máquina fotográfica e, ainda que suas cores rescindam a uma fragrância doce e romântica, o movimento flagrado pouco tem de nostalgia, pois mesmo nas paisagens bucólicas ou pequenas vilas, o artista inscreve o frenesi do cotidiano mais citadino, com suas pessoas esbarrando em esquinas, criando planos e ações concomitantes nas quinas de construções, paredes ou nos lados opostos de uma árvore — valeria a pena buscar e conferir imagens do conto *A guardadora de gansos* e *Rapunzel*, quando a jovem e o príncipe, respectivamente, esgueiram-se dos antagonistas, mas a iminência de um encontro parece inevitável; ainda também que o ilustrador explore um jogo de sombras, que evocaria a leitura e a iluminação de Gustave Doré, nas cenas de contos de fadas que tomou, Arthur Rackham usa uma direção de luz cinematográfica, até mesmo antecipando os clichês do filme *noir* na década de 1940. Deste modo, o elemento feérico funde-se com a revelação de uma câmera indiscreta sobre a ação dos personagens que jamais olham para a retina do expectador-leitor — alheias de que são observadas, elas se entregam a um *voyerismo* silencioso.

Do caso da cinematografia exemplar que optamos vislumbrar em Rackham e sua continuidade em outros ilustradores de literatura para crianças, seria possível questionar adiante o fator biopsicológico sobre a inserção do leitor nas imagens, o que aqui, porém — com a descrição acima e a apresentação de duas outras ilustrações, na próxima página —, só se dá uma indicação com os apontamentos de Arlindo Machado (1997: 47):

A diferença entre a antiga abordagem filmológica e a moderna acepção semiótica [...] reside no fato de que agora se sabe que nesse trabalho de identificação e envolvimento jogam um papel importantíssimo certas técnicas de interiorização das imagens, como é o caso, notadamente, da “câmera subjetiva”. Ou seja, no domínio do cinema, a *impressão de realidade* resulta da combinação do dispositivo da caverna (imobilidade, silêncio, escuridão, onirismo) com o mecanismo da enunciação das imagens pela câmera, um sistema de projeções ópticas, derivado de técnicas renascentistas de “reproduzir” a realidade (a perspectiva monocular principalmente), que visa inscrever o *sujeito* no interior mesmo da representação. A projeção que faz o espectador de si próprio sobre os eventos da tela deriva, portanto, de sua inserção concreta no “texto” do filme, como se ele fosse o *sujeito* da visão que aquele lhe oferece. Essa

forma de vivenciar o filme, “subjetiva” no sentido próprio do termo (pertencente ao sujeito), é imposta pelo modo de construção da imagem, que faz o espectador assumir o ponto de vista da câmera e, portanto, coloca-o “dentro” da cena.

Duas ilustrações de Arthur Rackham: um plano em perspectiva enquadra a maluca festa-do-chá, na história de **Alice in Wonderland**, de Lewis Carroll, a cargo do editor William Heinemann, em 1907, e um ângulo inusitado da bruxa subindo à torre pelas tranças de Rapunzel, no livro **The Fairy Tales of the Brothers Grimm** (1909), na tradução da Sra. Edgar Lucas publicada pela Constable & Co.

Arthur Rackham ainda traz, para o livro infantil, outros recursos que jogam com a sensibilidade dos leitores pelo viés do humor, recuperando ainda uma técnica narrativa anterior ao próprio cinema — o teatro de sombras, com silhuetas opacas, por vezes, com recortes coloridos luminescentes, e a caricatura dos jornais. O caprichado e caprichoso volume *The Mother Goose: the Old Nursery Rhymes* resulta da seleção e da organização de pequenas peças divertidas entre os brinquedos falados de sua predileção, da diagramação e da ilustração em um projeto inteiramente dedicado a uma concepção lúdica dos versos,

historietas, adivinhas, das imagens em direções intercódigos, da manipulação das páginas e do suporte material. A obra, publicada originalmente em 1913, tornou-se uma verdadeira peça de veneração para colecionadores e oferece pistas a respeito do crédito reservado ao

artista junto à cena editorial pela notoriedade de seu trabalho. A capa inglesa foi confeccionada com tecido bordado à mão com linhas coral, marinho e verde claro sobre desenhos de Rackham. Em seu interior, o autor mescla gravuras impressas em cores, algumas realizadas anteriormente para revistas, cuidadosamente coladas em uma folha especial entre as brochuras do livro, com várias silhuetas espalhadas pelas páginas, integrando-se ao design e ao texto, como motivo de decoração, vinheta ou pontuação alusiva às temáticas infantis.

Todavia, nenhuma figura se comprime contra a mancha gráfica e o branco, ou vazio do papel é usado generosamente para gerar tempos de leitura com seu largo espaçamento, na qualidade de cercaduras “invisíveis”, para cada unidade lingüística ou visual.

Como Walter Crane costumava representar-se e encenar uma cegonha nas páginas dos livros para crianças, Arthur Rackham elege uma caricatura de si próprio para fazer as boas vindas da casa, fazendo-se personagem, tomando a voz popular como sua — desde a página 3 que introduz a primeira parlenda com seu duplo atrás da coluna da letra **I**, um trocadilho verbo-visual com a capitular que não é outra coisa senão o pronome pessoal “EU” com que Rackham se apresenta personagem, apontando para si e para os versos: “Eu vou contar pra você a história do João-Nória, e assim começa minha história: eu vou contar outra do João e seu irmão, e assim acabou a confusão” (adaptado). Tentar agarrar o jogo em uma categoria única significa prender e perder o signo em movimento, pois é letra materializando objeto (a imagem icônica semelhante a uma coluna) e letra que é um vocábulo (símbolo verbal); além da simbiose gráfica, o signo lingüístico assume para si uma referência visual, a caricatura do ilustrador, dado que “eu” é uma palavra gramatical, vazia de sentido ou imagem particular e só pode adquirir um contorno quando usada em

Quatro páginas soltas da obra **The Mother Goose: the old nursery rhymes**, de Arthur Rackham (Londres: William Heinemann, 1913): jogos com silhuetas, caricatura, pintura, rimas populares e adivinhas capciosas.

situação, daí o seu caráter indicial, indicativo, de apontar para um existente da realidade ficcional ou fora dos livros. Em um espaço exíguo de página, as semelhanças se reforçam mutuamente em um sorriso jocoso entre as combinações palavra&imagem. É preciso dizer que existe aí uma distância da mera brincadeira do *rebus* ou jogo de substituições, adições e subtrações típicas em uma *carta enigmática*, gênero acentuadamente verbal que se faz pelo reconhecimento e a nomeação de figuras e objetos desenhados, retirando ou acrescentando sílabas das palavras cifradas até a decodificação da mensagem; também não seria um *criptograma* que, muitas vezes, permuta letras com signos visuais diversos. De outro modo, a brincadeira entre o pronome pessoal e a ficcionalização da figura do autor-ilustrador retorna com a adivinha capciosa e rimada “As I was going to St. Ives”, emparelhada com uma gravura, em página especial não numerada, em que o personagem Arthur Rackham aparece esquivando-se da presença de bruxas e gatos.⁵⁶ A ilustração não reitera *ipsis verbis* a parlenda, devido a impossibilidade de configurar 7 esposas, 49 sacos, 343 gatos com 2401 gatinhos, ainda o personagem-narrador e o homem que encontrou pelo caminho — nos pincéis de Rackham, ambos, aliás, são bastante semelhantes, duplos entre si, como no vislumbre de um pesadelo. Ocorre certamente uma complementaridade de informações visuais nas frinchas do próprio enigma: a atmosfera noturna amplia um conteúdo verbal, ao localizar a cena narrada num certo tempo e espaço, não sugeridos nos versos, pois ir a Saint-Ives é como ir para nenhum lugar específico. Num lusco-fusco sinistro, as esposas [wives] transformam-se em sete bruxas [witches], mas, antes de soar um comentário, teima em prevalecer uma troca visual imposta mesmo pela proximidade gráfica de ambas as palavras, como “erro de decodificação” provocado pelo susto ou por uma leitura apressada, pois fonicamente os acentos são naturalmente diferentes — e o aspecto interessante, não se tratando de interpretações, está na estrutura algo simétrica no nível mórfico da palavra, desvirtuando o reflexo da imagem visual figurativa.

⁵⁶ As I was going to St. Ives,
I met a Man with seven Wives.
Each Wife had seven Sacks,
Each Sack had seven Cats,
Each Cat had seven kits.

Kits, Cats, Sacks, and Wives,
How many were going to St. Ives?

Eu ia para o Pará
Vi um homem com 7 damas
Cada dama com 7 caixas
Cada caixa com 7 gatos
Cada gato com 7 laços.

Laços, gatos, caixas, damas
Quantos iam para o Pará?

A idéia de reflexos é providencial para observar alguns exemplos da produção de Arthur Rackham, ele mesmo envolvido numa época muito rica de experimentos ópticos, jogos de espelhos e projeções cinematográficas, e o ilustrador Salmo Dansa (2005b) nos empresta o conceito de reflexo assimétrico. **Se**, na companhia de um só Doré, a ilustração é possibilidade de um diálogo de iluminação dos conteúdos narrados, no percurso que a imagem emana do texto verbal, é interpretada e a ele retorna; **se** Crane (1896) escreveu que, ao lado da pintura, espelho das idéias e do mundo, o livro ilustrado seria um gentil espelho de mão, concordando com a premissa de que a imagem é um reflexo, a despeito de sua objetividade ilusória, e **se**, ao mesmo tempo, um Crane para crianças reproduzia e acrescentava informação nos comentários imaginativos e visuais de seu bom humor — Rackham, em diversas páginas de seu trabalho, usa e recusa esses procedimentos e noções, ampliando nossa visão atual, pois ilustra além do que é vivo no nível verbal, sem que seja evidente um desejo-desenho que ilumine-esclareça a cena para o leitor, mas o insere nela através de vãos da perspectiva; nem só amplia, nem só comenta, ao convocar figuras não-previstas pelas narrativas, nos vãos do não-dito; cria um sistema de diferenças, ou reflexos assimétricos, nas perspectivas palavra&imagem.

Frente a outras recolhas do acervo de contos populares ou brinquedos falados, quando talvez fosse inevitável o espelho da reprodução visual de personagens e objetos, Artur Rackham desenvolve um trabalho com silhuetas que preenchem o espaço gráfico sem fatigar os leitores no campo imaginativo. Em meio a essa Era de Ouro da Ilustração, o artista mostra-se sensível e consciente dos supérfluos de um “mundo de cores, em sua ostentação complacente”, como *amaldiçoaria* Walter Benjamin (1985: 239), poucos anos mais tarde. Na página 143 do mesmo livro de rimas infantis da Mãe Gansa (1913), o inglês resgata a linguagem do teatro de sombras (que certamente conheceu em sua infância), no alto da página, no lugar de destaque para o título. Na relação palavra&imagem, cumpre à ilustração antecipar ou, ao menos, oferecer as chaves que descerram o enigma — “Duas- pernas em cima de três-pernas, com uma perna no colo: veio então Quatro-pernas e foi embora com uma perna só. Duas-pernas pulou, agarrou três-pernas e foi pra cima de Quatro-pernas que lhe devolveu uma perna!”. A charada carrega uma sucessão de figuras

articuladas pela sinédoque e pouca gente, que jamais ouvira os versos uma vez, conseguiria responder, visualizando a cena mentalmente. De fato, é uma dessas adivinhas convencionadas pela tradição que nada solicita do pensamento analógico, como caminho para a solução; o divertimento flutua entre uma aptidão mnemônica, a fórmula de trava-língua e a situação mais rocambólica que cômica. Embora o ilustrador-organizador tenha oferecido a resposta, logo abaixo dos versos, entre parênteses, diagramou toda a página permitindo, primeiro, que a criança veja a cena, associando-a depois a pequena *nursery* — e a adivinhação já necessariamente outra, um enigma visual: o leitor antes decifra de quem são e o que fazem as sombras. Caso o ilustrador tivesse escolhido por uma representação totalmente desenhada e colorida em detalhes, não mais permitiria que o olhar jogasse com as possibilidades de interpretação, ou melhor — com os interpretantes fugazes da leitura e a imagem (ilustrativa) permaneceria (mentalmente) estática.

Tem sido possível confirmar a criatividade de Arthur Rackham, através de algumas ilustrações e poucas páginas em que se mantiveram como unidade de um contexto visual, apreendendo alguns modos de correlacionar códigos na programação palavra&imagem do autor. Em virtude da fragmentação geral de seu trabalho, no material disponível on-line, restituir a abrangência de seu projeto gráfico para o livro é ainda tarefa dificultosa para a maioria dos pesquisadores que tropeça constantemente nos elogios para a *Golden Age of Illustration*, em seu feito mais edulcorado. Assim, numa tentativa de aproximação com a dimensão produtiva do trabalho do ilustrador com o suporte material, enquanto design da página-dupla, o exemplo aqui escolhido é o frontispício realizado para um livro que traz a narrativa de *Cinderella*, recontada por C. S. Evans, pertencente a uma coleção edita no ano de 1919, que demonstra a montagem de espaços e dobras da leitura favorecidas pela escolha de técnicas, figuras a representar e pela distribuição de elementos gráficos, à primeira vista, irreconciliáveis. Responsável pelas ilustrações e pelo projeto gráfico, além desta abertura que apresenta a *única gravura colorida da heroína*, Rackham realizou três duplas-páginas com silhuetas e aplicação de duas cores gráficas, quatorze cenas em páginas simples apenas com as figuras de sombra e outras trinta e seis silhuetas que pontuam a narrativa como vinhetas.

Dupla-página de abertura do livro **Cinderella**, reconto de C. S. Evans, ilustrado por Arthur Rackham, publicado simultaneamente em Londres, por William Heinemann, e na Filadélfia, por J. B. Lippincott Co., em 1919.

A abertura da página de rosto evoca nitidamente, da memória dos leitores em um percurso não-linear, passagens do conto bem conhecido na versão de Charles Perrault, pelo recorte recorrente à época vivida pelo autor francês, em plena corte do século XVII. Reconstituem-se, pouco a pouco, as cenas teatralmente expostas pelos personagens, cujas silhuetas escuras possuem detalhes em rosa e verde, como também era artifício no teatro de sombras, incrementando o talhe das figuras com vidros coloridos e transparências com algum pigmento, ou ainda como vestígio das seções de lanterna mágica, entretenimentos anteriores e afins à história do cinema com seu manto de escuridão e um anteparo para a projeção de imagens. [1] Na ilustração emoldurada como quadro, Cinderella está próxima a uma janela, em uma cena ambígua o suficiente que representa toda a ansiedade da jovem, em andrajos, que tanto se reporta à noite em que ficou em casa, vendo as irmãs partirem, sem poder participar do baile; ou, tendo já se desfeito e escondido suas belas roupas, refere-se à espera pelas irmãs que, de lá retornam, sem nada notar, com os

comentários sobre a aparição de uma misteriosa princesa; quanto retrata ainda sua última clausura, impedida de experimentar o sapatinho de cristal na prova que a levaria aos braços do príncipe. [2] Na cercadura que contém o título, a magra silhueta do criado real ajoelha-se e oferece o sapatinho sabe-se lá a quem, mas parece cruzar os olhos-além molduras, diagonalmente, rumo ao camundongo e, depois, ao exílio de Cinderella. [3] Na parte superior das páginas e rolando abaixo à direita, seis ratos, seis lagartixas e uma ratazana correm e competem para ajudar a jovem ou voltarem a seus lugares, antes ou depois de fazerem-se cavalos, lacaios e cocheiro. [4] Todavia, na versão francesa, da qual partem o reconto de C. S. Evans e as ilustrações de Rackham, não é sequer mencionada a existência de um sétimo camundongo ou rato de fato que, pondo-se de pé, convoca a atenção do leitor, mas igual e engenhosamente, do próprio criado com o sapatinho de cristal. [5] Abaixo de tudo isso, acontece o baile — de um lado, Charlotte e Euphronia com seus penteados e pares desajeitados, as articulações duras, um exagero no gestual, cotovelos e joelhos proeminentes, são figuras esquematicamente burlescas; enfim, [6] no lado oposto, entre dois criados que servem o quê de comer e beber ao jovem par, o príncipe curva a cabeça polidamente diante da bem delineada Cinderella, em um convite para a dança. As principais cenas do velho conto aí comparecem, de um modo não linear ou sequencial, por isso, podem ser re-vividas e re-imaginadas por efeitos da memória em diversos percursos de leitura, pois não há um único fio a ser seguido e o leitor se incumbe de reorganizar os fragmentos no próprio espaço gráfico que livro fornece — e fomenta.

Nosso olhar contemporâneo encontra um jogo entre tempos e espaços a ser constituído por um leitor no processo de re-diagramar a história de acordo com o que recolhe das imagens justapostas, tal como Cinderella, da perspectiva de quem espia por uma janela, ou feito aquele camundongo-intruso na roedura da página, uma vez os olhos correndo. A escolha de Arthur Rackham por silhuetas também contribui para níveis de preenchimento ou iluminação que se projeta preferencialmente do leitor pelos escuros vazados na representação. Do ponto de vista que espreita um novo universo colorido ao silêncio das silhuetas, o ilustrador permite uma leitura compreensiva menos ao gosto da aferição simbólica ou mística, e mais apta aos jogos de significados, no mesmo prelo dos

livros ilustrados para crianças — de todo, algo consoante às idéias de Walter Benjamin (1985: 241) e suas reflexões nesta matéria, com respeito às nuances que o filósofo alude a um aparoamento ou uma contemplação ingênua:

A imagem colorida faz a fantasia mergulhar, sonhadoramente, em si mesma. A gravura em branco e preto, a reprodução sóbria e prosaica, levam-na a sair de si. A imperiosa exigência de descrever, contida nessas imagens, estimula na criança a palavra. Mas, assim como ela *descreve* com palavras essas imagens, ela *escreve* nelas. Ela penetra nas imagens. Sua superfície não é [...] um *noli me tangere* — nem em si mesma, nem para a criança. Ela tem um caráter meramente alusivo e admite a cooperação da criança.

Ademais, nos casos aqui desfilados, a imagem ilustrativa ainda cumpre um papel muito determinado de acompanhar o séquito verbal, no sentido de *vir* se juntar a ele — decorrência, as ilustrações não conseguem manter uma autonomia de trajetória longe das narrativas e poemas que lhes deram origem; mesmo que arranjadas em álbuns, conduzidas a galerias ou fixas em outras modalidades de coleção, essas imagens, por mais distantes que possam seguir da matriz que as nutrem, preservam uma natureza co-textual de ilustrar uma mensagem anterior e requerem o veículo literário, a memória verbal dos leitores, ou legendas para adquirirem certa mobilidade. Em todo caso, as imagens destes livros para crianças não se modificaram com os anos, o leitor sim — e Lúcia Santaella (1998, 2002: 38) o chamará leitor imersivo, “cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópio”. Pois então, descrevemos uma época e as possibilidades criativas que engendrou para o livro ilustrado de literatura infantil, do mesmo modo que se desejou escrever *ou inscrever* leituras no trabalho palavra&imagem de dois inventores que assinalariam a chegada e a partida da Era de Ouro da Ilustração, na órbita dos países europeus. A tomada de consciência sobre as propriedades da imagem, do espaço gráfico e do ritmo do suporte, talvez, possa ser comparada ao movimento percebido às vésperas da década de 1980, no cenário brasileiro de produção e reflexão, a respeito dos livros e da literatura para a infância, a favor da renovação da linguagem e do uso da ilustração, como muitos ilustradores e pesquisadores reforçam. Apesar de condicionantes históricas bastante distintas, como os ilustradores do passado que não fecharam os olhos para a emergência

de novas mídias, naquele contexto, assumindo os códigos visuais oriundos da fotografia, do cinema, dos gêneros humorísticos da imprensa diária e das sobreposições publicitárias, os autores (escritores e ilustradores) do presente têm ampliado seu espectro de referências pela multiplicação dos meios expressivos, podendo deslocar e manipular códigos oriundos das histórias em quadrinhos, televisão e vídeo, dos circuitos eletrônicos às ilhas de edição digital, internet e computação gráfica, no pouco que são operados com originalidade.

É preciso notar que, desde o final do profícuo século XIX, já circulavam diferentes expressões para designar o livro ilustrado, não só para crianças, nem só literário, como [*pictured book*] e [*picture book*], ocorrendo entre ambos uma sutil diferenciação entre um caráter ilustrativo-informativo e uma forma de acompanhamento-decorativo da informação verbal; talvez pudessem apontar obras em que o uso da imagem é circunstancial, como uma referência enciclopédica, na acepção primeira de ilustrar com um gesto de esclarecer ou exemplificar, daí a preferência por representações realistas e unívocas, e outras obras intencionalmente propostas por senso estético, em que o livro devesse funcionar como uma unidade visualmente integrada; no entanto, nenhuma fonte registra que houvesse um uso consolidado para ambos os termos. Walter Crane (1896: 26) alude *unicamente* uma vez a um objeto que identifica como um [*picture-book*], ao descrever a delicadeza de um livro de orações, ou livro de horas, “que não era simplesmente um livro de orações, mas um pequeno espelho do mundo, um santuário em meio a um jardim de flores” — em cujas páginas a imagem decorativa e a imagem referencial abraçam-se intimamente, mediação-meditação sobre a existência humana.

Regina Yolanda (1976) também empregou a expressão [*picture-book*] ao lançar uma pista sobre o trabalho desenvolvido por ilustradores estrangeiros, mostrando toda a ação dos personagens, suas características, os cenários, acrescentando detalhes não apontados explicitamente na história escrita, ampliando os entrecchos da narrativa e a experiência da leitura: “o ilustrador verdadeiramente talentoso acrescenta a sua própria fantasia à do texto e enriquece o mundo dos jovens leitores”. Esse sentido de complementaridade, por vezes se deixa flagrar na fala de alguns ilustradores, a exemplo de Lúcia Hiratsuka que, ao começar a escrever a história ou poemas de seus próprios livros, tem operado ajustes e

cortes nas seqüências verbais para eliminar redundâncias e produzir vínculos de leitura de um a outro código. Ao mesmo tempo, pré-existe uma preocupação de narrar visualmente a mesma história de modo a criar ora uma rota paralela, por vezes mais complexa por transportar mais informações que o registro lingüístico, ora certos cruzamentos em que a ilustração possa assumir plenamente a função narrativa de uma seqüência não descrita ou mencionada verbalmente. Pelos olhos de Angela Lago (1997), “tentando ilustrar o não dito do texto [...] Tentando acentuar um ou outro momento da história e criar um ritmo visual para a narrativa.” Ciza Fittipaldi (2008: 103) refere-se às formas de conduzir uma narrativa visual “dentro” da narrativa verbal, adequando e adivinhando uma possibilidade comunicativa expansiva de uma à outra:

Os temas estão colocados, em princípio, pela linguagem literária: uma história dá origem a uma imagem; a imagem, por sua vez, dá origem a uma história que, por sua vez, apresenta-se por meio de uma nova imagem, esta permitindo uma outra história e mais outra, alternativa que logo se transforma em outras imagens...

Em nossos dias, o livro ilustrado tem sido ainda cognominado [*picturebook*] — especialmente por Maria Nikolajeva & Carole Scott (2001: 8) que adotam essa grafia, pela exigência de conceituar um fenômeno de linguagem percebido na imensidão de livros de literatura infantil, nele prevalecendo uma concentração intercódigos; as autoras buscam distinguir tal objeto de criação ficcional dos simples livros ilustrados [*picture book*], ou livros com ilustrações [*book with pictures*]. Essa condição é aparentemente pacífica — todavia, caberia indagar: como resolver o conflito de tripartir o conceito de livro ilustrado com os recursos da língua portuguesa? Como prólogo de qualquer tipo de comentário, análise ou exemplificação, deveríamos nós re-conceituar as palavras do uso cotidiano, ou não são tão importantes assim os hífen e as junções que lhes são impingidas? Na tábua de sinonímia internacional, pessoas, catálogos, enciclopédias e notas virtualmente voláteis, respondem festivamente que o [*picturebook*] corresponde ao [*e-hon*] japonês, o [*bilderbuch*] alemão, o [*billedbog*] dinamarquês, o [*billedbøker*] e [*bildebøk*] dos países escandinavos, o [*slikanica*] esloveno — todavia, esses nomes incluem, uma ou outra vez, bom número de publicações, que vão além dos livros de ficção e das obras intencionalmente dirigidas para

crianças, como evidência de que o livro ilustrado não é exclusivo do universo infantil, como livros de pintura, fotografia, moda, arquitetura. Outros apontamentos, ainda que apoiados exaustivamente sobre o pólo da recepção infantil, comprometem-se em pesar e quantificar as relações palavra&imagem do livro ilustrado apenas por suas características superficiais ou ostensivas à vista do consumidor, portanto, externamente ao trabalho com duas linguagens. Assim faz, em um artigo bastante curioso, Richelle Putnam (2001) ao detalhar (prescrever?) que um livro ilustrado infantil não possui em geral mais do que 32 páginas — logo, configurado como opúsculo, folheto ou plaquete, pela própria definição da Unesco, de acordo com Eric Satué (2000: 17); a autora afirma que os [*picture books*] não podem ultrapassar 1.500 palavras e, não seriam raras as edições com 25 ou tantas outras palavras. Entretanto, o conceito de literatura de Putnam é tão abrangente e difuso que acolhe livros de ficção e de não-ficção, informativos, auto-ajuda, expositivos... Para outros especialistas e quando o debate centra-se em formas narrativas, daí a necessidade de repropor constantemente a designação do objeto ou projeto editorial, o [*picturebook*] relaciona-se a uma extensa série de livros ilustrados que apresentam pelo menos uma ilustração em cada página (Hallberg, *apud* Nikolajeva & Scott 2001: 11), ao mesmo tempo que as imagens ilustrativas dominam quase toda a página, acompanhando, dividindo ou assumindo a condução da história.

Maria Nikolajeva e Carole Scott⁵⁷, no livro *How picturebooks work* (2001), traçam um panorama das obras de referência e suas abordagens ao livro ilustrado, principalmente na faixa dos países ocidentais do hemisfério norte, com extensão às demais comunidades ou publicações em língua inglesa. Pesquisas com exclusivo direcionamento às questões da ilustração e do livro ilustrado de literatura para crianças, em diversas áreas — editoração, artes, psicologia, pedagogia, letras e semiótica, têm sido sistematicamente publicadas em livro, desde 1968, com um ensaio pioneiro de Alfred Clemens Baumgärtner, *Aspekte der gemalten welt*, que discute principalmente as influências das artes visuais, nos livros e no desenho de crianças, aproximando-se assim dos aspectos psicogenéticos e educativos da

⁵⁷ Respectivamente pesquisadoras e professoras de literatura comparada da Universidade de Estocolmo e da Universidade de San Diego.

travessia de formas verbais para a composição visual, até uma abordagem da possível paridade palavra&imagem nos livros infantis. O interesse de Nikolajeva e Scott (2001) reside, de fato, nas estruturas que regem o significado e o movimento da leitura no espaço gráfico e literário das obras, valendo-se, para isso, de conceitos como signo icônico e signo convencional — porém, fazendo-os corresponder a uma distinção imediata e unívoca entre representação visual e mensagem verbal. De qualquer modo, o percurso empreendido pelas autoras nos inspirou a fazer uma sondagem pelas formulações de pesquisadores brasileiros, ainda que mal projetadas para fora do exílio acadêmico, como fora visto no primeiro capítulo. Maria Nikolajeva & Carole Scott (2001: 5) apontam que as contribuições da semiótica peirceana tem movimentado a discussão teórica e fornecido uma terminologia aplicável, como nos estudos de Lawrence R. Sipe, co-organizador de um recente volume de artigos enfeixados em *Postmodern picturebooks: play, parody and self-referentiality* (2008), em parceria com Sylvia Pantaleo — todavia, à época em que tramaram suas pesquisas e comentários, as autoras desnudam que, após uma longa introdução sobre a “trans-mediação”⁵⁸ palavra&imagem, Sipe, inadvertidamente, inicia sua análise, propondo um “vamos considerar primeiramente o texto, sem referência à ilustração”. Realmente, não é possível apreciar e analisar as combinações palavra&imagem tomando cada parte de forma independente, mas a crítica de ambas as autoras estende-se por uma incontida indisposição aos estudos propostos a partir de Peirce que favoreçam interpretações esquemáticas e abstratas.

De qualquer modo, o [*picturebook*] encontra-se imbuído de uma perspectiva ou uma programação palavra&imagem que consubstancia um texto único, potencialmente determinado pela própria arquitetura entre as linguagens verbal, visual e o suporte-livro. Como a multiplicidade e a proliferação de nomes parecem inevitáveis diante de um novo fenômeno ou de diferentes percepções sobre um mesmo objeto, a especificidade do livro de literatura infantil contemporânea não pára de ser reforçada por outras designações. Se temos nos habituado com referências diversas a interação, diálogo, entrelaçamento, enlace

⁵⁸ SIPE, Laurence R. (1998). How picture books work: a semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.

verbo-visual, concentração de linguagens, texto sincrético, Nikolajeva & Scott (2001: 8) arrolam ainda dueto, polissistema, sinergia; imagetexto, na miragem de W. J. T. Mitchell, e iconotexto [*iconotext*], por Kristin Hallberg. Embora os rótulos sempre consigam reportar às características do objeto cultural em que se transformou o livro ilustrado para crianças, igualmente o tem frankensteinizado e escondem, sob a pretensa sensação de descoberta, uma delicada franja de relações palavra-imagem, palavra-e-imagem, palavra&imagem... De maneira muito peculiar, John Stephens denomina as obras que criativamente operam com as duas linguagens como *livros ilustrados inteligentes*⁵⁹, caracterizados por

uma capacidade para construir e explorar uma contradição entre texto e imagem de maneira que ambos complementem-se mutuamente e produzam uma história e uma significação que depende das diferenças entre si. Além disso, porque as imagens isoladamente não possuem uma gramaticalidade, sintaxe ou fluxo linear, mas congelam momentos específicos no tempo, raramente apresentando mais do que um evento dentro de uma única estrutura, a relação entre palavra e imagem é um modo, entre outros discursos diferentemente organizados, que resulta em diferentes tipos de informação, senão diferentes mensagens.

Contradição, contraponto, complemento — em todo caso, é sempre bom ter em vista os exemplos escolhidos para elucidar tantas terminologias e, por contraste, prever o quê outros livros de literatura para crianças não contemplam, para serem excluídos dessa faixa de invenção e diálogo palavra&imagem. Além dos precursores do século XIX, como Walter Crane, os comentaristas internacionais e nossos ilustradores citam de forma quase unânime a obra de Maurice Sendak, *Where the wild things are* (1963), como principal paradigma, seguido de Beatrix Potter, *The tale of Peter Rabbit* (1902), Robert MacCloskey, *Make way for Ducklings* (1941), ou Dr. Seuss, *The cat in the hat* (1957), Mitsumasa Anno, *Tsubo no naka* (Dentro do jarro, 1982), entre outros títulos de autores que são escritores e ilustradores, todavia — verdade, equilibrando diferentes orquestrações palavra&imagem.

⁵⁹ STEPHENS, John (*apud* Nikolajeva & Scott 2001: 30) — “a capacity to construct and exploit a contradiction between text and picture so that the two complement one another and together produce a story and a significance that depend on their differences from each other. Further, because individual pictures do not have grammar, syntax or linear flow, but freeze specific moments in time, rarely presenting more than one event within a single frame, this relationship between text and picture is one between differently constructed discourses giving different kinds of information, if not different messages.”

Outro problema dos nomes e das generalizações, que eles acarretam, concerne às próprias idéias que se desenvolveram em torno do termo [*ilustração*], desde a acepção mais simplória de acompanhar um texto previamente estabelecido até diferentes noções de complementaridade: contradizer, contrapontear, conversar com uma criação anterior. Considerando radicalmente o conjunto de formulações a respeito de uma semionarrativa ou texto sincrético, sintetizado ou co-habitado por duas linguagens; nas diversas variações sobre a convergência visual e verbal; ou da concepção de texto em sentido amplo, como aqui preferimos empregar, materializado como uma unidade palavra&imagem — enfim, toda essa metalinguagem parece constranger o uso corriqueiro da palavra [*ilustração*], em vista de os códigos criarem uma inter-dependência autônoma, uma semiose que não mais permite um signo isolar-se do outro, em uma espécie de solidariedade que, se rompida, corrompe a mensagem literária. O impasse é desafiador, e talvez venha deslizar um auxílio da palavra [*imagem*], ainda que empregada com asas cortadas, restrita em designar no primeiro relance as imagens visuais, embora inclua, como [*picture*] uma paleta de formas: pintura, tela, cena; retrato, quadro, desenho, fotografia, representações de toda ordem, semelhança e descrição. Buscando dar nitidez a essa comunidade visualmente presente, Mitchell (*apud* Santaella 1992b: 38) divisa cinco “famílias” com alguns exemplos:

IMAGEM				
GRÁFICA	ÓTICA	PERCEPTIVA	MENTAL	VERBAL
figuras estátuas design	espelhos projeções	dados dos sentidos aparências	sonhos memórias idéias	metáforas descrição

Questionado suficientemente por Lúcia Santaella (1992b), o esquema proposto pela iconologia de Mitchell (1986) serve *apenas* para sinalizar uma tentativa de ordenar um aglomerado de fenômenos analisáveis na qualidade de imagens. Cabe ressaltar, como nos alinhavos da introdução de nossa pesquisa, que as imagens que perquirimos, entre essas categoriais, são, primeiramente, a imagem gráfica, entre as figuras do livro para crianças e o seu design, e a imagem verbal — à força do anagrama (**imagens&enigmas**). Na mesma medida, aqui se apresentam imagens mentais de nossas memórias, idéias, sonhos

para a decifração dos livros contemporâneos para crianças. No percurso deste trabalho, tem sido igualmente possível constatar que os pesquisadores e ilustradores recursivamente buscam as imagens óticas como metáforas para melhor explicitar o efeito especular que uma ilustração condensa perante o mundo perceptivo e a própria expectativa dos leitores-expectadores. A ilustração de livro, com seu evidente lugar entre as imagens gráficas, nos contornos de uma figura ou desenho, reprodução de pinturas ou fotografias, não apenas abandona o papel de co-adjuvante, mas cede toda sua existência conceitual para o estatuto de linguagem por que tanto lutou e a maioria das reflexões ajudou a engendrar.

Não obstante, ainda completa a listagem de referências em torno do complexo livro infantil contemporâneo, o [*álbum ilustrado*] ou simplesmente [*álbum*] espanhol, como uma série de obras em que o trabalho simultâneo com as diferenças entre as matrizes verbal e visual respondem por uma forma unitária de expressão, impondo um ponto de vista sobre a produção e a recepção criativa. Recorrendo à especialista Teresa Colomer (2003: 106), temos historicamente marcado que “os álbuns nasceram na década de sessenta com a decidida vontade de criar um espaço de experimentalismo entre texto e imagem”.⁶⁰ Repetindo a citação escolhida pela autora catalã em fontes francesas (1975), nesta nova forma cultural, a atualidade palavra&imagem consiste em formar “um jogo de espelhos de perspectiva indefinida e infinita”. Em vinte anos, diz Teresa Colomer (2003: 106) que este livro especial e específico

Deixou de ser um produto destinado aos menores e tomou em consideração temas que supõem um desafio às convenções sobre a capacidade interpretativa destas idades por causa de sua riqueza em mensagens implícitas e, inclusive, por sua vinculação à experiência adulta. Longe da idéia de uma amável literatura para crianças pequenas, o álbum produziu

⁶⁰ Exemplo de que as formas não cessam de multiplicarem-se, um novo formato — **a novela gráfica** — tem simultaneamente conquistado mercados e fomentado o interesse dos estudos acadêmicos de literatura infantil e juvenil, no cenário internacional, de acordo com notícias recebidas via Espanha e Itália. Esta designação alude ao universo dos *comics* e identifica histórias em quadrinhos mais extensas que as tradicionais para um público de crianças, jovens e adultos. Assumindo a extensão de uma novela ou romance, a novela gráfica atual, difere do álbum tradicional (livro ilustrado) e se afirma como um gênero próprio e diferenciado.

No Brasil, foi publicada recentemente a obra de Brian Selznick — *A invenção de Hugo Cabret* (2007). Mescla bem sucedida de romance com story-board e picturebook, o trabalho tem sido apresentado como uma “graphic novel” e, ao longo de 534 páginas, a narrativa é conduzida por seqüências só verbais e seqüências visuais que se responsabilizam por narrar passagens diferentes da trama. Justapondo-se aos capítulos, os desenhos foram realizados a preto&branco, recebendo rigoroso tratamento gráfico e estético de nítida vocação cinematográfica.

as maiores tensões educativas e estéticas da produção infantil, e, em lugar de oferecer-se como o tipo de livro mais simples, resultou em um dos gêneros mais complexos da literatura para crianças e jovens, já que utiliza simultaneamente duas formas de arte, a plástica e a linguagem, e porque implica dois receptores, as crianças e os adultos. A necessidade de inter-relacionar os conhecimentos críticos do âmbito literário e da imagem parece, pois, absolutamente incontestável no campo da literatura infantil [...] O jogo entre os dois códigos utilizados nos álbuns serviu a dois propósitos diferentes. Por um lado, ampliou as possibilidades de complexidade narrativa das obras, já que a imagem podia colaborar com o texto oferecendo uma espécie de andaime para os problemas de compreensão das crianças. Por outro, e talvez precisamente pela consciência dos autores de que as crianças não dominam todas as regras convencionais do código, reforçou o jogo formal, já que será do jogo entre o texto e a imagem que estes códigos poderiam ser experimentados, invertidos, alterados e, finalmente, assimilados por seus leitores. Whalen-Levitt (1984) assinalou que, na atualidade, os autores assumiram um jogo deliberado com as convenções, para levar os leitores a tomarem consciência de como opera a obra [...]

A extensa experiência do livro de literatura infantil, nas feições de *picturebook* ou *álbum*, tem constantemente sofrido dois ou três deslocamentos conceituais, no decurso de pouco mais de século (durante a Era de Ouro, no pós-guerra entre 1950 e 1970, no caso brasileiro, e na virada de consciência do milênio) — ou, verdadeiramente, nem foram três mudanças significativas porque sempre se está a colocá-lo no mesmo lugar *avant-la-lettre*, à força e sob o excesso de re-adjetivá-lo como objeto *novo* (que, afinal, envelhece), *moderno* (que se torna antigo, obsoleto), e *pós-moderno*, que corre a pena de ficar logo datado e, mesmo hoje, tem algo de vago e moda. Daí, nossa ênfase em considerar livros infantis contemporâneos, com esperança de recuperar aquelas obras do passado e do presente mais imediato que conservam e revelam um potencial de atualização, aptas a promover “uma produção de qualidades novas, uma transformação das idéias”, na acepção de Pierre Lévy (1996: 17). Nas páginas de um livro “ilustrado” de literatura para crianças (quando este desafia a teoria), persistem características inerentes como *novidade*, na condição do que é original, criativo, invenção artística; *modernidade*, com seus traços de desobediência aos cânones; e *pós-modernidade* configurada pelo pastiche, na forma de uma composição realizada com fragmentos de outras, o que leva a jogar com um desenho de relações que descentralizam e correlacionam pontos de vista, saberes, sonhos, anseios.

No espaço de confluências que é o livro, em especial, nos livros de literatura para crianças, os ilustradores inventivos, bem como quem lida com uma escritura intercódigos, têm extrapolado reversamente a leitura do suporte e o suporte da leitura — num processo de grande inquietação, principalmente para os pesquisadores da área. Todo esse engenho, em verdade, já fora desvelado pela experimentação de iluministas medievais, primeiros designers do códice tal como hoje conhecemos, descobrindo soluções e caminhos estéticos para o enfrentamento, o equilíbrio e a legibilidade palavra&imagem, influentes nos séculos da cultura do livro, paralelamente à visualidade do conjunto de tecnologias que se desenvolveram depois. Se a percepção de outras linguagens tem saído do livro para o mundo, ao papel tende voltar. Ao menos, temporariamente, enquanto não amanhece o *e-paper* aberto oswaldianamente como janela e jornal, ou o *e-book* como um livro de areia digitalmente interminável.

Construir um diagrama é construir um jogo: uma rede de relações com as quais se brinca. Fica sempre aberta a possibilidade de re-explorar-se o diagrama, aumentá-lo ou reconstruí-lo. Trata-se de um jogo criativo, jogo das possibilidades. As regras são as regras das relações: soma, implicação, reciprocidade, disjunção, associação, comutação etc.

Prazeres Mendes (2004)

O geômetra desenha um diagrama, que não é exatamente uma ficção, mas que é, pelo menos, uma criação, e através da observação desse diagrama ele é capaz de sintetizar e mostrar relações entre elementos que antes pareciam não ter nenhuma conexão necessária.

Charles S. Peirce (CP 8.383)

Aplicado à colisão de uma sóbria combinação de símbolos, o método tem como resultado uma enxuta definição de conceitos abstratos. O mesmo método, desenvolvido no fausto de um grupo de combinações verbais já formadas, expande-se num esplendor de efeito imagístico.

S. Eisenstein (1929)

Quando eu era menino, meu pendor para a lógica fazia-me sentir prazer no ato de seguir um mapa de um labirinto imaginário, passo a passo, na esperança de descobrir o caminho que me levaria a um compartimento central.

Charles S. Peirce (CP 4.533)

JOGO DE TRILHAS

A singularidade dos livros (ilustrados ou não) de literatura infantil contemporânea, porém, de todos os tempos, por assim dizer, põe à mesa a fragilidade das abordagens teóricas univalentes, ao passo que não se tem conseguido definir, de uma única forma, sua constituição palavra&imagem que desobedece às convenções do uso corrente, quanto ao engajamento de idéias a uma suposta evolução história. Paradoxalmente, parece mesmo que os livros para crianças não mudaram, nem mudam, numa espiral do tempo que segue girando ininterruptamente, da sorte que os livros apresentam-se como uma *delikatessen* de novidades, ou *deja-vú* menos saboroso, caso se admita também que foram seus leitores que se tornaram fixos numa época, em suas circunstâncias de leitura. Algo nisso transpira o desenho da aproximação sincrônica na diacronia dos textos e estudos, no espaço de umas possibilidades de interpretação, decifração, embora nele nada esteja previamente seguro. Nossa tarefa aqui tem sido obrigatoriamente mais descritiva, colecionando fatos, informações, idéias a fim de correlacioná-los como pistas que nos ajudem a entrar e sair dos livros, casa do pensamento e da visão — no aforismo de Walter Crane (1896: 184).

Para este “compartimento central” do labirinto que realmente criamos, confluem alguns conceitos da semiótica de Peirce, não como uma teoria de aplicação imediata, mas num esforço de apreender a lógica de sua arquitetura — pois a Lógica não é senão outro nome para a doutrina geral dos signos, concebida pelo filósofo norte-americano — a fim de *começar a imaginar* um rumo para a observação dos intercursos palavra&imagem nos livros infantis, o que é algo desde já muito distante do construto original, ou mesmo das várias abordagens que dele derivam e comparecem também aqui, de um modo talvez muito frágil e fragmentado, através de recortes pessoais. Com toda razão, não se cansa de alertar Santaella (1992b: 46) que “a obra peirceana é gigantesca, complexa, intrincada, apresentando interdependência indissolúvel entre suas partes” e a apropriação parcelada, se não exceder em equívocos, é sensivelmente modesta. Por isso, a ênfase em aprender algo do fascínio de sua percepção, buscando uma lógica das coisas nas coisas mesmas. Assim, apresentadas as tríades eleitas e dadas algumas explicações necessárias sobre como

a elas nos posicionamos; entremeia-se uma tentativa de esquematizar diferentes aspectos que entram em jogo na aproximação com obras de literatura para crianças. Apesar da ordem que se impõe irrevogavelmente pela escrita no papel, sua seqüência não cria, nem deve ser compreendida como um roteiro para futuras abordagens. Seria possível estimar e calcular que o próprio livro de literatura para crianças “escolhe” como será percebido e investigado. Que as correspondências prevaleçam, pois é o cruzamento entre categorias o que interessa e a multiplicação de aspectos observáveis aí resultantes.

I. O QUE É MAIS OU MENOS SIMBÓLICO

II. O QUE É MAIS OU MENOS INDICIAL

III. O QUE É MAIS OU MENOS ÍCÔNICO

Certamente, a classificação dos signos em ícone, índice e símbolo, é a mais famosa e traída tríade entre todos os termos da semiótica peirceana. Muitas vezes, esquecendo-se da posição privilegiada do índice, certos estudos, ainda que evocando Peirce, enganam-se com outras heranças teóricas e fazem equivaler ícone à representação visual e o símbolo à palavra. Para evitar o reducionismo, primeiramente, seria preciso recolocar essas três categorias no contexto da própria definição de Peirce para signo e suas outras divisões, tarefa que aqui não completaremos⁶¹. Vale lembrar, são categorias formais e não formas determinadas, de maneira que “um signo se constitui em signo simplesmente ou principalmente pelo fato de ser usado e compreendido como tal” (CP 2.307). Assim, ícone, índice e símbolo não são “as coisas”, embora sons, imagens, palavras possam corporificar e revelarem-se como um ou outro tipo; o que existe são determinadas correspondências pontuais ou afinidades circunstanciais entre sonoro, verbal e visual com o arranjo ícone, índice e símbolo. Um potencial multiplicador entre diversas séries tricotômicas responde por uma engenharia de classificações que permite aos estudiosos discernir fenômenos cada vez mais sutis. No entanto, mesmo com a posse dessa consciência, outro gesto inócuo tem sido o de fixar, ou melhor, *etiquetar* os fenômenos presentes à percepção como *isto* é isto, *aquilo* é aquilo, com pouca atenção aos

⁶¹ Cf. Obras de Pignatari, Plaza, Santaella e traduções dos textos de Peirce para língua portuguesa.

movimentos recursivos de que os signos são portadores e que produzem. É importante ponderar que as três categorias se contaminam e isto, sim, pode ser tomado como inerente aos signos, tanto quanto experimentam um processo de encapsulamento, da primeira pela segunda categoria e desta pela terceira, da sorte que é possível antever como o nível indicial manifesta uma relação entre duas qualidades primeiras, por exemplo, e o simbólico necessariamente engloba um caráter indicativo e potencialidades icônicas. Em nosso trabalho, não desejamos desprezar tais premissas e dificilmente iremos apontar *eis* um ícone, *eis* um índice, *eis* um símbolo como entidades exatas, pois assim não o são.

Pois bem: sendo justa uma tentativa de definir a literatura infantil contemporânea como “um jogo de espelhos de perspectiva indefinida e infinita”, como registram Fabre & Delas (1975 *apud* Colomer 2003: 106), é justo que busquemos conceitos, em meio aos desdobramentos semióticos, capazes de iluminar a percepção e a descrição desses objetos. Décio Pignatari (1973: 40-41) compôs uma *tábua de correspondência das tricotomias peirceanas*, com o intuito de introduzi-las aos estudos literários, e aqui nos oferece um vislumbre da variedade de categorias semióticas, como segue, com pequenos ajustes de acomodação espacial, não de seu conteúdo que se encontra factualmente exposto nas páginas do autor (1973: 25-45).

O SIGNO EM RELAÇÃO A:							
	SI MESMO	OBJETO		INTER- PRETANTE	NÍVEL DE ANÁLISE	REINO OU CAMPO	CARAC- TERÍSTICA
			HIPOÍCONES				
PRIMEIRIDADE	QUALISIGNO	ÍCONE	IMAGEM	REMA	SINTÁTICO	DO POSSÍVEL	QUALIDADE
SECUNDIDADE	SINSIGNO	ÍNDICE	DIAGRAMA	DICENTE	SEMÂNTICO	DO EXISTENTE	CHOQUE, REAÇÃO
TERCEIRIDADE	LEGISSIGNO	SÍMBOLO	METÁFORA	ARGUMENTO	PRAGMÁTICO	DA NORMA	GENERALIZAÇÃO

Uma palavra, uma imagem tende a atuar como **símbolo**, quando empregada pelo autor (escritor e/ou ilustrador) de modo bastante convencional, orientado por leis, regras ou normas gerais do saber cotidiano, através de formas expressivas que determinam ou são determinadas por um significado mais ou menos unívoco, direto. Dizem respeito às representações mais corriqueiras, mais estáticas que estéticas e, por isso, podem enredar-

se pelo estereótipo, no fio condutor da narrativa e na construção de personagens, bem como dos lugares-cenários da ação. Inseridos esses elementos num nível pragmático da comunicação literária, a interação com o leitor propõe-se a projetá-lo para fora do texto, pois o interpretante almejado é um argumento, marcado pela generalização. Das relações palavra&imagem, talvez, bem pouco se poderia esperar se ambas as linguagens reforçam-se simbolicamente na mensagem, pela repetição ou redundância de informações; é o falso diálogo de que nos falam Palo & Oliveira (1983) que alimentam os hábitos associativos mais lineares, por contigüidade expressa (no entanto, esta é apenas uma modalidade, entre mais combinações que possibilitam à palavra ou imagem degenerar estas imposições). Existe também o inconveniente de certas leituras: mesmo quando as estruturas estão abertas para outros níveis de qualidade estética, a recepção as enfrenta como simbólicas.

Temos predileção pelo caráter indicial ou indicativo da palavra, da imagem, como pistas ou conflitos que se lançam igualmente nas relações palavra&imagem. Para Peirce, “Tudo o que atrai a atenção é índice. Tudo o que nos surpreende é índice, na medida em que assinala a junção entre duas porções de experiência” (CP 2.285). Porque indicam algo, porque são e dão conectividade às coisas, a palavra e a imagem que assim se comportam e como tal são apreendidas, oferecem um caminho de exploração para o texto, ao mesmo tempo em que o leitor já viria convocado a tomar parte de algumas decisões no jogo literário — mas convém ter em mente que existem diferentes “níveis de convite”, como também, estabelecendo elo com uma referência, que implicará em um modo de processar um texto (ação de interpretar, jogar com interpretantes, alimentar o processo de semiose), não estamos mais diante de um **índice** genuíno, mas face aos *índices degenerados*. Isto é, se um pronome pessoal ou um dêitico é índice, numa categoria gramatical, ao comparecer em uso numa obra, seu caráter indicial já mudou de estatuto, virou certo indicativo. Temos também nos importado com os traços singulares da literatura para crianças, o que sempre põe em marcha a busca do frescor criativo, de uma qualidade primeira e simples, logo envolvendo uma espécie de ícone, o que vale dizer: “Todo individual é um índice degenerado de seus próprios caracteres” (CP 2.282). Para não abusarmos da terminologia semiótica, parece evidente toda a impraticabilidade de estancar os signos, seja literário ou

outro, seja palavra ou imagem, como ícones, índices ou símbolos, a revelia. Na tábua de correspondências de Pignatari (1973: 40-41), o índice está para o nível semântico, no reino dos existentes no desígnio de nos provocar reações, na vizinhança do diagrama.

O **ícone**, que não é apenas a imagem, mas fortemente tem se relacionado com ela, reporta ao reino das possibilidades. É um signo de qualidade que opera pela virtude da semelhança — e Júlio Plaza (1987: 21-22) bem salienta que “os significados, que ele está prestes a detonar, são meros sentimentos tal como o sentimento despertado por uma peça musical ou uma obra de arte”. Efêmero, único em si mesmo, não-repetível, sub-reptício, fugaz, intransferível, honestamente inanalísável com um aroma, uma cor, um timbre de voz, uma cintilação qualquer, o ícone se materializa em três categorias de signos — os hipoícones:

- I. **IMAGEM**
- II. **DIAGRAMA**
- III. **METÁFORA**

Como ícones degenerados que são, porque se revestem de tríplice encarnadura, as imagens aí “contidas” são simples qualidades primeiras (portanto, sem referência indicial, sem representação simbólica); os diagramas, formas que representam uma relação diádica e análoga entre os constituintes; e as metáforas que incutem “um paralelismo com alguma *outra* coisa”, segundo Peirce (CP 2.277) e reitera Pignatari (1973: 37), “com algo diverso”, diz Plaza (1987: 22). Entre a imagem e a metáfora, na delicada arquitetura dos hipoícones, a presença do diagrama é suficientemente indicativa por onde começar espiar as relações palavra&imagem — pelas forças de atração, equilíbrio e repulsão entre os signos visual e verbal, nos sugestivos traçados de identidade, complemento e diferença. O diagrama diz respeito à sintaxe, à montagem e, mais além, à diagramação dos códigos no livro.

Um dos aspectos mais interessantes diz respeito ao fato de que “a única maneira de comunicar diretamente uma idéia é através de um ícone” (CP 2.278), ou um conjunto deles, o que, muitas vezes, só parece possível estando encapsulados por outros signos, ou seja, índices e símbolos, ou pela combinação deles (e outros mais, pertencentes a diversas

categorias descritas nos parágrafos originais de Peirce). Graças a esse estatuto, no caso tal da literatura infantil, é que podemos conceber a existência de obras, não apenas variadas em suas propostas, mas com uma variância de criatividade. Em outras palavras, se o uso do símbolo é o conduto da mediação entre o autor, seu projeto e seus leitores, em razão dos níveis imbricados nos próprios signos, é que temos oportunidade de encontrar algo como novidade ou desobediência às convenções, estruturas provocativas, aproximações inesperadas que despertam interesse, um instinto para certa qualidade de beleza, reagindo ao texto, não de forma prevista, ou previsível, tocar o sentimento estético. Outras sínteses para o que gostaríamos de dizer — Maria José Palo e Maria Rosa Duarte (1983: 8):

Ser integralmente. Sem separação alguma entre o pensamento e o objeto de pensar. Atento à qualidade, mesma, daquilo que se observa. Como a criança ao ver uma pedrinha. Toda ela, ali, sendo pedra com a pedra. No coração da realidade. Sem a mediação de camadas e camadas de idéias, conceitos e interpretações [...] um signo icônico. Concreto. Análogo ao objeto da representação. Como no princípio da linguagem.

E Maria Zilda da Cunha (2002: 42):

Cumprir também para o papel da primeiridade no pensamento infantil, dada a importância dessa categoria e correspondências (ícones, signos remáticos, inferências abducentes e a “razão aventureira”), para o movimento e desenvolvimento do pensamento. O ‘primeiro’ para Peirce não é um estágio primitivo que evolui para o mais avançado; ele deve estar presente sempre: o primeiro é fundamento para qualquer atividade da ciência, do cotidiano, da arte. A consciência da síntese, da aprendizagem, a responsável por dar sentido à vida, é da ordem da terceiridade e abarca a consciência da relação (secundidade) e a consciência cândida porosa, em que tudo é inalisável (primeiridade). Esse tipo de consciência realizado inteligentemente faz com que o trabalho do poeta não seja “tão profundamente diferente do trabalho do homem de ciência” (CP 1.381). Quanto mais primeiro, mais o segundo se faz, mais o terceiro cresce.

Em jogo com a obra, o autor inteligentemente compondo seu projeto estético, faz o leitor em mente (eis que o leitor é também um signo) ocupar três posições estratégicas. Caberia, assim, reler aqui Teresa Colomer, desde a página 154, tendo consigo um discurso citado de Whalen-Levitt, em três níveis de trabalho — a literatura simples e amável, o fio tenso da pedagogia à estética e a consciência de como opera a obra — recitando-os com o

olhar de Maria dos Prazeres Mendes (1994), quando descreve três processos de escritura-leitura, que faz deslizar a definição da literatura infantil, sustentada unicamente por seu receptor, para a intenção e interação dialógica instalada desde a concepção da obra.

- I. O AUTOR IMAGINA SEU LEITOR
- II. O AUTOR LEVA O LEITOR A IMAGINAR
- III. O AUTOR IMAGINA A SI MESMO LEITOR

Dizem as linhas de Prazeres (1994: 227-228, adaptado):

No primeiro caso, o Leitor está previsto: é objeto da construção literária, ou seja, a criança e seu aprendizado e desenvolvimento da imaginação (caráter simbólico, em terceiridade); no segundo, há uma troca de posição: o Leitor completa as entrelinhas, alterando a escritura, tornando-se também sujeito, chamado a seguir pistas e decifrá-las (caráter indicial, em secundidade); no terceiro caso, o sujeito torna-se objeto, incorporando os demais em uma síntese que é ícone (em primeiridade) do próprio processo de produção, ao revelar o que estava oculto nos demais, criando o diagrama que apresenta os meandros da mente flagrando o ato de criar.

Deste modo, os três níveis de intrusão do leitor-signo em um texto, ao enlace palavra&imagem, permitem a leitura crítica que perpassa dos bastidores de criação à obra já finalizada e entregue às mãos de seus leitores factuais, a um só tempo contemporâneo e desconhecido. Tanto quanto possível se faça o acesso a documentos e depoimentos dos criadores face à concepção do jogo literário, imediatos ou mediados pela memória de um momento envergado pelas possibilidades, tomadas de decisão e soluções viabilizadas, um contrapondo intenção e realização material se estabelece criticamente. Onde os espaços do leitor imaginar? Onde os espaços do leitor criar, tomando para si a consciência do próprio “gesto inacabado” em uma obra? As três categorias que nos ensina Maria dos Prazeres Mendes vincam-se intimamente com o trabalho com a linguagem, em seu estudo a partir de concepções literárias, pistas sobre o envolvimento processual com o texto e as próprias obras de Monteiro Lobato, Clarice Lispector e Lygia Bojunga, autores de criação verbal. Os casos antevistos já seriam suficientes para balizar também a criação visual e os

enlaces entre códigos, quando tudo se volta para a questão da produção de linguagens. Quer nos parecer pertinente a replicação de sua lógica às esferas mais distanciadas das obras, mas, nem por isso, não implicadas no engendrar criativo da literatura infantil e, mesmo, juvenil. Nos livros ilustrados para crianças e noutros que, então, as linguagens se mesclam no alcance da unidade indissolúvel, verdadeiramente se multiplicam três vezes três situações particulares ancoradas em protocolos da produção editorial, dos encontros mais óbvios às rotas de desencontros com a criação artística. Logo, dizem respeito ao contexto histórico-social que, assim, podemos esquematizar:

- I. UM AUTOR ESCREVE, DEPOIS OUTRO ILUSTRA**
- II. PARCERIA ENTRE ESCRITOR E ILUSTRADOR**
- III. ESCRITOR-ILUSTRADOR COMO UM SÓ CRIADOR**

Uma pergunta aparentemente inocente, como — “Quem é o autor deste livro?” — acaba por deflagrar alguns debates acirrados, conforme a criança, o especialista ou mesmo o pesquisador aproximam-se do círculo dos autores, aí incluídos três tipos de profissionais que mais diretamente se envolvem com a esfera de criação do livro de literatura infantil — escritores automaticamente verbais, como se refere Pignatari (1973: 101), artistas da imagem, como se autodenominam alguns ilustradores (em desprezo, aliás, de que mesmo os só-escritores produzem imagens), e os escritores-ilustradores, que nem sempre atuam com a dupla codificação da mensagem literária, criando em razão de um projeto pessoal ou em nome de uma função que pode assumir na cena editorial. Pode parecer que as três categorias acima registradas são insuficientes, mas o último caso é notadamente redutível aos outros dois níveis de trabalho artístico. Situação interessante e móvel, nesse diagrama, é enfrentada pelo poeta para crianças que, ao operar com o signo verbal, tem condições de manipular o código da escrita com o acréscimo de suas dimensões gráficas e sonoras.

Para a análise do conjunto palavra&imagem nos livros de literatura para crianças, pensar nas várias posições assumidas pelos autores talvez pareça um deslocamento não necessário sobre o foco do trânsito entre linguagens. Entretanto, são estas condicionantes de circunstância que fornecem algumas pistas a respeito de como uma obra facilita ou

oblitera a interação intercódigos, se escrito verbal, ilustração, nas formas que uma parte acompanha a outra, ou texto palavra&imagem tende para operações simbólicas, indiciais ou latentes de ícones sugestivos. Longe de soar uma tarefa fácil, as condições de produção podem estampar-se dissimuladas, por exemplo, com uma indicação de que um autor *colaborou* com o outro na realização da obra — ou do livro. A perspectiva dos processos editoriais também ajuda a configurar outro lance de dificuldade para uma compreensão mais detalhada, ao mesmo tempo em que é uma terceira força operando na concepção literária, no pêndulo do comercial ao signo estético. Das práticas aos discursos, existe ainda um viés ambigualmente artístico e econômico, quando se tenta responder a questão inicial — Quem é o autor deste livro? A noção de *propriedade* de uma obra envolve tanto a vaidade criativa quanto os direitos autorais revertidos aos criadores, o que exigiria um outro tipo de abordagem. Embora todos esses fatores nem sempre estejam disponíveis à mente, como informação ou consciência, é evidente que interferem na leitura e na análise da literatura para crianças.

Como tem sido considerado mais habitual, um autor escreve um texto e envia para o editor que, aprovando-o para a publicação, convoca um ilustrador — esta, a primeira categoria que inventamos de observar. A ilustração é assim a marca da primeira leitura de uma narrativa ou uma coletânea de poemas, uma mediação que começa a tomar forma e chegará às mãos do leitor. Desconsiderando uma série de interferências do processo editorial, só nessa etapa, a relação palavra&imagem se compromete com nove arranjos possíveis do caráter mais cotidiano à inventividade da mensagem escrita e da ilustração mais comum a um tratamento estético-inovador, pois ambas as linguagens trabalhadas separadamente, ao tomarem proximidade, engendram as brechas para o leitor-criança ou seu completo isolamento da recepção imaginativa. Em alguns casos especiais, os graus de diferença são atenuados, ao que um ilustrador viria tomar posse de um texto previamente estabelecido para compor um livro, uma obra de acordo com a sua sensibilidade de leitor-ilustrador. Apesar do constrangimento lingüístico do gênero masculino, na última frase, os nomes para citar pertencem a ilustradoras, quando se lançam em projetos editoriais próprios, como Ana Raquel, em *Poeminhas pescados numa fala de João* (2001), com versos

de Manoel de Barros, Angela Lago, em *Pedacinho de Pessoa* (1996), com Fernando Pessoa, ou *O prato azul pombinho* (2001), que dispõe como poema uma crônica escrita por Cora Coralina, ou a série de livros de reconto ilustrado por Angela Lago, Lúcia Hiratsuka e trans-criações de Paula Mastroberti, tangenciando nova categoria de escritor-ilustrador como um só criador.

A *parceria entre escritor e ilustrador*, trabalhando conjuntamente em uma só obra, é uma situação ideal, mas factualmente fugidia para a crítica ou para a investigação, pois poderá enganar uma primeira impressão de o diálogo verbal e visual manter-se das idéias iniciais ao livro publicado. Se a questão da autoria é um ponto pacífico entre as parcerias bem conhecidas, Mary e Eliardo França, Liliana e Michelle Iacocca, Regina Chamlian e Helena Alexandrino, o processo criativo em dupla margeia aspectos multifacetados, desde sugestões e interferências, que resultam de leituras durante ou após a finalização de um texto, até uma efetiva manipulação das duas linguagens, simultaneamente, entre esboços de imagens e rascunhos do texto. Por ora, nenhum depoimento, nenhuma pesquisa tem posto luz sobre os procedimentos adotados habitualmente ou em diferentes projetos das parcerias. Também devem exercer influência as leis do mercado, como os protocolos de aprovação de um texto antecedendo a ilustração, o que equivaleria à modalidade de *um autor escreve, depois outro ilustra*.

Evidentemente, o terceiro caso de *um escritor-ilustrador como um só criador* vem englobar as condições de produção já descritas — o escritor-ilustrador que se divide em duas funções e tem o trabalho de criação nitidamente marcado por uma interrupção mais ou menos longa, à espera de ter o texto aprovado para publicação, está mais próximo da primeira situação, assim como um escritor-ilustrador que alterna a criação do texto verbal com a criação de imagens (concebidas conceitualmente na forma de ilustração) seria uma característica da segunda modalidade, ou parceiro consigo mesmo. Conseqüentemente, e os catálogos de literatura para crianças dão mostras vivas, são poucos os criadores que manipulam duas linguagens como *uma só experiência de criação*, transformando idéias em um ou outro código, operando por transposições, carências e diferenças entre o visual e o verbal. É preciso talvez aqui incluir os ilustradores quando se projetam sobre um livro de

imagem narrativo, uma vez que nenhuma aventura visual seria plenamente possível se não existisse um roteiro em mente, certo discurso prévio, organizado de maneira linear como costumam ser esse tipo de publicação, em que o título torna-se o mais óbvio indicativo de existência de uma relação palavra&imagem. Enfim, como muito insistiu W. Crane (1896) que o ilustrador-decorador deveria ser um design da página e de todo livro, o escritor-ilustrador reserva para si uma qualidade de designer de linguagens, tal como o poeta que diagrama o seu trabalho como um jogo entre as matrizes sonora, verbal e visual.

A discussão merismática de categorias como *um autor escreve, depois outro ilustra; parceria entre escritor e ilustrador*; mais *um escritor-ilustrador como um só criador*, está aberta para futuras revisões, tendo já demonstrado que os exemplos tomados de situações vivas tencionam um movimento por entre os três níveis, mas não deixam de ser variações sobre o mesmo tópico. Nossa hipótese de re-arranjo de aspectos relativos a determinados projetos especiais da produção de literatura para crianças diz que não deverá ultrapassar nove subcategorias; casos que se mostrarem possíveis ou evidentes, necessariamente com o tempo, devem comportar-se recursivamente a uma nova subdivisão dentro do que já foi proposto. O encaminhamento dessas categorias não é semiótico propriamente dito, é apenas um efeito de lógica — uma montagem diagramática e não incute uma avaliação. São os próprios textos ilustrados e textos palavra&imagem que ajudarão a esclarecer essas categorias, de modo tal que autores-criadores como Angela Lago e Roger Mello têm certa passagem por diferentes níveis acima descritos. Uma análise que se esteia por considerar as variações externas do contexto ao texto, de um lado, corre o risco de fixar informações gerais, como uma constatação do percurso feito do projeto à sua divulgação na forma de livro impresso; de outro, necessitaria de ferramentas adicionais, como a crítica genética, se os objetos de estudo incluem, junto à obra, documentos como notas, rascunhos, esboços, protótipos do livro ou ‘bonecos’ no jargão técnico, diferentes edições do “mesmo livro”, depoimentos pessoais — uma lista considerável de fontes de informação, porém, não disponível a todo o momento para todos. Tais investigações sobre o núcleo de produção criativa da literatura para crianças poderiam nutrir a história ‘ilustrada’ dos livros infantis, corroborando para outras pesquisas na área dos estudos literários.

Mas, para a maioria das situações enfrentadas pela criança ou pelo especialista, não temos ainda respondido à pergunta — “Quem é o autor deste livro?”, o que envolve o auxílio de outras categorias ou critérios de observação, além de exigir um estudo detido nas configurações inter-signos e combinações mais simples entre signos verbais e visuais. Talvez as pistas estejam contidas no suporte material que, há séculos, tem feito circular a criação literária escrita, o que nos faz ponderar nos usos e na arquitetura dos livros.

- I. USO CIRCUNSTANCIAL DO SUPORTE
- II. CONSCIÊNCIA DO SUPORTE E PROJETO GRÁFICO
- III. SUPORTE E PROJETO GRÁFICO COMO SIGNO

Quanto mais se emaranha com o passado, o livro de literatura para crianças cria alguns precursores do atual desenvolvimento a que chegou, num ponto que se confunde totalmente com a história da ilustração, a história dos livros e outros suportes de registro, a história da escrita e de seus instrumentos para fixar idéias em símbolos, pictogramas, ideogramas, imagens, fonogramas e alfabetos, em uma rica feira de tecnologias materiais manipuladas pelo engenho humano, no enlace da necessidade com a criatividade. Desde a aparição do códice, com folhas de pergaminho, costuradas com grossos cordames, nos últimos períodos da Era Antiga, *a visualidade do livro se impõe* como espaço que demanda ser visitado e ordenado para a acomodação palavra&imagem. Copistas e iluminadores da Idade Média, ninguém mais duvida, encarregaram-se dos textos sagrados como também dos livros proibidos e que fazem a fantasia girar ao sabor do *nome da rosa*, que é rosa-signo, conhecimento das coisas pelos nomes das próprias coisas. Mas vêm, da difusão da imprensa — quando os modos de produção artesanais cederam seu lugar a reprodução mecânica de páginas que, por desdobramento instalaram a Idade Moderna, — os mais notórios achados da natureza gráfica e orgânica de um livro, no leque de convenções assimiladas por este objeto cultural.

Nascendo no mesmo ano da “invenção” da prensa por tipos móveis (concedida às honras de Gutenberg), o impressor, tipógrafo e livreiro Aldo Manuzio (1450-1515) foi o

homem mais influente sobre a materialidade do livro hoje existente, em respeito ao visual de todo o suporte e dos dispositivos estéticos, funcionais e econômicos da cultura livreira, segundo o designer e pesquisador espanhol Enric Satué (2000: 23):

A letra cursiva, o formato de bolso, o livro ilustrado, o livro de texto, o impulso definitivo aos tipos de fundição do estilo romântico, a página dupla considerada como unidade formal, a capa de couro sobre papelão, a lombada quadrada, a gravação de ouro laminado aquecido, as coleções temáticas, os catálogos, os conselhos editoriais e inúmeras outras coisas são obra dele [Aldo Manuzio].

Embora com ânimos opostos, Walter Crane (1896: 126) interessado na florescência do senso estético decorativo e Enric Satué (2000) ressaltando a simplicidade funcional na estética do design moderno, ambos os autores concordam que praticamente tudo o que havia para ser inventado para a dignificação do livro fora feito até o século XVI. Crane dedica algumas páginas a 300 anos de história e enfatiza as poucas técnicas que surgiram favorecendo a ilustração em si, num longo período de declínio do design interno do livro; Sauté usa três parágrafos para remeter a escassas novidades introduzidas somente a partir do século XIX, como a aplicação de uma tipologia *estreita, encolhida* ou *condensada*, em vista a economia de caracteres/linha e páginas, combinando talvez em espírito, mas, de fato, coincidindo com o auge das avolumadas narrativas do Romantismo; o uso da fotografia como ilustração, concorrendo com a xilogravura, a calcografia e a litografia; e a edição do texto em tipos lineares, sem ornamentos ou “grotescos”, às vésperas da década de 1930.

Correlacionando as informações aqui arroladas e tantas outras leituras⁶², importa anotar que parece inegável a hipótese de que o fulgor das cores e a figuração realista predominante na Era de Ouro da Ilustração obedecem a uma lógica de reação imediata à imagem fotográfica nas páginas de um livro — e uma visão mais ampla de sua abordagem necessitaria assumir as contradições instaladas nos sistemas de produção da cultura geral e dos livros intencionalmente dirigidos aos pequenos e jovens leitores. A imagem ilustrativa, com bases no desenho e na pintura, aperfeiçoou-se estilisticamente à medida que se viu diante de uma invenção técnica mais avançada, ambigualmente ameaçada talvez, tomando os códigos da nova invenção, inspirando-se nela, mas também buscando denunciar o que faltava à fotografia — até, então, em preto e branco. Paralelamente, o encantamento e a utilidade da ilustração feita à mão presumivelmente decaía em interesse no mundo adulto, ou melhor, para o grande sistema cultural da época que, mais e mais, ansiava pela imagem mecânica, sedutoramente fragmentando uma realidade próxima e prometia visões de lugares e pessoas distantes. Pelo menos, dois caminhos seriam abertos para a ilustração desenhada: dividir

⁶² As duas hipóteses apresentadas neste parágrafo, sem dúvida, advêm da inspiração de McLuhan 1969, Pignatari 1973, Shavit 1983, Benjamin 1985, Machado 1997, Santaella especialmente 2003.

espaços com a fotografia em jornais e revistas que se multiplicavam ao ritmo das cidades que se expandiam, ou buscar refúgio dentro dos livros para crianças. Esta perspectiva reitera a condição dos objetos culturais em desuso no mundo adulto que são transferidos ao divertimento do sistema infantil, tal qual um depósito da memória de infância do adulto. Em nenhuma referência bibliográfica, encontramos uma ponderação assim, mas a história das mídias e a história da infância são povoadas de casos análogos. Por sua vez, é benéfica a idéia de certa combatividade entre os meios técnicos de expressão, de um dispositivo ao que lhe sucede imediatamente, pois isso é o que tem conduzido uma mídia a sensíveis tomadas de consciência em relação a sua própria forma e linguagem.

Todas as referências sobre a evolução do livro, afinal, 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* encampadas pela história (dos textos) de literatura infantil. Pois que seja, o objeto cultural designado como livro de literatura para crianças só poderia realmente ter ganhado existência, no contexto de transformações da sociedade em meados do século XIX, com a arte integrada ao prelo industrial. Porém, a consciência que se fez despertar para os cuidados com a distribuição espacial do texto gráfico e das ilustrações bem pouco avançaria, mesmo com a recente digitalização nos processos editoriais. A questão é nitidamente conceitual, um ponto de vista. Já no final da década de 1930, as preocupações com a funcionalidade e clareza, beleza e simplicidade do projeto gráfico chegariam a um fim — é o que afirma Enric Satué (2000: 23), “iniciando-se incansável e repetitiva complexidade”. E não seria diferente com os livros para crianças, suscetível, aliás, como todos os produtos da cultura impressa, a confundir extravagância com modernidade, desconhecimento com ousadia. Satué convoca as palavras de Bruno Munari, projetista italiano que julga originalíssimo e realizou trabalhos experimentais, sobretudo, na área infantil, autor de *The elephant's wish* (1945), além de pesquisas sobre jogo, criança e criatividade — “complicar é fácil, muitíssimo mais difícil é simplificar”.

A pesquisadora Ana Lúcia Brandão (2003) tem nos ensinado a pensar um projeto gráfico como uma orquestração de linguagens, a terceira dimensão de um livro ilustrado. 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 acolha, 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.

Mas, como definir um projeto gráfico?

Responde o competente Odilon Moraes (2008: 49-50):

Da mesma maneira que o projeto de uma casa não se limita a uma idéia de casa, mas sim à idéia de um *morar* dentro, de uma forma particular de disposição de espaços e ambientes, assim também o projeto gráfico 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 idéia de *ler*, isto é, uma idéia 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 ser particularmente notado é um mérito do projeto) — é de grande importância por interferir no modo de construir um todo, essa proposta de leitura chamada livro.

Nosso novo diagrama sobre as relações da palavra&imagem já dentro do suporte-livro perfaz três diferentes níveis de mediação pelo projeto gráfico e consciência criativa:

- I. USO CIRCUNSTANCIAL DO SUPORTE
- II. CONSCIÊNCIA DO SUPORTE E PROJETO GRÁFICO
- III. SUPORTE E PROJETO GRÁFICO COMO SIGNO

A idéia de a arquitetura do livro preencher-se de invisibilidade aos olhos do leitor é um alto indicativo de sua qualidade e eficácia. Todavia, ao permanecer invisível para o próprio ilustrador, ou mesmo intocável por sua consciência, acaba sendo enfraquecido ou mesmo desperdiçado o caminho visual que o livro teria a oferecer para a interação com o leitor. O *uso circunstancial do suporte* inclui inicialmente a falta de formação, sensibilidade

ou experiência da parte do artista, quando responsável pelo projeto gráfico de uma obra e sói repetir ou deixar-se conduzir por umas tantas fórmulas convencionais, sem manipulá-las, de fato; ou quando recebe pronto um projeto gráfico das mãos de outro designer e não busca, não sabe, nem consegue impor-se ou tirar proveito dos espaços previamente delimitados. É uma questão de limites e limitações de diversas ordens. Tal situação talvez seja ainda mais flagrante ou embaraçosa no caso de coleções já configuradas no catálogo de uma editora, quando até mesmo o texto fora supostamente escolhido por submeter-se ao grau de uniformidade pretendida. Mas, claro, isso não é uma regra, sendo preciso ter em pauta outros fatores que contribuem ostensivamente para um uso circunstancial do livro, entre determinações históricas e conceituais, reportando a alguns padrões, como poucas páginas ilustradas e vinhetas conservando funções decorativas, no sentido mesmo de apenas acompanhar a mensagem verbal que, de forma autônoma, existiria sem as ilustrações que lhe deram. Isto acentua duplamente a predominância da linguagem escrita no sistema literário para a infância, na extensão das páginas e no estatuto de referendar-se como arte da palavra.

Sucessivas edições de uma obra sempre com diferentes ilustradores reforçam, em muitos casos, que o uso do suporte-livro não é o fator mais importante. Se algum traço resiste em ser inventivo com relação ao suporte, já não é mais valorizado. Resulta anular-se. Igualmente, a facilidade de transposição do conteúdo narrativo ou poético da criação verbal para outras mídias faculta mais ainda a natureza descartável do meio material impresso — é o esvaziamento do suporte, uma tendência do livro desaparecer. Considerando que sempre a ilustração estabelece *algum diálogo* com o texto que lhe deu existência, sob esse ângulo, por mais original que possa resultar, parece não existir suficiente intimidade palavra&magem para garantir e fazer perdurar uma relação de co-existência. Que é fortuitamente espacial, da ordem que duas páginas ladeadas visualmente passam 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. Porque era designer e sensível projetista, Walter Crane (1896: 149) derreou Doré pela falta

de uma consciência gráfica. Entre nós, ao dar atenção à renovação da década de 1970, Graça Lima (1999: 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 gráfico* está expressamente revelada na definição de Odilon Moraes, duas páginas atrás, e principia pela percepção espacial da dupla página, com extensão à materialidade do livro e de todo o livro. Chamando a isso de ambiência gráfica, Paula Mastroberti (2007: 82) destaca o suporte “que se apresenta deliberadamente em função estética e comunicativa”, pois incute a visualidade da mancha verbal e formas várias da disposição palavra&imagem. Em contraste com a primeira categoria, pré-existe 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 o resultado, ou efeito, como orquestração, sinfonia, polifonia de linguagens, de modo que a percepção espacial do artista vai sendo traduzida em termos de tempo, balanços, ritmo. Porções de páginas vazias, ou brancas, equiparam-se a silêncios e pausas. Assim, a idéia de seqüência 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 — eis a mancha do texto diagramado. O trabalho de ilustração perfaz um pêndulo de cenas que vão se justapondo a cada página virada, nos intervalos de tanto-em-tanto do tempo ficcional, até um encadeamento de seqüências imagéticas que começam a narrar por si só — tanto a história que um autor escreveu ou outra que ficara sugerida à sensibilidade do ilustrador. A recente produção de Odilon Moraes é exemplar desse segundo caso: o livro *Será o Benedito!* traz uma crônica de Mário de Andrade (2008) e a narração da obra principia desde a imagem da capa, mostrando num lusco-fusco a

figura do escritor-personagem no interior de um trem, apenas o livro que segura ao colo está iluminado pela paisagem pendurada na janela; o leitor-espectador reconhece alguns de pertences de viagem, uma maleta de escritório, um chapéu; as páginas de guarda são simples: uma cerca e um trecho de caminho (quem olha? quem passa por ali?); em dupla-página, a folha de rosto exhibe um panorama rural, algumas casas, campos muito verdes, uma antiga estação de trem e, no horizonte, a maria-fumaça fumegando para o céu; antes mesmo da primeira linha da crônica ser lida, a nova parêntese de páginas oferece a visão de Mário-personagem descarregando a bagagem de uma carroça, puxada por um cavalo só e, muito longe, uma sombra quase, a figura de alguém correndo — toda sequência ilustrada, prepara a entrada-leitura no texto verbal, ambienta o leitor, mas também cria antecedentes para o fato a ser narrado pelo escritor porque retrata situações não relatadas pela crônica. Habilitado a *editar* a informação verbal, o ilustrador estabelece cenas como num filme — a ilustração e a paragrafação dividida em duplas-páginas engendram um novo tempo para a leitura. Mais ao final da obra, uma única frase é aninhada pela ilustração; aparece, então, uma dupla-página apenas ilustrada que faz uma transição visual do que na crônica seria um intervalo elíptico, isto é, saltado na progressão do enredo ficcional. Em casos assim, portanto, reverbera o conceito do *picturebook*, com o caminho construído pela ilustração vindo em primeiro plano aos olhos do leitor. Desnecessário arriscar uma quantificação de texto verbal *versus* a intrusão do conteúdo visual — e existirá uma faixa de obras que fazem uso inteligente do suporte que uma classificação do jogo palavra&imagem apenas por esse tipo de critério numérico é tão ineficiente quanto enganosa.

É mais efetivo procurar, nesse segundo nível de manipulação do livro, as diversas páginas em que o criador consegue ludibriar imposições do suporte. Um caso-problema é o meio da dupla página, onde o papel se vinca e representa uma zona de perigo, espaço comumente evitado pelos ilustradores — conforme é realizada a montagem dos cadernos, o desenho aparecerá interrompido, certas informações serão perdidas, desperdiçadas, pois desaparecem à percepção mais imediata do leitor. Estratégias tem sido o uso de elementos poucos significativos de uma cena, o afastamento dos personagens em relação ao centro da ilustração, quando trabalha a dupla página, ou mesmo o preenchimento de cor para

escamotear o vazio. No uso do suporte impresso, soluções singulares podem ser tiradas da ilusão da folha transpassada, como furada por uma agulha, em um lado da página vê-se metade de um objeto ou personagem e, no anverso, a parte que “passou” para o outro lado; alguns exemplos, dependendo de sombras e investimento da perspectiva, alcançam efeito tridimensional. Angela Lago, em *Charada macabra* (1994) simula a transparência do papel ao mostrar, primeiro, um bilhete com a escrita espelhada e, do outro lado, a mensagem na ordem convencional. Quanto mais se intensifica a exploração do suporte, mais os ilustradores se aproximam da chance de qualificá-lo como signo, operando sobre o significado da mensagem visual e literária. Vale também lembrar outra simulação de Angela Lago, o movimento que é dado ao personagem de *Cena de rua* (1994), usando exatamente a dobra da página como ponto de articulações entre o desenho e a ação do menino, entre seu joelho e o suporte, entre o pescoço e sua cabeça que parece bruscamente virar enquanto o personagem desvia-se dos carros. Tudo ilusão, truques.

Há também a recorrência a recortes especiais: Angela Lago novamente — e o livro *A mãe da mãe de minha mãe*, texto de Teresinha Alvarenga (1997), com a passagem através das portas materialmente instalada por vazados nas páginas. Pois bem: é um índice do uso criativo do suporte material, mas em toda a sequência de portas se sucedendo, fazendo a personagem e o leitor atravessar por elas, o livro em si torna-se signo da casa, em um nível de elaboração mais sofisticada.

Na passagem entre o que denominamos *uso circunstancial do suporte e consciência do suporte e projeto gráfico*, insinuam-se uma polêmica e diversas obras de literatura para crianças em que as soluções de diferentes ilustradores disputam pela atenção dos leitores. Tal é a condição de *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, nas propostas de leitura de Donatella Berlendis (1979) e de Ziraldo (2003), exemplo que recorre à pergunta “de quem é este livro?”, o que não se atrela apenas a uma memória afetiva — como não deixariam de assinalar Nikolajeva & Scott (2001: 29), “a autoria múltipla e a intencionalidade múltipla conduzem a ambigüidade e a incerteza na validade da interpretação.” Já se tratam de duas obras-textos diferentes?

Compartilhamos que sim.

Em ritmo de expansão e síntese da consciência material do livro, temos a categoria *suporte e projeto gráfico como signo*, em que prevalecem as qualidades primeiras de semelhança da coisa representada com a coisa manipulada, por assim dizer. O livro que sensorialmente tem transformado o espaço da página, em parede e porta de uma casa, no âmbito do literário, na obra de Teresinha Alvarenga projetada por Angela Lago, na exata sucessão rítmica de atravessar cômodos, novas portas que aumentam a curiosidade do leitor no compasso tenso da menina no encontro com *A mãe da mãe da minha mãe* (1997). Pura analogia, decerto, construída com um mesmo recurso explorado no livro-brinquedo, quando a diversão é mais mecânico-motora que uma experiência lúdica ou estética. Aqui, neste nível de construção com o suporte, a luta da invenção com a materialidade torna-se mais radical — e, de alguma maneira, mais compensadora para o leitor. Odilon Moraes (2008) alude a um trabalho semelhante da escritora e ilustradora tcheca Květa Pacovská, *The little flower king* (1962, trad. 1992) que, desde a capa, recorta uma pequena janela onde aparece a figura imóvel do reizinho. Na travessia das páginas, o cenário vai se transformando, mas o personagem permanece sempre no mesmo lugar: “isso traz para a narrativa a idéia de que mesmo que as paisagens do entorno mudem, o rei não é afetado [...] as ilustrações e o design reforçando sua apatia”. Roger Mello, com seu *Zubair e os labirintos* (2007), brinda a percepção diagramática do desenrolar de um tapete com o movimento de abrir o livro, pois a “capa” ou invólucro vem composto de quatro partes, do mesmo tamanho do livro, três apresentando a narrativa e, na última, colado está o livro — em verdade, um segundo livro: *Os 13 labirintos*, que o leitor-real irá folhear da esquerda para a direita, no sentido oposto ao que está convencionado no mundo ocidental para a virada de páginas. Todo esse jogar referenciado na própria aventura de Zubair, em sua dimensão simbólica de encarnar um personagem, mas explora o suporte afora nas mãos do leitor imaginado pelo autor.

Os três exemplos “falam” por si só da concepção do suporte e projeto gráfico como signo, quando a transposição para outras mídias é praticamente impossível, mesmo que sempre algum conteúdo possa ser filtrado; contudo, a perda da informação estética é irreparável. Tal categoria de trabalho criativo está no extremo da projeção ficcional, uma

síntese do suporte, do texto verbal e da ilustração compreendidos como linguagens, enfim orquestradas. Projeto gráfico, visualidade e literatura em unidade.

Cabe enfatizar que as relações palavra&imagem não são só exibidas pela página ou guardadas dentro do livro, mas 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 à amplitude de exemplos que se movem entre as três escalas apresentadas. Pouco a pouco, parece tornar-se mais clara e objetiva a idéia de que a perspectiva de observação e análise deve também recorrer a um trabalho de seleção do que virá considerar sua unidade de leitura: o conjunto integrado do livro, embora haja aí certa margem de injustiça 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 exaurir a fonte, na própria diagonal de todos esses recortes. **Até o momento**, apareceram noções-tipo caminhar pelo livro como nos cômodos de uma casa, observar a dupla-página como um quadro e seguir um ritmo de leitura no compasso das páginas que viram. São noções-empréstimo da arquitetura, da pintura e da música, sem esquecer o cinema que nasceu como uma arte integrativa, pelo menos, das duas últimas linguagens, além do próprio conteúdo literário que lhe serviu desde o tempo dos filmes mudos. É um encapsular incessante, não? Pode o estudo do livro de literatura para crianças isentar-se do conhecimento de outras teorias, sob o jogo de experimentação de seus artistas-criadores? Do olhar na superfície da página feito um quadro, por exemplo, Eisenstein (1942: 127), teórico e cineasta russo, sublinharia que “o conjunto imóvel de um quadro e suas partes não entram na percepção simultaneamente” e isto, nos parece, é o desafio da contemporaneidade do livro infantil. Seguindo Eisenstein (1942: 127-129):

A arte da composição plástica consiste em levar a atenção do espectador através do caminho certo e na seqüência certa determinados pelo autor da composição. Isso se aplica ao movimento do olho sobre a superfície de um quadro se a composição é expressada pictoricamente, ou sobre a superfície da tela se estamos trabalhando com um quadro cinematográfico. É interessante notar aqui, num estágio anterior da arte gráfica [...]

— os caminhos foram introduzidos na pintura como *trajetória do olho*, *ilustrações concretas de caminhos*, ao longo das quais eram distribuídos os eventos que o artista desejava retratar em uma sequência particular [...] Mais tarde, quando tais saltos no tempo desaparecem, a estrada física, como um dos meios de dirigir a visão do espectador diante de um quadro, também desaparece. A *estrada* é transformada na *trajetória do olho*, transferida de uma esfera de *representação* para uma de *composição*.

A primeira parte da descrição de Eisenstein parece contemplar, com feliz facilidade, uma leitura do livro de imagem narrativo de Angela Lago, *Outra vez* (1984). Mas a questão que a composição de uma página nos impõe é como se constrói a trajetória do olho-leitor, positivamente entre o texto verbal e a ilustração. Na análise da dupla-página do início de *The tale of Peter Rabbit*, de Beatrix Potter (1902), Nikolajeva & Scott (2001: 31) assinalam um jogo exemplar de ir-e-vir entre as informações da história, da visualidade gráfica do texto impresso e da ilustração: a narrativa apresenta os nomes do personagem e seus três irmãos na forma de uma lista diagramada em escada, descendo da direita para esquerda e remetendo o olhar para a ilustração que, na página anterior, ludibria a percepção desatenta do leitor e cria uma aparente discrepância entre as informações verbais e visuais: no vir-e-ir da leitura, é necessário recontar, analisar a imagem, comparar com o que diz o narrador, reconhecer, inferir que, embora apareçam somente três pares de orelhas de coelhinhos, entocados na parte inferior de uma árvore, um deles não deve ter um corpo tão cumprido para aparecer com as patas traseiras e o rabo-pompom do outro lado de uma raiz, como contraparte da terceira cabeça. De uma dinâmica tensão criativa, significados que não estão nem texto verbal, nem na imagem visual, são projetados à mente do leitor. Esta é uma possibilidade de trabalho — de caráter diagramático indicial, isto é, que mais lança pistas que materializa conceitos, respostas determinadas pelo autor que excluam a entrada da criança no fazer do literário, compreendido entre duas linguagens. Antes mesmo de chegarmos a este ponto da discussão, nosso raciocínio tem percorrido as relações mais contextuais da produção da obra de literatura infantil, invadindo o suporte, considerando seu projeto gráfico. Interessa agora movimentarmo-nos em seu interior, na diagramação ou formas de montagem palavra&imagem: onde se localizam a ilustração e o texto verbal? Como se distribuem, são ordenadas ou configuradas?

- I. MONTAGEM POR JUSTAPOSIÇÃO
- II. SOBREPOSIÇÃO, UM CÓDIGO ACIMA, OUTRO ABAIXO
- III. FUSÃO PALAVRA&IMAGEM

Antes mesmo da chance de dialogarem, palavra *e* imagem se encontram 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 encarregam da mancha impressa⁶³ 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, revocando a época de escassas ilustrações, em qualquer tipo de obra, para adultos ou crianças, em plena fase de declínio do design do livro, entre os séculos XVI e XIX, como sói ser remanescente um livro como *Les contes de Perrault* (1862), mesmo com a excelência técnica das xilogravuras de Gustave Doré.⁶⁴ A ilustração como elemento separado e intercalado à mancha gráfica do texto escrito dá destaque a uma *montagem por justaposição* — cujas características correspondem aos processos de *edição horizontal* e conceitos-chaves como *contigüidade*, *linearidade* e *eixo sintagmático*. Primeiramente, em relação ao suporte-livro.

A justaposição palavra-imagem igualmente ocorre no bojo de uma página isolada, quando o projeto gráfico não se ocupa do livro aberto, como se vê na versão manuscrita da obra de Perrault (1695)⁶⁵, em que a ilustração está acima do título e da narrativa escrita, e também em exemplares em que o registro escrito apresenta-se como legenda, abaixo de uma ilustração — mas, mesmo assim, trata-se de edição horizontal, pois prevalece a *linha* condutora alinhando a leitura de cima para baixo da baixo. Deste modo, devemos ter *bem* claro em nossa mente o que *bem* explicam Palo & Oliveira (1983: 66): “habitualmente,

⁶³ **Mancha impressa** é o espaço delimitado pelas margens da página; coluna do texto escrito e as ilustrações. Cf. Enric Sauté (2000: 28). Por não ser fixa a feição das páginas do livro de literatura infantil, as descrições apresentam expressões como “mancha gráfica do texto escrito”, “mancha gráfica verbal” ou “mancha impressa da narrativa”, etc. por pura conveniência, não rigor técnico. Grosso modo, na produção atual, as ilustrações têm extrapolado as margens de página, recurso referido como sangramento. Somente o livro de literatura mais voltado para o público juvenil tem mantido frequentemente a característica primeira da mancha impressa.

⁶⁴ Cf. página 127.

⁶⁵ Cf. página 125.

leitura implica uma operação sobre o código escrito: ler a sucessividade esquerda-direita de linhas que a alfabetização determina para apreender a convenção simbólica, numa tentativa de controle da informação”. Isso não se restringe apenas aos livros para crianças. Um caso exemplar, na literatura juvenil, que cruza dados do contexto de produção em que um autor escreve, outro ilustra, a seqüência por justaposição da narrativa e das ilustrações no uso circunstancial do suporte — *O escaravelho do diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, com oito ilustrações de Sérgio C. Furlani (1981)⁶⁶, com traços que buscam dar feição fotográfica para os personagens, embora os cenários sejam bastante simplificados, geométricos, estilizados. Imagens em preto&branco, legendadas e distribuídas de modo irregular na extensão das páginas, ou em relação aos capítulos. Eis: a legenda reforça a imagem que reforça as ações da intriga policial. Da contigüidade espacial à contigüidade da leitura, as ilustrações são recuperadas no encarte do aluno para que ele escreva novas legendas, resumindo toda a história “fazendo um esforço para se lembrar do que leu”. Tudo denota o leitor previsto, muito mais objeto que sujeito da construção literária.

A justaposição também determina, conseqüentemente, a colocação de vinhetas a fim de demarcar seqüências de um texto, sejam ornatos ou representando personagens, paisagens, outros elementos quaisquer, sempre com função decorativa: são elas inseridas na página, quando e somente quando, uma narrativa implica certa pausa, ou no espaço que sobra para o final do capítulo — e não seria tão à toa a “impressão” de que o código verbal é que tem aberto e concedido brechas para a ilustração, com isso, determinando sua natureza acessória. É a perspectiva verbal. É certo que as vinhetas ornamentais e floreios do passado caíram em certo desuso, mas continuamente revitalizam-se na forma de pequenos desenhos, ou não tão pequenos assim, logrando ocupar um sexto de página (considerando-se um tamanho padrão do livro de mão, o *handbook*). Não são poucas as publicações que assim as exibem. Com o avanço da edição eletrônica e dos processos digitais, a mancha gráfica tornou-se mais facilmente manipulada, de um lado para o outro na página, propondo recuos não-retilíneos, desníveis interessantes e novas configurações

⁶⁶ Novela originalmente publicada como folhetim, na revista *O Cruzeiro*, em 1956, com tiragem em livro a partir de 1972. O nome do ilustrador somente aparece na página de créditos, onde consta também a ficha de catalogação da obra. Temos em mãos a 9ª edição, impressa em 1981.

na *lateralidade* do espaço gráfico. De algum modo, ainda representando cenas ou objetos relativos à história, a função continua ou só parece continuar a mesma — pontuar a narrativa. Pois a crescente presença abundante de pequenos desenhos dentro do livro, por vezes até cinco em duas páginas ladeadas, tem conduzido à saturação do suporte, o que se torna extremamente positivo: no interior da distribuição por justaposição dos elementos gráficos (palavra e imagem), novas vizinhanças (encima, embaixo, do lado, do outro lado, no meio, em posições imprevisíveis, sempre trocando de lugares de uma página a outra) contribuem para degenerar a sucessividade linear — mesmo que uma história ainda seja regida pela contigüidade, em certa medida, mesmo que os desenhos permaneçam na referencialidade da narrativa. Esse artifício de romper a lógica alfabética da leitura e saturar o suporte com informações, já se mostrou na abertura de Arthur Rackham para edição de *Cinderella* (1919) ⁶⁷. Hoje, quando se projeta esse tipo de diagramação “neo-barroca”, a ilustração tem demonstrado uma vocação para o caráter cômico da representação, o exagero e mesmo imagens “ao pé da letra” como um efeito de humor, numa espécie de hipérboles visuais. Como parece não haver um lugar fixo para a colocação destas multiplicadas vinhetas, a variação de uma página a outra oferece ritmos visuais que, longe de soar uma tranqüila sinfonia de linguagens, vão se assemelhando a uma experiência dodecafonista. Mas todo cuidado é pouco: existe, sim, um limite entre o frescor desse tipo de pastiche e o uso desnecessariamente *kitsch* do mesmo recurso que resulta apenas poluir o livro, a literatura e a leitura.

Por último, também são exemplos de edição linear ou horizontal recursos de substituição palavra-desenho comum às cartas enigmáticas, em que ambos os signos, verbal e visual, adentram e trocam de lugares no sintagma da frase.

Da justaposição à *montagem por sobreposição*, a relação espacial palavra&imagem opera um deslizamento do comando subordinativo de um código a outro. Equivale dizer que a ilustração conquista controle quase-pleno do livro e, assim, é o componente visual que passa a conceder espaço para a mancha gráfica do texto. Decerto, o livro de imagem

⁶⁷ Cf. página 145.

poderia ser o emblema dessa autonomia, enquanto, anteriormente, o livro-texto seria eleito signatário das montagens por justaposição. Entre essas duas formas de montagem ocorrem alguns cruzamentos em função do próprio continente físico que é o livro, espaço onde os arranjos intercódigos e entre linguagens se instalam. A sucessão das páginas acaba por criar e estabelecer-se em um eixo sintagmático, horizontal, análogo à linha do tempo. Não é exagero confirmar que a extensão da primeira a última página do livro é oposta às formas de sobreposição palavra/imagem ou imagem/palavra, mais afins de conceitos gerais como *eixo paradigmático*, verticalidade, expressão espacial, parada obrigatória para a observação da concomitância verbal/visual. Logo se conclui que o que é denominado *montagem por sobreposição* liga-se à configuração da dupla-página como unidade máxima de análise.

De modo bastante inequívoco, os livros *editados* para crianças apóiam-se em um tipo de sobreposição dos códigos visual e verbal — e há o *conceito de edição vertical* a ser inicialmente destacado. Como numa partitura musical, onde as pautas são distribuídas paralelamente, umas sobre outras, e cada instrumento possui um pentagrama específico, alojando as notas que lhe dizem respeito — comparativamente, no livro ilustrado, temos nós duas pautas: uma para a notação visual, outra para a notação verbal. Os instrumentos correm por um intervalo de tempo para fazer soar uma sinfonia, por exemplo, todavia só o podem fazer em razão da sincronia estabelecida verticalmente na partitura; da literatura para crianças atravessando páginas, ao menos, se espera um dueto afinado. Seria possível?

Numa etapa prévia da impressão dos livros, é feita a junção do texto escrito com sua ilustração. De forma muito simplificada: existindo uma arte que se alargou pela dupla-página, a mancha gráfica é aplicada sobre ela — e, das técnicas mecânicas que envolviam fotolitos aos arquivos gerados pelas interfaces de softwares para tratamento de imagens e composição das páginas, rumo à máquina de impressão digital, um princípio básico de *camadas ou layers empilhadas* não se alterou um milímetro. A maioria dos atuais livros de literatura para crianças, ao serem abertos, exibe suas cores com uma porção gráfica verbal flanando sobre a ilustração, o que conduz à “impressão” de que a imagem emoldura a mensagem escrita. Também é verdade que o ilustrador não mais se limita com um espaço

destinado para seu trabalho; ao contrário, é ele que, assumindo a tarefa de designer, determina o lugar específico que acolherá o conteúdo verbal, ou necessita lembrar-se de reservar este espaço na arte da ilustração — de modo que o princípio da moldura torna-se vital para compreender uma tendência de o texto comprimir-se dentro dela, mesmo quando a cercadura retilínea desaparece, ou exatamente por isso, pois o ‘emolduramento’ permanece no design da página. E existem aí algumas alternativas para o olhar-leitor.

Sempre em relação à página-dupla ilustrada, *sem moldura*. A mancha verbal gráfica é sobreposta numa área de cores, manchas, texturas e padrões. Um dos inconvenientes de fundos trabalhados é por em risco a legibilidade da mensagem escrita, quando o efeito vira ruído. Por sua vez, quando a ilustração possui fundo branco, ou outra cor uniforme, parece acontecer um nível de indistinção entre a sobreposição e a justaposição de ambos os códigos. E isso não é à toa, e a complexidade aumenta quando parágrafos são divididos e diagramados em ambos os lados da dupla-página. A montagem por sobreposição não deixa de ser um aspecto da justaposição, em que diminuiu a distância entre o espaço da ilustração e a mancha gráfica: antes em um tipo de paralelismo linear sequencial imposto pela página, começa um deslizar sobre o outro. É o movimento da mescla, da mixagem. Assim, é seguro ponderar como salta aos olhos do leitor primeiramente a ilustração, mesmo que ela esteja ao fundo da narrativa escrita. O suporte perde seu poder de direcionamento, a leitura choca-se com uma etapa de deslinearização entre ver e ler, numa acepção muito restritiva desses termos. Esse enfraquecimento da linha dirigindo o olhar enfatizaria assim a necessidade do ilustrador criar uma ambiência visual que seja prévia ao fragmento da narrativa, alimentando a expectativa para o texto, ou que consiga congelar uma dinâmica que percorra o recorte da história ali diagramado. A representação de uma cena que se encontra no meio de uma série de fatos narrados provoca um desconforto de o texto escrito ‘chegar’ sempre atrasado com as informações. Como a montagem por sobreposição dispõe simultaneamente duas dimensões de uma só narrativa, outra idéia-chave seria a *sincronização* do dueto palavra&imagem — este é o desafio para manter um fio logicamente desenrolado. Odilon Moraes conseguiu uma exatidão muito generosa ao ilustrador *Será o Benedito!*, de Mário de Andrade (2008), e Roger Mello, em *João por um*

fio (2006), brinca com a plasticidade do tempo, uma vez que a ilustração, por um efeito de ambivalência visual, captura o instante inicial e final da ação descrita em seus versos e que revelam ações-idéias completamente opostas. Usando molduras para margear sempre os fragmentos do poema narrativo de Sylvia Orthof, no livro *Fada Cisco quase nada* (1992), Eva Furnari também provoca percursos alternativos e não lineares de leitura, com uma diagramação bem dosada e o detalhismo lúdico do desenho que, se retrata praticamente tudo o que verbal informa, o faz pela dispersão dos elementos pela página-dupla e a contigüidade palavra&imagem se faz pelo jogo da busca, ora da ilustração para os versos, ora dos versos para a ilustração — ela mais visitada, eles mais fragmentados ainda pelas idas e vindas. Resultado: o tempo de leitura se demora mais um pouco antes de virar a página da próxima seqüência. Porém, o mais habitual nos livros ilustrados de literatura para crianças, tem sido diferentes acentos de ‘descompasso musical’ sem proporem um ritmo novo a ser processado pelo leitor.

Ao que tudo indica, a moldura em si pode ser um indicativo da montagem por sobreposição, contudo carrega bem mais situações inconvenientes que segurança para um olhar analítico. No caso do último exemplo, Eva Furnari cria na dupla-página os cenários por onde trafegam a personagem-fada e o leitor à sua procura. Mas a moldura retilínea, posta como se à frente das imagens, é *desenhada*, recorta um espaço *dentro* da ilustração. Em muitos casos, ilustradores têm criado sombras para dar relevo ao espaço cercado e à própria cercadura, como se projetados acima das cenas representadas. Muitos integram a cercadura à ação, como segurando o peso de personagens, além de servir como anteparo para objetos. Cláudia Scatamacchia frequentemente cria molduras altamente decoradas, usando elementos extraídos do poema que cerca, e assim delinea espaços muito precisos separando verbal e visual, a ponto da noção de *lateralidade* torna-se aqui uma dominante. Em alguns trabalhos, suas molduras tomam aspecto de janelas, num relevo abaixo da ilustração, pois dispõe elementos figurativos como que à frente da cercadura, povoando a página com essa ilusão de perspectiva. Em tais e quais casos, valeria a pena argumentar um nível de montagem por sobreposição, de acordo com o processo mecânico ou digital de aplicação de um texto sobre página ilustrada? Seriam claras, o suficiente, as marcas do

deslizamento entre as camadas ou planos do verbal e do visual? Vê-se uma mixagem? Eis que o esboço da situação é nitidamente contraditório à montagem por sobreposição e diretamente evoca aquela distribuição de muitas vinhetas justapostas, invadindo o fluxo da mancha gráfica, corroendo a linearidade da leitura das páginas ladeadas. Esses dois tipos de relação espacial palavra&imagem se revelam muito ambíguos, com aquela espécie de intimidade só praticada pelos dois lados de uma moeda (antecipando a classificação a ser proposta, a sobreposição dessa natureza seria uma interpolação de planos indistintos e a justaposição correlata uma diagramação distributiva).

O conflito produzido, pelos exemplos *acima levantados* no uso de uma moldura visível, gera um impasse e só há duas hipóteses: (1) a necessidade de uma lupa conceitual para desmembrar as ocorrências em categorias menores, ou (2) o equívoco. Abraçando a segunda declaração, é preciso encarar o fato de não existir aí novidade alguma na relação espacial palavra&imagem — o segundo rol de exemplos, com que se intentou impor uma segunda modalidade de sobreposições, é tão só e somente só uma expressão visual do que fora percebido e é logicamente operado pelo ‘emolduramento invisível’. A segunda classe de montagens por sobreposição não existe em termos de palavra—imagem, mas, se existe como existe, é porque é um exclusivo processar da ilustração. Isto significa dizer que não há mais concurso do código verbal, conforme estamos avançando numa ordem de idéias. Traçando correspondência com a divisão dos hipoícones (metáfora, diagrama, imagem) e com as matrizes linguagem e pensamento (verbal, visual e sonora, analisadas e decifradas por Lúcia Santaella 2001), aqui a abordagem da sobreposição de códigos não se faz mais possível, uma vez que o visual tende a sobrepor-se, ou seja, *a ilustração diagrama a si mesma* com planos tais que não podem ser confundidos com os planos da composição pictórica, herdados da pintura para o efeito da perspectiva renascentista ou fotográfica. Por mais que aí tenha sua fonte de inspiração para a distribuição de formas na bi-dimensionalidade do espaço, da tela para a página, não passa de uma *ilusão jocosa* que impeliu a consciência das artes gráficas. Quer também nos parecer que a próxima e última classe de sobreposição (imagem/palavra) virá fortalecer esses argumentos, enquanto uma classificação designada por ‘interpolação de planos indistintos’ possui caráter provisório e

condizente à relação espacial imagem/imagem. Já se trata da necessidade de movimentar os objetos literários a outros níveis de classificação, tanto quanto deslocar o olhar para os fenômenos que aqui melhor se ajustam. Duplo esforço, claro, em nível de secundidade ⁶⁸ — de luta, choque, princípios reativos, confronto, conflito instalado na mente e nos diálogos entre signos de uma mesma linguagem, imagem *versus* imagem, nos planos de indistinção de seus contornos — que plano mais acima, qual contraparte mais abaixo.

Assim, resta pensar que se os exemplos da sobreposição *palavra acima da imagem* são mais fáceis da análise espacial coleccionar, a sobreposição *imagem acima da palavra* é potencialmente mais rara. Da trajetória do olhar não mais puramente horizontal e linear, afundando-se na verticalidade da imagem sobre a imagem, aqui o leitor só pode adivinhar ou supor ou imaginar a mensagem escrita por trás da ilustração. O que se revela como perfeitamente lógico na descrição configura uma condição absurda ao desígnio do código escrito. É processo de torná-lo ilegível. No livro de literatura para crianças, provocação, outra figura ou tropo de qualidade — e talvez a dupla-página não seja o espaço adequado da materialidade dessa natureza, e somente será em uma escala diminuta da visão, pelos detalhes pontualíssimos, como *O personagem encalhado*, de Angela Lago (1995) ⁶⁹. Mas, nesse exato exemplo, a sobreposição da imagem sobre a palavra é um entre os vários mecanismos articulados, além de outros enigmas da criação de livros-signos, como Angela diz-linda o processar d'*O cântico dos cânticos* (1992):

Por algum motivo este livro se quis silencioso. Durante muito tempo acreditei que não poderia prescindir de um texto. Procurei usar fragmentos de diferentes versões dos CÂNTICOS, integrando estes fragmentos aos layouts, de forma a parecer que o texto estava sendo descoberto, desvelado, como se a ilustração estivesse superposta ao texto e, ao desço-lar uma ponta, voltássemos a vislumbrá-lo. Para isto simulei na ilustração uma dobra num ângulo da página, de maneira que duas falas se apresentassem em páginas opostas.

Foram muitas tentativas, algumas tresloucadas. Mas minha impressão sempre era de que, com texto, as imagens se legendavam e perdiam amplitude. Ao mesmo tempo temia desviar o leitor da busca de uma versão

⁶⁸ Cf. *Tábua de correspondências das tricotomias percianas*, de Décio Pignatari, na página 151.

⁶⁹ Cf. página 14.

completa do CÂNTICO DOS CÂNTICOS, o texto do meu encantamento, ao qual eu gostaria de o remeter.

Só consegui terminar o livro, quando decidi deixá-lo sem palavras. Velei o texto. Cobri o espaço a ele reservado nos desenhos, com ornamentos e flores. Páginas se dobram sobre si,

“...o texto ouve e silencia, para que a voz do seu parceiro, o leitor, possa ocupar espaços”, arquitetando-nos adiante Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (1983: 14), numa dimensão que se amplia (com a franja das possibilidades), num ritmo de distâncias palavra&imagem que espacialmente são diminuídas (no amálgama de contornos). Este futuro virá carregado por uma terceira modalidade de montagem — a *fusão* — espaço de síntese onde o que reduz reluz.

É obrigatória uma parada para a lembrança de que a montagem por sobreposição é um aspecto diferenciado da justaposição, no sentido mesmo de poder degenerá-la e, com isso, reabilitar um outro modo de estabelecer relações: antes palavra—imagem e, então, palavra/imagem, ou de modo reversivo, imagem—palavra e imagem/palavra, quando se chegou muito próximo de conseqüências últimas, como no pêndulo da clara legibilidade à ilegibilidade entre os códigos visuais e verbais — o que é factualmente parcial ou ilusório, sempre um jogo e o seu jogar, porque não existe a última fronteira, apenas um limite que é dado pelo objeto de estudo escolhido, a integração do livro e da literatura para crianças e, ultrapassá-lo, significa uma entrada em outros campos da experiência em outras artes. Deve-se considerar ainda que, por ser um segundo processo, a sobreposição encapsula a justaposição, tornando-se um sistema mais fecundo, e os exemplos nos apontaram como a criatividade dos autores abre-se com respeito aos leitores, na medida em que o segundo processo possa ser considerado um ‘método de trabalho’ tomado por consciência, instinto ou *feeling*. E tudo aqui retorna pela lei da implicação: a *montagem por fusão* dos códigos visual e verbal talvez venha assemelhar-se a uma fórmula — **palavra X imagem = 1**.

Talvez, nem fosse lícito prenunciar que a fusão é uma montagem, por guarnecer um tipo *ubíquo* de experiência, fazendo que os signos ocorram-concorram-socorram-se *ao mesmo tempo e em toda parte*. Mas será de fato uma montagem, na proporção que terá encapsulado também os outros dois procedimentos de aproximação e de relação espacial

palavra&imagem, compondo a síntese entre eles. E com a vantagem de, contrariamente ao que seria a predição mais ou menos óbvia de diminuir o número de exemplos, eles aqui se expandem quantitativamente em suas reduzidas formas reluzentes — e a tal ponto que o esquema utilizado (de descrever três casos dentro das categorias, mesmo imaginando uma ampliação futura) é, de antemão, falho, instável, pouco, frágil, incapaz e impotente de alojar, descrever, qualificar o que a vivência com a literatura para crianças tem a nos ensinar. Ou teríamos invadido uma desnecessidade? Seria ócio? Bom, a preocupação não é produzir um número tal de ‘etiquetas’, o que enrijeceria a pulsação, — mas levantar certo vocabulário para a descrição ou registro do que é visualmente perceptível-percebido. Plagiando Zohar Shavit (1983: 14), embora muito distinta sua *Poética da literatura para crianças*, “este estudo trata de questões e não de textos individuais, de processos históricos e não de descrições cronológicas, e, finalmente, de estruturas e não de interpretações”. É um perseguir *A assinatura das coisas*, aprendendo com Lúcia Santaella (1992a: 192) que, “em termos peirceanos, não falamos mais em significação e sentido. Ele substituiu esses nomes por um termo técnico: o interpretante. O processo de geração do significado é o processo através do qual o significado se move.” Estamos sobrevoando uma zona de qualidades icônicas, na altura relativa da sintaxe que perde o fio da linha para transformar-se em uma estratégia paratática, ou sintaxe espacial, afeita aos deslocamentos de energias palavra&imagem. Buscando na diagramação da página, o jogo diagramático dos signos, nas proporções de um grão. Haroldo de Campos (1994: 38) — “Nenhuma linearidade no processo. Mas o olho sincrônico enxerga a rosácea das convergências...”

É deste modo que tendo pensado em três modalidades de fusão intercódigos — *condensação icônica*, *diagrama coreográfico* e *comutação ideogramática*, como se quer propor, também cabe ressaltar que elas comportam três outras divisões (talvez hipofusões) que, por ora, não sabemos completar. Riscamos só um vislumbre. E é, por um princípio de equivalências da palavra à imagem, da imagem à coisa, que as relações palavra&imagem possam equilibrar-se em suas diferenças, feito brincar de igualdade lógica — o que, talvez só consiga a poesia visual para crianças, como uma categoria literária, ou a *pop-art*, como denomina as artes plásticas o mesmo objeto artístico.

As chaves-necessárias começam com as idéias de Roman Jakobson (1977: 34-62)⁷⁰ a respeito da **projeção do eixo paradigmático** (que relacionamos com a montagem por sobreposição) **sobre o eixo sintagmático** (relacionado à montagem por justaposição) que determina todas as modalidades de comunicação e criação artística, assim, possuindo implicações bem mais amplas que foram diluídas estrategicamente durante a exposição de vários exemplos. O eixo paradigmático, ou paradigma, responde por associações feitas por *seleção* e substituição, operando por similaridade ou semelhanças possíveis. Já o eixo sintagmático, ou sintagma, responde pela *combinação* e pela ordenação de elementos pré-escolhidos e passíveis de troca, numa articulação linear por contigüidade ou proximidade. Ambos os eixos “funcionam” conjuntamente — e isso representaria uma potência para todas as montagens, agora, em especial, a montagem através da fusão palavra X imagem, no acervo de obras da literatura para crianças. Ao fundar sua visão sobre a Poética⁷¹, Jakobson formularia que “a *função poética* projeta o princípio de equivalência do eixo da seleção sobre o eixo de combinação” (1977: 130).

Se, inicialmente, (1) a montagem por justaposição estabelece uma linearidade que rege a ordem de um elemento, depois outro, igualmente impondo ao leitor um acesso via a sucessividade alfabética, no que conta a leitura ou a passagem através das diversas partes do suporte material, sejam quaisquer que sejam, **imagem—palavra** intercalando-se, etc. e (2) a montagem por sobreposição traça certa linha paralela obrigada à sincronização entre dois elementos, quais sejam **palavra/imagem** oferecendo rotas alternativas a um modo de leitura mais tensa, porque atenta a não-linearidade entre códigos que busca perseguir,

⁷⁰ Compartilhando um particular e labiríntico caminho de livros, os conceitos teóricos aqui mobilizados passam pela junção de artigos do pensador e lingüista Roman Jakobson (1970, 1977), de Sergei Eisenstein (1942, 1949), seu contemporâneo, já traduzidos, aplicados e re-trabalhados por autores influentes também em nosso percurso, Décio Pignatari (1973, 1974, 1976, 1977), Haroldo de Campos (1992, 1994), Arlindo Machado (1996, 1997), por dois anos nosso professor na Escola de Comunicações e Artes da USP, entre outros e, na reflexão sobre literatura infantil, condensados na pequena obra de Maria José Palo e Maria Rosa D. Oliveira (1983).

⁷¹ Vale transcrever Gilberto Mendonça Teles (1996: 15-16) — O termo poética (do gr. *Techné poietiké*, com o adjetivo assumindo depois a função de substantivo) não se deve confundir com o adjetivo poético(a), referente à Poesia. É empregado hoje em pelo menos três sentidos básicos. Há quem pensa que o termo poética só deveria ser usado para designar os estudos sobre poesia — uma ciência da poesia. Há quem acha (e estamos entre estes) que o termo designa hoje (como em Aristóteles) a ciência da literatura (poesia, ficção, teatro, crítica, etc.) — é a teoria ou ciência geral do discurso literária. E há, finalmente, quem ambiciona ampliar a sua significação para o estudo de todas as artes — ciência geral das artes (pintura, escultura, arquitetura, música, dança, cerâmica, artesanatos, etc.) Mas o seu emprego estende-se também noutros sentidos.

(3) **a fusão**, como projeção de um eixo sobre o outro, criaria certa tri-dimensionalidade ao já-bidirecional sistema de relações palavra&imagem, ao criar-se como um terceiro eixo, conceitualmente imaginável. Assim qualificadas, as relações espaciais **palavra X imagem** denotar uma arquitetura somente atualizada, talvez, nos ambientes virtuais que demandam um processar de informações [obras] lá instaladas por parte de um leitor imersivo, como o apreendeu Lúcia Santaella (1998, 2002), conquanto que os primeiros dados compilados, numa contramão às abordagens mais tradicionais dos estudos de literatura para crianças e jovens leitores, encontram-se “em franca ebulição” e *disponíveis* (com diz o jargão digital) em pesquisas de Maria Zilda da Cunha (1998; 2002: 155-164; 2007). Em sua tese, a autora *dispõe-se a linkar* um ponto de vista semiótico e leitura de duas criações experimentais de Angela Lago, *História para dormir mais cedo* e *Oh!* Em artigo posterior, *A interminável Chapeuzinho Vermelho*. Além de outros trabalhos da própria escritora-ilustradora mineira, lista-se uma série de obras que igualmente combinam palavra&imagem, mais uma camada sonora de ruídos e de *text-sound*, como na colaboração de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszyński, *Ciber&Poesia* (2000), além de novas produções de outros autores ainda não totalmente mapeadas. Esta outra dimensão encontra-se além dos limites aqui delineados, mas, sem dúvida, o que *lá* possui a dinâmica de uma realização por acontecer, sempre ao alcance de um clique e da mente dos leitores, nos encontros palavra&imagem residentes no livro impresso, significa uma fração dessa leitura imersiva — e, diga-se já, a própria *disponibilidade* do leitor é a exigência única que nos permite ver-ler a fusão verbo-visual. Porém, não só: porque os exemplos desse tipo de montagem privilegiam o poeta-designer que, dissemos⁷², poderia mover-se por todas as classificações anteriormente descritas e *agora* reaparece, com seu trabalho: sonoro contido na pauta verbal em processos de fusão com a imagem — som (des)velado por figuras, sombras e traços.

Constatar a matemática da montagem por fusão — **palavra X imagem = 1** —, implica em um nível de recorte para a observação-leitura bastante modesto: não se trata mais do caminhar pelo suporte material, nem uma parada frente à dupla-página, mas tão só o buscar detalhes, fragmentos-breves no tempo-espço da literatura infantil. De modo

⁷² Cf. páginas 166, final do 1º §, e 169, alto da página.

análogo, serão *progressivamente* descartadas noções como ilustração e mancha do texto verbal; até mesmo, *parecerá* necessário abrir mão de conceitos abrangentes como código e linguagem, quanto mais e mais a concretude literária tangencia a constituição mínima de um signo-coisa. Assim, adentrem duplos pares de aspas para uma citação de Peirce pousada na citação de Júlio Plaza (1987: 22) — “o signo possui características e qualidades materiais próprias “que nada têm a ver com a função representativa””. Assim também, parecerá evidente que os exemplos apresentam-se por si sós, fazem-se presentes diante da retina da criança ou do investigador. Ademais, se a unidade de observação diminuiu para o detalhe, reversamente, isso não excluirá outros patamares para a análise ou a admiração descompromissada: atrás, vinte páginas, foram contempladas as possibilidades do jogo diagramático sintético do *suporte e projeto gráfico como signo*. E o fundamento é esse mesmo: transpassar as descrições postas em categorias por perspectivas que aguardam ser visitadas.

Na literatura para crianças, a fusão palavra X imagem transmite a impressão de que tudo não é senão um trabalho de linguagem apre(e)ndido e (des)apropriado dos desígnios da poesia concreta brasileira e da poesia visual, ao utilizarem, primeiramente, o dispositivo lingüístico, ou melhor — o brinque verbal de um modo bastante objetivo, direto, como brique-à-braque, em resposta a Décio Pignatari (1977: 55) — “Por que não tratar as palavras como figuras, como imagens que a gente monta no espaço e no tempo?”⁷³

COMUTAÇÃO IDEOGRAMÁTICA

Ao contrário de outros percursos, as montagens, através da fusão, logram em ser apresentadas a partir do exemplo mais complexo (porque opera uma síntese dinâmica) às composições supostamente mais simples. E começa com um Ferreira Gullar distinto do Ferreira Gullar com intenções de dirigir-se, ou editorialmente dirigido, ao público infantil, tal como aparece em *O rei que mora no mar* (2000) ou *Um gato chamado Gatinho* (2000). Interessa o Autor encontrado no livro *Poesia fora da estante* (1994: 30), em uma seção

⁷³ Cf. página 79.

com o subtítulo “A gente constrói com palavras”. Explicam as organizadoras da coletânea (1994: 26) que — “Nem sempre é preciso arranjar as palavras em versos certinhos para fazer poesia. Pode-se brincar com elas, na folha de papel. Então surgem mil combinações novas para a gente descobrir.” — é este o foco de nossa observação-leitura, dispensando a diagramação do livro e a vinheta três vezes aplicada na página que contém o poema sem título, pois concreto, e espalha-se assim sobre a superfície branca:

girafa

farol

gira

sol

faro

girassol

Nenhuma linha para seguir. Muitas a serem criadas: a visão simultânea do conjunto não prediz por onde começar, mas certa tendência organizativa divide-se pela verticalidade descendente (fora nossa reação particular, uma vez a distância girafa/girassol compor uma *figura de invisível* maior que outras relações e chamou, antes, nosso olhar, simplesmente)

e pela primeira horizontalidade girafa—farol. Há quem possa encontrar um possível centro, como atraído por um campo de gravidade, ou porque reconhece duas linhas cruzadas. Qualquer que seja o lance inicial, outro jogo de relações será estabelecido pela semelhança gráfica e sonora, ou pela diferença semântica e imagética das palavras assim justapostas, sobrepostas ou “fora de ordem”. Qualquer que seja o segundo passo, este conduziria ao terceiro que é uma busca oposta: quem reconhece a similaridade esbarra com elementos distintivos, quem constatou a diferença, talvez, verifique o que há de comum. Não importa, *a coisa* tende a evoluir pela complexidade e descobertas de novas relações e co-relações, aí instalando, se já não fizera, a inevitável diagonalidade (terceiro eixo de leitura e passeio), via comparação de diversos dados programados pelo poeta, por vezes, não determinados à primeira visão do objeto. Por um lado, a *diagramação* feita pelo autor, espaço em que o branco da página não é sinceramente um elemento invisível, como nos ajuda a pensar Rogério Câmara (2000: 70) — “O branco se faz presente como figura. Com seu uso, o poeta ventila o texto, dá espacialidade à frase e à palavra e orienta a leitura, o que favorece estruturalmente a criação de intersecções não lineares entre os parágrafos e as palavras.” Eis porque o exemplo contempla as noções palavra&imagem, não se tratando de mera ilustração, mas signo qualificado à percepção do leitor. Por sua vez, este leitor, mesmo sem reconhecer que pré-exista uma ordem, ou várias ordens, para orientar sua leitura, irá, por instinto ou átimo de segundo, sentindo-se obrigado (pela estranheza provocada pelo poema, ou simples desejo de decifrações que se pode chamar curiosidade) ou convidado pela forma rítmica da composição poética (em amplo sentido, palavra&imagem), a brigar, abrigar e brincar com uma rede de relações possíveis: esta é criação de *seus diagramas* em diálogo com o que pode oferecer o poeta. A leitura falsamente desorientada é uma invenção de trilhas, tanto melhor, um re-explorar aberto ao imprevisível.

Por que fusão palavra& imagem por comutação ideogramática?

Quando a fórmula palavra X imagem = 1 multiplicidade de eventos simultâneos, quando a sintaxe da frase (neste caso) deixou de ser para transformar-se à mente, quando as palavras (deste poema) podem ser trocadas de seu lugar, sem prejuízo de seus próprios significados, engendra-se a comutação. Mais energética do que a permutação, ela embute

uma operação necessária para estabelecer conexão entre dois circuitos de novas sugestões. Comprazendo-se com todas as formas de carregar significados na palavra poética, como raciocinou Ezra Pound (1934: 41; 45 e 63), as palavras que, isoladamente, já portariam uma imagem referencial, ao serem friccionadas pelos contrastes (sonoro, gráfico, imagético ou semântico), estabelecem novas visualizações, aliterando-se por metáforas que não cessam de transmutar de uma forma para outra. Como brinquedo, só mesmo quando enjoa. Mas, decerto, as mudanças potenciais principiam pela comutação e os signos, além do que fora lançado sobre o papel por justaposição e sobreposição que se cortam mutuamente, pelas diagonais movidas pelo comando do olho-mente, — esses signos-palavra se articulam em um nível puramente conceitual, cujo modelo é a própria montagem em sua força objetiva, como quer Eisenstein (1949: 52-53) — “a montagem é uma idéia que nasce da colisão de planos independentes (...) uma palavra concreta (uma denotação) colocada ao lado de uma palavra concreta produz um conceito abstrato”. Como acontece nas línguas orientais que usam do ideograma. *Eis porque comutação ideogramática.*

No contexto próprio do poema de Ferreira Gullar, é novamente Rogério Câmara (2000: 52) quem nos auxilia a explicar que

O método ideogrâmico da poesia concreta se caracteriza pela disposição das palavras no espaço, uma organização paratática em que os significados se interseccionam pelas semelhanças gráficas e fônicas dos significantes articulados em espelhamentos e fusões a gerar associações e significações.

Contudo, o que aparenta ser uma terrível tempestade teórica, é brinquedo, poderá ser brinquedo à sensibilidade infantil — se, assim, o adulto permitir. É lúdico o universo dos signos-coisas. E, há muito, temos deixado reservada essa citação de Maria José Palo & Maria Rosa D. Oliveira (1983: 7), em respeito à arte frente o pensamento da criança:

Se lhe falta a completa capacidade abstrativa que a capacite para as complexas redes analíticos-conceituais, sobre-lhe espaço para a vasta mente instintiva, pré-lógica, inclusiva, integral e instantânea que só opera por semelhanças, correspondências entre formas, descobrindo vínculos de similitude entre elementos que a lógica racional condicionou a separar e a excluir. Correspondências, sinestesias. Todos os sentidos incluídos.

Sinestesias que incluem um efeito cinético. Movimento de mil direções que podem se cruzar retangulares, que se desenham procurando ordem, tal fragmentos de diagramas em processo de refazer-se. A qualquer momento, sabe-se lá à primeira vista ou obstinada decifração: a descoberta de sua linha serpentina. Para dentro ou para fora do caracol de palavras? No primeiro instante, tanto faz, novamente impera o princípio de prazeres por descobrir a coisa por descobrir. É simples. Mas, se é possível assumir um desenrolar rumo ao infinito, seria possível continuar brincando? Seria possível ir além da programação do poeta? E ir selecionando e combinando novas palavras num imprevisto “eixo” em espiral?

O que aqui se aventura em dizer verbalmente possui, de fato, um quase-signo de probabilidade, pois uma imagem invisível pode ser visualmente refeita sobre as próprias palavras-pista do poema. Para ressaltar o contorno da linha que começa a girar no ponto central do texto, sua imagem será posta em negativo — este “recurso singelo”, segundo Enric Satué (2000: 28), é o que faculta

a visão do aspecto quase invisível [...] a contraforma. Entenda-se: aquilo que é antagônico à forma impressa — numa palavra, aquilo que não aparece no impresso —, embora decisivo para a configuração de um belo impresso, no que tange a sua forma. Tanto assim que, se examinarmos a contraforma de um livro, será o mesmo que tirar a prova dos nove de uma divisão, para comprovar se a operação se fez corretamente, ou uma radiografia para apreciar o esqueleto de forma translúcida.

Porém, isso não é tudo. Por divertimento, bem antes desta tese, toda curiosidade — “a razão aventureira”, descrita por Lúcia Santaella (1992), enroscava-se na pergunta sobre qual a forma assumida pela espiral de Ferreira Gullar. A hipótese — é possível existir semelhança com o “caracol” de Fibonacci, o matemático italiano que viveu entre 1170 e 1250, e que estabeleceu uma seqüência numérica que intimamente se engendra nas configurações biológicas, com a projeção dos ramos de uma árvore, a curva das ondas, a multiplicação de escamas nos abacaxi? Seria demais arriscar nas semelhanças do poema como a casa do *Nautilus marinho*? Ou com o design ao centro de um verdadeiro girassol? Vire a página.

A sobreposição do poema com a forma análoga construída a partir da sequência algébrica $\{1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34...\}$, não apenas demonstra uma proporcionalidade localizada, mas expande o fascínio sobre ele mesmo, microcosmo grávido de metáforas, com semelhança objetiva de signo-coisa, poema-coisa, poema-brinquedo ao olho de um furacão. Caminho aberto, à disposição do leitor “soltar o pé” e re-imaginar um sem-fim. Poderia o poema ser ampliado com outras palavras, mantendo-se aproximativamente os mesmos jogos de semelhança e contraste? O que importa é *provar de* sua potencialidade, não provar uma operação exeqüível. Porque inabalável frente a qualquer leitura teorizada, o universo desse diagrama é a promessa do jogo de interpretantes, uma possibilidade renovada de infinito na rede icônica que se trama sem cessar no corpo da palavra, a partir dela e com ela — imagem gráfica, imagem acústica, imagem mental e imagem figurativa que, concretamente, sempre esteve presente à percepção.

Fusão especial, o nome *comutação ideogramática*, por captar apenas o querer da superfície desse exemplo-síntese, parece trair a pulsação viva dos diagramas aí deslindados em sua vocação para serem reconstruídos, ao ritmo da disponibilidade do leitor. É o que permite a busca por outra imagem gráfica veiculada junto às informações do poema. Sua

aparência, agora, talvez não convoque um olhar interessado, num plano bidimensional de representação: três retas que se cruzam num ponto mais ou menos central do texto e que

conseguem unir mais ou menos todas as palavras, numa apresentação sem simetrias. Mas, se o leitor puder abandonar a desconfiança, com um olhar imaginativo, talvez encontre um eixo que dá sustentação a quatro estames de diferentes cumprimentos e, caso consiga, sem qualquer esforço, projetar uma sensação cinética, conseguindo visualizar as quatro palavras em rotação, foi porque já

criara um vínculo especial de tri-dimensionalidade com o objeto de leitura. Esta faculdade particular que inspira o poema de Ferreira Gullar, a partir da superfície do papel, extrapola e intensifica a fusão palavra&imagem, o que permitira compreender outras implicações da *comutação ideogramática*, em que os elementos substituem-se por um espaço agora vivo de movimento. Marca generosa da ação criativa, do autor para o leitor.

Projeção de geometrias espaciais também consegue Roger Mello, desenhando na mente do leitor formas análogas à estrutura de seus textos — em outra espécie de fusão *entre palavra e imagens mentais*. Seu recurso-brinquedo é bulir com o tempo, como se ele sempre estivesse beliscando um fio estendido, testando a sua tensão, ou arranjando de dar nós nas extremidades dele. Além de *O próximo dinossauro* (1994), livro de imagem com estrutura circular sugerida pela narrativa, em *Todo cuidado é pouco* (1999), a história parece seguir o percurso linear de relações de causa e efeito, articulando brevíssimos episódios no ritmo de uma lengalenga acumulativa. Mas, todo cuidado: um incidente conecta o último fato à cena 1, fazendo crer que o leitor percorreu uma seqüência circular. Porém, o final 1 é imediatamente desmentido e a história recomeça do mesmo ponto, traçando nova seqüência também circular, cujo final 2 logra em confirmar a veracidade da outra narrativa! Roger instala um paradoxo e prende seu leitor em um circuito infinito de duas histórias que começam e terminam sempre numa intersecção de si mesmas. Existe um nó

central entre os percursos circulares que dão a chave visual do enigma, a estrutura de uma *lemniscata*. Os episódios se espelham pelas curvas deste símbolo de infinito, montados por justaposição; é a repetição da cena 1 e dois outros artifícios que retorcem a lógica do tempo, contradizendo-o. Ilustrador, designer e escritor, Roger Mello desenha na estranha superfície de nossas percepções aquilo que consegue fazer com os barbantes do tempo.

Meninos do mangue (2001) apresenta um arranjo do tempo ainda mais elaborado, enquanto espacialmente estabelece um hipertexto para o leitor navegar — são oito contos interconectados por pequenos pontos, poros ou nós: cada história contém um incidente ou personagem fora da ação principal, elementos no fundo de uma paisagem que virão ao primeiro plano em outra narrativa. Em geral, após alguma particularização, descrição ou comentário, a voz-que-narra avisa o leitor: — “Mas isso é outra história...” Despiste. Se o espera que a ‘outra história’ venha de imediato, de fato, virá outro que não aparecia na programação. Tereza Kikuti (2004a: 79), após o entrevista, aponta que

Roger Mello trabalha de forma múltipla, vai enumerando as idéias no papel, criando ligações entre elas, buscando ressaltar os pontos mais importantes. Todo o trabalho desse artista é bastante racional. Ele delimita linhas conceituais para os livros e trabalha desenvolvendo as histórias em torno desses eixos.

Conectividade, linhas conceituais e racionalidade objetiva na manipulação sobre a matéria que o autor manipula — pistas importantes do processar criativo de Roger Mello, sempre à vista do leitor, em seus depoimentos e em suas obras. Teresa Kikuti (2004a) destaca ainda três balizas que orientam a construção de *Meninos de mangue*, que muito nos sensibilizam para a arquitetura e a matemática de sua composição, expressa por uma geometria de estruturas narrativas em vínculo com os espaços da imaginação. O título previamente escolhido para este trabalho era *O livro do mangue*, daí uma correspondência tão dinâmica entre organização narrativa vs. suporte, linearidade imposta pelas páginas vs. narração, tempo vs. estrutura não linear, num cruzar de todas essas categorias. Fusões ou interpolação de planos indistintos? Isso tudo produz uma tri-dimensionalidade na leitura. Pois então, das três marcas do método-Roger, confiscadas por Teresa, é pertinente tomar

somente a primeira (baliza tempo da narrativa), já dividido em três seqüências lógicas: [PLANO A] história da aposta entre a Sorte e a Preguiça; [PLANO B] oito contos narrados pela Preguiça; [PLANO C] a história de dois siris. Inicialmente, o PLANO B possui uma propriedade de comutação como o poema de F. Gullar — embora os dois exemplos estejam em duas diferentes categorias: a comutação em Roger é matemática, em Gullar, torna-se alquímica, pois consegue transmutar significados. Decorre então que os contos poderiam ser postos em qualquer ordem, sem que isso afete suas conexões hiper-textuais. Entretanto, vamos descobrir que todos os contos são as oito partes de uma só história, fragmentada num arranjo não-linear. Pois bem, nas tentativas de mapear essas ligações a fim de apreender sua geometria, nenhuma forma verdadeiramente se completa ou torna-se visível somente com lápis e papel. Talvez tenha aparência de dois círculos entrelaçados (considerando a divisão do livro em duas partes, chamadas *maré alta* e *maré baixa*), de modo a tocar-se em oito pontos — mas isto já é impossível de ser realizado em uma bi-dimensionalidade. O elemento circular é certo, mas não a forma de um círculo; talvez seja um fio que se fecha, sobrepondo-se a si mesmo, em tantas voltas necessárias, criando uma forma indefinida com oito intersecções... E o que aqui é perfeitamente imaginável, não se materializa tão facilmente, a não ser no espaço virtual de nossa imaginação. O múltiplo vem implícito neste enigma. Lê-se, nos rascunhos de Roger Mello, a nota “leitura e escrita – ainda desafios para um próximo milênio” (*apud* Kikuti 2004a: 79). Isso diz quase nada, mas seu recado é tudo para quem está debruçado em sua obra, querendo adivinhar o que o autor talvez tenha trabalhado para esconder. Ademais, o fascínio do PLANO B vinca-se com nova complexidade, pois é um intervalo do PLANO A — após perder a aposta com a Sorte, “a Preguiça se foi [...] um dia depois a Preguiça **volta**”. Os dois planos seguem justapondo-se, A (LINEAR) e B (NÃO-LINEAR), pois as histórias que a Preguiça conta são os fatos vividos na véspera. No final de tudo, é iniciado o PLANO C como promessa de ser a “mesma história”, mudando o foco narrativo para os dois siris como personagens — e isto poderia definir uma estrutura mais ou menos clara como um círculo, sobrepondo-se ou contornando o universo narrativo de [A : B] — mas, sabemos, os siris serão pescados pela Sorte e a Preguiça (numa intersecção com o PLANO A). Tudo gira simultaneamente.

SUMÁRIO

PARA Peter

Maré alta 10

Maré baixa 40

Posfácio 66

VIR SE JUNTAR AOS
DOZE MENINOS, E
UMA FRIGIDEIRA
DE FRITADA DE ARATU!

DO AMIGO

R. Gesteira

7 de Novembro de 2002

Mas, voltando a nosso rumo: o exemplo do poema de Ferreira Gullar maximizou a exposição sobre a montagem através da fusão do código verbal (no recorte da palavra) com a imagem, expandida em suas várias acepções — imagem visual, imagem gráfica, imagem sonora, imagem verbal e imagem mental. Deve ser notado que não cabe mais, nesse nível de especificação, o conceito que se tem atribuído à ilustração, seja qualquer que for. Isso se deve, em boa medida, à abrangência que o termo ‘imagem gráfica’ possui e eis que a ilustração é apenas uma das faces possíveis, porque mesmo sem um desenho ou uma presença pictórica, a imagem gráfica compareceu com toda a forma e força na concreção do lúdico poema de Gullar. A imagem é sua estrutura, na qualidade de traçado invisível, mas perceptível ao olhar-mente do leitor. O que aqui se refere é importante para perdermos a inocência: do tanto que se comenta a convergência de linguagens e dos códigos visual e verbal, um dos primeiros juízos perceptivos a cair deverá ser o senso de que a imagem perdera o estatuto de ilustração. Por isso, não há mais razão para referir-se a ela, neste molde, quando o desenho ou a representação visual compõe *um só texto*, ao lado *de* e ao mesmo tempo *com* o código alfabético, a palavra, a narrativa verbal e o poema. Tal ocorrência surge em todos os processos de montagem por justaposição, sobreposição, mas quer parecer que só o fenômeno da fusão decifra o problema.

DIAGRAMA COREOGRÁFICO

Seguindo o raciocínio de um terceiro encapsular um segundo, e este um primeiro, no poema-girante de Ferreira Gullar, já se encontrava instalado o *diagrama coreográfico* e espera-se que o nome desta categoria seja suficientemente claro para designar o que se dá entre os códigos. Traçando movimentos a passagem do vento, a desordem e a explosão, [1] frases, [2] palavras e [3] letras dançam sobre a superfície da página. Como se pode ver em alguns poemas de Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszynki, não no espaço virtual, mas no livro *Poesia visual* (2000), e de Léo Cunha, na mesma linha de experimentação para crianças — **XXII!!** (2003), onde o clima de brincadeira (e ambigüidade, fusão) se instala a partir de seu título, e conta com a participação de Graça Lima, Bruno Gomes e Reinaldo Lima, no processo de realização visual das criações de um poeta-escritor. Estes

dois exemplos de colaboração participativa ajudam a repensar os conceitos e valores que se engendram, como se nítidos, ao pretender separar e apartar os profissionais, envolvidos com a literatura para crianças, por uma distinção de habilidades para a escrita ou para o desenho, artes gráficas, frente às condições contextuais no estudo das relações palavra&imagem. Novamente, a pergunta aqui retorna — quem é o autor? — reformulada corretamente para “Quem são os autores?”, mesmo que as informações da capa encubram os profissionais envolvidos no projeto literário. No para-texto, na parte final do livro que traz *vinte e dois poemas*, Léo Cunha diz:

Oi, leitor,
eu sou o Leo, autor deste livro.
Ou melhor,
o criador destas brincadeiras [...]
XXII! Não sei bem como fazer esta apresentação. Só posso dizer que me diverti muito bolando estas brincadeiras visuais. E que sem a Graça o livro não teria a mesma graça.

A intimidade dialógica, ou parceira entre escritor e ilustrador, é ampliada com o auxílio de mais quatro mãos, novos olhos e mentes criativas, como avisa Graça Lima:

Há dez anos fiz minha primeira parceria com Leo Cunha [...] Agora estamos de novo a trocar idéias, sendo que neste livro nos dedicamos a criações gráficas que o próprio Leo concebeu. Digo nos dedicamos, pois meus fiéis escudeiros Reinaldo [Lima] e Bruno [Gomes] desenvolveram comigo estas brincadeiras gráficas literárias.

Desta maneira, reforçamos a interdependência dos níveis de categorias no instante de abordar o objeto literário, visando o reconhecimento do campo fluido como a autoria, ao colocar em destaque as qualidades de um texto (e este exato texto é conceituado como pop-arte, ou ‘poema concreto’, brincadeira visual, conforme o poeta, ou uma brincadeira gráfica literária, conforme a designer). Os exemplos da fusão palavra X imagem nos diagramas coreográficos são muitos, e oscilam entre a [1] completa nitidez de contornos aos [2] cruzamentos de partes e às [3] sobreposições que diluem a legibilidade do código alfabético, qual seja o recorte da letra, da palavra ou frases que compõem a unidade do texto. Ficam subentendidas, no pente fino da leitura, nove micro-divisões nesta categoria.

Vejamos um:

No poema-síntese visual, a presença do signo-coisificado que é letra e seu próprio objeto de representação, ao mesmo tempo, sem vínculos simbólicos, pois cada letra, no repertório do alfabeto, não está marcada arbitrária ou convencionalmente para designar um dado objeto. O objeto foi aí criado por uma semelhança entre os traços de cada letra. Vale ainda considerar um nível de justaposição de elementos na página, ou seja, a relação entre o diagrama coreográfico e — o seu título? — a sua legenda? É certo que o sintagma verbal pode cobrir uma dessas funções, *dando nome* àquilo que se vê, empurrando a leitura adiante: o **L** espelhado chutando a bola do **O** na trave do **G** — aliás, descobre-se um curioso anagrama, quando a linearidade da leitura deforma a ordem visual !!.⁷⁴ É certo

⁷⁴ Como sempre, os próprios objetos de leitura, os fatos em ocorrência, sugerem que uma divisão em menor escala ou contaminação. O diagrama coreográfico, despido de fantasia, no verbal-que-pede-olho é o anagrama.

também julgar que o sintagma aí esteja articulando-se por sobreposição, pois aparece “em cima” da imagem do gramado. Mas será tanto mais acertado considerá-lo dentro da cena gráfica, afinal um estádio completo, em dia de jogo, se faz com as torcidas. Pelos limites desta categoria, já estamos em outro departamento: a *iconização verbal* que mimetiza a voz da multidão, quando o jogador marca um gol de placa, aumentando a intensidade do brado, espichando o berro, reverberando a última sílaba, o supra-segmento consonantal e o último fonema-a-a-a... Os programadores visuais não optaram por esta indicação, oferecendo a decifração mais óbvia. É apenas uma sugestão, a memória sonora, que se dá pelo crescendo do tamanho das letras, em amarelo ouro, exigindo, enfim, disponibilidade do leitor em descobrir as franjas de articulação entre os signos.

A cifra do *diagrama coreográfico* é a dança dos vários elementos verbais dispersos em uma página, cuja intenção de movimentar depende exclusivamente do processar olho-mente, como descrito durante o mergulho no poema-furacão de Ferreira Gullar. Dentro do exemplo do livro **XXII!!**, de Léo Cunha, Graça Lima & Cia., é também possível produzir novos deslocamentos espaciais e igualmente assim será com os diagramas de explosões e ventarolas que passam pelas páginas dos livros de literatura para crianças. Nesse sentido, a questão-chave é se tais mudanças espaciais estão aptas a produzir novos significados. A diferença em relação à *comutação ideogramática* não é tanto pela troca de lugares, mas pela possibilidade de transmutar idéias. O exemplo escolhido dá bem conta do recado: nenhuma metáfora, apenas índices, traços e letras.

O diagrama coreográfico aplica-se também às formas puramente narrativas. Em *Vizinho, vizinha* (2002), livro de tríplice-autoria com Graça Lima e Mariana Massarani nas ilustrações, Roger Mello na escrita, na ilustração e na concepção do projeto, co-existem, ao menos, duas possibilidades de leitura, quando se aproxima do clímax da história. Ao lermos uma página isoladamente, depois a outra, obedientes à justaposição do suporte:

As portas abertas e o convite irresistível: café com quadrinhos regador todos os livros do mundo manual do químico moderno monte de coisas velhas plantas bichos clarineta discos da velha guarda roupas de maratona máquina de fazer chover rinoceronte fotos do mundo inteiro gravuras gravuras gravuras escanfandro cidades de papel...

De outra maneira, se nos apegamos ao “sentimento” da dupla-página, onde há uma variedade de objetos desenhados, recortados, pintados, fotografados, espalhados de fora a fora, na cena — composta, como todas as páginas da obra, pela visão em raio-X, mostrando o interior do apartamento do cara do 101, que recebe a visita da sobrinha, o hall do elevador e escadas, mais o apartamento da mulher do 102, que recebe a visita de seu neto — e, nesta cena, em que as duas crianças “fazem a festa”, seguindo a orientação dos elementos figurativos, a leitura cria outra linha de decifração:⁷⁵

As portas abertas e o convite irresistível: café com quadrinhos da velha guarda roupas de maratona máquina de fazer chover regador todos os livros do mundo manual do químico moderno rinoceronte fotos do mundo inteiro gravuras gravuras gravuras monte de coisas velhas plantas bichos clarineta discos escanfandro cidades de papel...

A falta de vírgulas é, em si, um índice de que a sintaxe da enumeração tem sido corroída pelo escritor, desordena a lógica linear; embora contendo as palavras na linha do código alfabético, promove um empilhamento de palavras, em profusão e confusão — esta é mesmo uma proposta do recurso, conduzindo, pelo excesso, ao esvaziamento gradual (da noção de frase, da referencialidade das palavras, das coisas em si mesmas). Eis o caos produtivo. Como ler, reler e ‘desler’ a mesma seqüência? Talvez, acompanhemos essa coreografia de palavras com irritação ou prazer, — talvez, seja provocador encontrar ritmos diferentes nas diferentes formas que as seqüências permitem, — talvez, alguém possa entusiasmar-se e estabelecer relações entre as palavras que vão se justapondo (ora, sim, brilha uma fagulha do caráter de ideograma) — quadrinhos da velha, quadrinhos da velha-guarda, discos da velha-guarda, guarda-roupas... Ou, saltando a linha adiante — máquina de fazer chover: *regador*. O que, afinal, o autor quis nos dizer? Aquela sensação de todas as coisas que nada são, cheio no vazio... E, como os limites são muito tênues, dependendo do grau de leituras reconstruídas como ato incessante, somos obrigados a (e)levar este exemplo, à primeira vista coreográfico, para a comutação ideogramática.

⁷⁵ Intencionalmente, fora marcada a justaposição de fragmentos, com o uso de letras em itálico — marca notacional que não existe na obra *Vizinho, vizinho* (2002), de Roger Mello, Graça Lima e Mariana Massarani.

Particularmente, são essas possibilidades de leitura que não se esgotam, (não na esfera de interpretações viáveis no terreno da representação, mas) plenamente plantando a ambigüidade no uso dos códigos, que trazem o lúdico em sintonia com o estético para dentro da expansiva produção de livros de literatura para crianças. Jogos concretos com o signo-coisa, jogos intelectuais pela chance de desmontagem das coisas. As categorias que procuramos organizar são definidas como indicadores, como também passam a compor matrizes, no sentido matemático, para co-relacionar aspectos diversificados em diferentes andaimes de análise e atenção — e não conseguem prender, em uma só definição, nem definitivamente os objetos literários. Assim é que bom — um jogo teórico que consiga mimetizar os movimentos da própria literatura infantil, coisa-viva.

A máxima de síntese máxima de Maria Zilda da Cunha (2002: 42), inspirada em Peirce — “Quanto mais primeiro, mais o segundo se faz, mais o terceiro cresce.” ⁷⁶ — aplica-se com toda justiça nessa mobilidade de um exemplo entre as chaves do diagrama coreográfico (segundo) e comutação ideogramática (terceiro), e irá interferir igualmente na próxima categoria, a *condensação icônica* (primeiro), na medida em que a julgamos ser o núcleo figural da fusão palavra X imagem. A razão de todo encapsular não é senão a própria busca da razoabilidade das coisas, dos livros de literatura para crianças, em termos de mediação e intelecção, correndo rumo aos ramos do símbolo. Razão-fruto dos vários processares da decifração ou, nos termos da semiótica — um jogo de interpretantes, que está longe de ser a interpretação final.

CONDENSAÇÃO ICÔNICA

Nesta montagem via a fusão palavra X imagem, resulta a condensação icônica em uma unidade, singularidade e identidade só. É, portanto, a forma densa que factualmente diagrama o espaço visual do verbal pela página, como nos exemplos já apresentados, mas sua aparência é tal que a imobilidade lhe convém. Que o exemplo nos indique o caminho:

⁷⁶ Cf. página 164.

aqueles aqueles aqueles aqueles
pássaros pássaros pássaros pássaros
que morrem morrem morrem morrem
que morrem em pleno vôo
renasce renasce renasce renasce
flechas flechas flechas flechas

A condensação está responsável pela variedade de sombras e silhuetas com que se molda a macha gráfica verbal, dando-lhe um contorno preciso, quão precisa parecerá ser a mensagem expressa verbalmente. A sintaxe da língua vem fixa como será fixa a imagem que lhe cabe. Quem — aí acima vê uma seta ou, tendo lido o poema, — vê a flecha que rasca o espaço gráfico, atribui-lhe as penas que pertenceram a um pássaro. É o que está dito nos versos, é tudo o que se pode ver. Neste caso, a representação busca ser tal e qual o objeto que visa apresentar, fazer presente ao leitor — a coisa que voa, definindo-se pelo contorno da mancha tipográfica, no primeiro plano, e pelos rastros de letras impressas em tom de cinza e outro cinza mais claro. O que diz é o que se vê. Em termos de fusão da imagem gráfica ao poder de representação da palavra, nenhum outro comentário.

Agora, se alguém argumenta que pode mover o desenho verbal pela página ou sente que irá atravessar para fora do suporte, trata-se de uma imaginação simbólica —

mas, em qualquer direção que vá essa flecha, como um ponteiro adiante, obrigatoriamente seguirá, em seu conjunto de signos e contornos, constante, fechada, única.

De Sérgio Capparelli e Ana Cláudia Gruszyński, *Poesia visual* (2000) é habitado por diferentes formas plasmadas por condensação icônica, recurso-brinquedo que o poeta experimentara em outros momentos de sua carreira, com menos recursos tecnológicos até, e podemos ver na obra *Tigres no quintal* (1997), que traz o poema bem conhecido e muito explorado — “Urgente!” (1997: 125) com a silhueta do Cristo Redentor construída plasticamente com os versos. Por sua vez, a produção mais recente traz, por condensação icônica, signos-objeto do que naturalmente encontra-se em estado de vaporização — a volumosa fumaça das chaminés de um navio, a fumacinha subindo de uma xícara de chá, entre outras propostas. Objetos insólitos, sem forma prévia para imitar, parecem exigir a cumplicidade de outros elementos gráficos. O livro apresenta um sumário que relaciona os títulos, mas os poemas acontecem, na página, sem tais marcadores substantivados.⁷⁷

No poema “Navio”, a mancha gráfica verbal se projeta da chaminé de uma embarcação não totalmente definida — um quase-borro, preto vazado de branco, uma imagem filtrada por efeitos de contrastes posterizados — imediatamente juxtaposta, na vertical da página, a uma faixa larga de intenso cobalto. Poucos elementos de pureza construtivista, efeito certo. Por sua vez, o poema “Chá” (2000: 16) compõe-se de quatro planos sobrepostos: a xícara é um desenho realizado por computador, salpicada de quadrinhos rosa-claro-quase-salmão virados a losango; abaixo, linhas encurvadas de quadrados do mesmo tom rosa insinuam um anteparo e, nisso, produz uma perspectiva chapada; também rosa, carregando cinco versos, uma fumaça sobe do interior da xícara, sobrepondo-se assim ao desenho da xícara; o que parece ser a apresentação do poema aparece impresso, em letras brancas, na etiqueta vermelha dependura na borda da xícara.

Ambas as descrições parecem delinear uma “regra” da condensação icônica que, tanto melhor aparecerá solo na representação de sólidos, por sombras e silhuetas, quanto necessita de outras formas figurativas, ao trazer para o papel, matérias fluidas e gasosas. E

⁷⁷ Em tempo, o título do poema visual, na página anterior — “Flechas”.

o mesmo poderá ser dito à necessidade de índices gráficos de movimento para os objetos que voam ou correm com velocidade. Assim, imagens e desenhos adicionais ajudam a dar textura na cena representativa da mancha gráfica.

Uma exceção. Chuva de letras, palavras ou versos.

Há provavelmente uma terceira classe de condensação icônica — os caligramas que também são constantes na produção de Sérgio Capparelli e outros poetas-designers. Esses caprichosos textos são feitos de pequenas estruturas de arame, vazadas de branco, de bastante leveza e a pomba, o jorro e olho d'água Apollinaire (1918) é o protótipo-mestre. Da obra de Sérgio Capparelli, merece destaque “A primavera endoideceu” (1997: 130) e sua versão “remixada” com a parceria de Ana Cláudia Gruszyński (2000: 6), transformando em novos contornos de curvas mais precisas que aparam arestas gráficas do original, com uma tipologia de letra diferente, cores e a sobreposição do título ao poema, ao modo de um vento azul — ou seria aroma? Mas, não foi apenas a plástica que se alterou com essas operações; a passagem do título para a composição do texto, já somaria um significado ao velho texto — de fato, são dois textos e são diferentes as estratégias de leitura para sua decifração. Os traços diagramáticos e os indícios da luta criativa entre o código alfabético e sua espacialização no papel, por fim, tornaram-se mais simbólicos, como é ver para crer — o material está disponível aos olhos e ao estudo.

A lógica que alinhava a condensação icônica, ao diagrama coreográfico e à comutação ideogramática, como três relações espaciais palavra&imagem, via fusão, é a dinâmica do afastamento e da agilidade que gradualmente os signos verbal e visual conquistam na dimensão do papel. Por isso, era importante fazer o percurso às avessas, por fingimento estético de acreditar que viessem se aproximando, cada vez mais, ao ponto de igualarem-se. No entanto, a irredutibilidade entre as linguagens e os signos persiste. É sempre busca pela semelhança onde tudo é diferença, no jogo de aparências, dissimulação, imitação — e a evocação de uma a outra. De qualquer modo, **aqui se encerram as nove categorias de relações espaciais palavra&imagem, propriamente ditas**, às quais já vieram somar outras seis em respeito às condições contextuais, subjacentes aos projetos de literatura infantil, e as marcas *de* uso do suporte-livro e do projeto gráfico, deixadas pelos próprios

autores. Há somente uma última necessidade, reforço teórico e homenagem implícita, de indicar Décio Pignatari, o justo pai de nossa mirada, citando-o, especialmente, em sua tese tornada livro *Semiótica e Literatura* (1974), quando flagra a consciência de linguagem, em um móbile de exemplos e, entre eles, um objeto emblemático da literatura para crianças no vórtice dos signos. Vale ver, ler-ouvir Décio todo (1974: 82) num entre reticências:

... uma seqüência narrativa caligrâmica, em forma de rabo, segundo o isomorfismo olho/ouvido criado por um matemático, escritor e fotografo, num livro infantil.

Nesse breve *Long Tale/Tail*, de Lewis Carroll, inserto em *Alice in Wonderland*, ocorre uma dupla paronomásia, ou seja, uma iconização dupla em dois planos simultâneos, sob a égide do demônio da analogia, que aqui, em 1867, dá um salto importante na literatura da Era Industrial: **a)** ao nível verbal *tale/tail* (conto/rabo); **b)** ao nível icônico verbal e não-verbal a ouvinte Alice, que ouve a estória do camundongo olhando-lhe a cauda, e a estória assume a configuração iconográfica de cauda.

Por aí, pode-se inferir que, pelo menos no que respeita o signo icônico artístico, a figura adequada ao eixo paradigmático das similaridades não é a metáfora e sim a *paronomásia* (ou, como diriam os críticos superciliosos, o *trocadilho*, que subjaz mesmo em obras estruturadas pela sugestão de contigüidade...

Sob a flexão do trocadilho, existe alhures um vislumbre lógico para uma classe de ocorrências que, se não pertence ao mesmo diagrama coreográfico, demonstrado por um ângulo verbal (que se desenha e deseja ser imagem, possuindo uma figuração), deverá ser estudado como outro jogo que não soubemos delimitar o seu exato lugar. É um provável oposto — tal *diagrama coreográfico imagético*, onde os desenhos dançam livremente no espaço da página, solicitando ao olhar que os façam verbo, predições e narrativas. Essa é a prova da instabilidade da matriz que temos construído, ou de que existem várias chaves para acessá-la. Quantas ilustrações temos visto que, pela dispersão de figuras, traços, manchas, pontos, cores sugerem uma rota de leitura compreensiva? Outra característica deste incerto diagrama coreográfico imagético é o seu cruzamento com as categorias ora denominadas como *interpolação de planos indistintos*, nos processos de montagem por sobreposição, e como *diagramação distributiva*, quando da análise da justaposição mais excessiva de desenhos em vinhetas nas lateralidades da mancha gráfica verbal. Realmente,

a intersecção é a exigência de todas as categorias aqui delineadas, elas mesmas precisam ser re-montadas para dar tino à perspectiva de investigação. De outra forma, se quer dizer que uma diagramação distributiva (no nível de terceiro, pois sua chave é a exterioridade material do suporte) pode encapsular a interpolação de planos indistintos (um segundo) que também vem inseminar-se com as qualidades de primeiro do diagrama coreográfico — matutando esse novo (?) diagrama coreográfico imagético, o que implica um modo de leitura mais ativo do que a simples constatação ‘técnica’ que outros níveis há de sugerir ao olhar supercilioso e desacreditado. Este é o caso de muitas capas da coleção Olho Verde, dirigida por Ricardo Azevedo, com livros de imagem narrativos — *A menina da árvore*, de Eva Furnari (1993), *O caminho do caracol*, de Helena Alexandrino (1993), *Pra mim, pra você, pra todo mundo*, de Ciça Fittipaldi (1994), *Lá é aqui*, de Rogério Borges (1995), *Pipoca e guaraná*, de Ivan Zigg (1995), *Um rio de muitas cores*, de Lúcia Hiratsuka (1999), entre outros, com destaque para a capa de *Vitor e o jacaré*, de Mariana Massarani (1998).

O poder dos títulos e das ilustrações de capa em convocar o leitor para o mundo ficcional é diversas vezes a pauta comum das estratégias de marketing e da aplicação pedagógica, considerando-se que verbal e visual promovem a aproximação do conteúdo narrativo. Nessa questão, impõe-se um recorte que se deixa configurar por três diferentes instâncias: (1) antecipação de um evento da história via a ilustração correspondente que, então, aparecerá ‘repetida’ no passar das páginas; (2) em casos interessantes, um acontecimento do meio da narrativa é representado por uma ilustração que não constará do miolo do livro; (3) narrativas que começam visualmente na capa e, de imediato, instalam o leitor no percurso da leitura — por vezes, uma estratégia complementar (não necessariamente no mesmo livro) é a ampliação do conteúdo verbal com ilustrações que mostram um futuro, depois que o ponto final inscreveu o fim da narrativa, nas páginas que irão fechando a obra ou mesmo na quarta de capa. O exemplo que oferece Mariana Massarani, no livro *Vitor e jacaré* (1998), situa-se, com sua forma dispersiva de figurinhas dançantes, entre as duas últimas modalidades — quanto mais o leitor, diante da capa, se dispuser a recolher as pistas e correlacionar os desenhos, articulando um fio de predições — a ser, acertada e alegremente, respondido e correspondido pelo desenrolar narrativo da

obra. Nessa espécie que aparentemente não pertence a nenhuma categoria previamente descrita, o diagrama coreográfico de imagens esconde a linearidade da história ainda invisível para os olhos e a leitura da criança.

Diagramação distributiva X Interpolação de planos indistintos X Diagrama coreográfico de imagens: os processos de montagem palavra&imagem por justaposição e sobreposição se cruzam; as figuras espalham-se livremente pela capa e contracapa que oferecem índices (pistas) antecipando a narrativa do livro.

Neste percurso, — das relações contextuais próprias da rede de criação e produção do livro de literatura para crianças, à visão geral do suporte-livro para a sequência das páginas, da dupla-página para a página isolada, por um intercurso pela poesia visual, até o detalhe singular — então, refazendo o percurso em ordem inversa, e igualmente aceitando acessos pelas diagonais em diferentes recortes que delimitem a sua unidade de observação e leitura —, o esboço do estudo das relações espaciais palavra&imagem tem concedido franco destaque aos aspectos da diagramação, principalmente como um processo de montagem dos códigos e signos-coisas, por justaposição, sobreposição e fusão. Opondo, em diferentes níveis, a linearidade e as “rotas imprevistas” articuladas pelo próprio leitor, tais rotas tornam-se marcas de uma decantada complexidade, é certo — o que tem posto em

crise parte considerável da crítica especializada. Entretanto, o rompimento da contigüidade propõe uma dinâmica criativa e maior força de invenção. Assim, o caráter não-linear objetivado conscientemente por alguns autores (sejam escritores, escritores-ilustradores, ilustradores, poetas-designers) possibilita à obra, livro ou texto, o abandono gradativo da sintaxe da gramática, que não é tão exclusiva do código verbal, mas também subordina a construção visual, colocando senhas e signos à baila de uma sintaxe espacial, resultante da projeção do eixo das semelhanças (paradigma) sobre o eixo da combinação (sintagma). Abaixo, o mapa do percurso que viemos traçando, com nomes mais específicos para cada nível de exame, logo seguidos do título de cada segmento deste capítulo.

1. RELAÇÕES ESPACIAIS PALAVRA&IMAGEM PER SI

1.1 FUSÃO

- 1.1.1 CONDENSAÇÃO ICÔNICA
- 1.1.2 DIAGRAMA COREOGRÁFICO
- 1.1.3 COMUTAÇÃO IDEOGRAMÁTICA

1.2 MONTAGEM POR SOBREPOSIÇÃO

- 1.2.1 IMAGEM ACIMA DO CÓDIGO VERBAL
- 1.2.2 INTERPOLAÇÃO DE PLANOS INDISTINTOS *
- 1.2.3 PALAVRA ACIMA DA ILUSTRAÇÃO

1.3 MONTAGEM POR JUSTAPOSIÇÃO

- 1.3.1 JOGO DIAGRAMÁTICO POR PERMUTAÇÃO
- 1.3.2 DIAGRAMAÇÃO DISTRIBUTIVA *
- 1.3.3 JOGO DIAGRAMÁTICO POR INTERCALAÇÃO

2. RELAÇÕES ESPACIAIS PALAVRA&IMAGEM NO SUPORTE-PROJETO GRÁFICO

- 2.1 DIAGRAMÁTICO SINTÉTICO – Suporte e projeto gráfico como signo
- 2.2 DIAGRAMÁTICO DINÂMICO OU INDICIAL – Consciência do suporte e projeto gráfico
- 2.3 DIAGRAMÁTICO CONVENCIONAL – Uso circunstancial do suporte

3. CONDIÇÕES CONTEXTUAIS PARA A RELAÇÃO ESPACIAL PALAVRA&IMAGEM

- 3.1 INDIVIDUALIDADE CRIATIVA - Escritor e ilustrador como um só criador
- 3.2 INTIMIDADE DIALÓGICA - Parceria entre escritor e ilustrador
- 3.3 MEDIAÇÃO DO TERCEIRO, O EDITOR – Um autor escreve, depois outro ilustra

Embora a pesquisa das relações espaciais palavra&imagem, em todo o conjunto, vinque-se pelo caráter de ‘*secundidade*’, inspirado na lógica de Peirce e em dois pequenos compartimentos de sua arquitetura (o *índice*, entre as relações entre o signo e seu objeto, e o *diagrama*, entre os hipoícones, são segundos), ao usarmos sua semiótica como bússola, é impossível prescindir de todo o arranjo triádico. Assim, todos os primeiros se equivalem em algum nível e de algum modo, pela sugestão do traço icônico, pela síntese ou frente à individualidade do artista criador; efetivamente sucede-se igual ao segundo pelo traço mais indicativo de algum aspecto sob certo aspecto; e também aos terceiros, explícitos pela mediação ou formas convencionais de várias ordens. Além das correspondências, entre as categorias de um mesmo patamar, vale lembrar as possibilidades de encapsulamento.

No último exemplo, a capa do livro *Vitor e jacaré* (1998), antecipamos que ela se organiza, “encaixa-se” e poderá ser descrita sob a égide de 1.1.2, 1.2.2 e 1.2.3. Observando-se 2.2, podemos afirmar que Mariana Massarani demonstrou ter consciência sobre o suporte e a manipulação de suas potencialidades para construir um objeto literário com singularidade — mas isso não é suficiente para uma generalização opinativa, porque somente a coleção de obras já realizadas por autora dará viva mostra de sua inventividade. Na hora de co-relacionar essas informações com as condições contextuais de produção da obra, deve ser claro que a análise das categorias não implica uma linha direta: o terceiro nível engloba, aliás, todas as demais subdivisões. Pode-se arriscar que o trabalho resultou da individualidade criativa de Massarani (3.1), o que é verdade só em parte, pois apesar de reconhecemos a qualidade do conjunto de sua obra, o livro citado pertence a uma coleção coordenada por Ricardo Azevedo, aí cumprindo o papel de terceiro (editor), responsável pela concepção da coleção de livros de imagem, incluindo talvez o design de suas capas que dá uniformidade aos livros (3.3). Como sublinhamos, ao tomar as relações contextuais, essa parte da proposta já pedia para ser ampliada com novas subdivisões — o que permite extrair uma relação “contratual” do tipo 3.3.1, o que significa perguntar: foi um convite de Ricardo a Mariana? Assim, quando um projeto editorial (do qual se conheçam ou possam ser inferido os bastidores) não encontra ajuste fino ao modelo das classificações, certamente chega-se ao ponto-limite do modelo ou da omissão de outros indicadores. Em

todo caso, impõem-se duas condições de uso: (a) considerar que as descrições realizadas contêm o gérmen das especificações e variáveis que ajudam a estabelecer nove casos diferentes; (b) ter em mente, que nem sempre, partir do foco sobre pequenos recortes para a visão geral do contexto de criação literária — não é dos mais promissores; o interessante é localizar-se com um problema de ferramentas para o exame dos objetos literários, em meio ao diagrama das relações palavra&imagem e formular hipóteses, tornar perceptíveis aspectos nublados, correlacionar informações.

Deste modo, na abordagem dos livros de literatura infantil, em todas suas partes e nos detalhes menores, a classificação ora proposta prima em indicar aspectos relevantes, tendências ou dominantes. Deve-se compreender que os textos em observação, não estão fixos, no estilo *isto é isto e acabou* — mas, movem-se pela sensibilidade de uma época e de acordo com cada tipo de leitor vivo. Também se entende que os aspectos, cruzando-se em nuances, formam um complexo de características mais ou menos parentes aos livros que escrutinamos. A prática tem nos mostrado e obrigado a defender a idéia de que o objeto literário para crianças possui uma riqueza, ou complexidade tal, que o faz sempre maior que qualquer ferramenta teórica. Além do mais, a proposta apresentada diz respeito unicamente às estruturas, à construção das relações, uma possível via de acesso para as sintaxes intercódigos, arquitetando os significados e os sentimentos lúdicos.

PROBLEMÁTICA DA PROPOSTA OU PROPOSTA DE UMA NOVA PROBLEMÁTICA NAS RELAÇÕES PALAVRA&IMAGEM

Foram apresentados dois níveis de relações espaciais palavra&imagem, no tocante ao continente que é o livro de literatura (3 subcategorias) e ao que é mais íntimo ao corpo do conteúdo literário (em 9 subdivisões de relações espaciais palavra&imagem *per si*), acreditando que, além da montagem por justaposição e por sobreposição do visual com o verbal, a fusão é o resultado das operações anteriores. Revista e continuamente revisitada por críticos e teóricos da literatura, da semiótica poética, do cinema, das comunicações e áreas diversas, quanto criadores das mais diferentes artes, a teoria da montagem praticada

por Eisenstein e condensada no documento “Stuttgart/Dramaturgia da forma”, destinado para uma conferência que não se realizaria, em 1929, preserva, ainda hoje, um pensar vivo no interior de concepções técnicas e filosóficas, mais amplas e ricas, das quais tomamos uma parcela para nossa abordagem, a saber — o *método de trabalho* que reside na base de todo o seu projeto estético-social. Contrariamente a outros pensadores das artes e do cinema, em especial, Eisenstein não se deteve às características mais superficiais da projeção de um filme, como os efeitos de ilusão de tempo e movimento. Ele procurou entender a arte que manipulava através de sua sintaxe, a combinação de quadros no processo de montagem, conjuntamente às questões de sincronização sonora, e não pela figuração representada na tela. Era consensual, em seu tempo, que o cinema fosse um receptáculo da encenação teatral e das técnicas formais de composição em pintura —, mas o ímpeto de Eisenstein o levou a dar outra realidade e compreensão ao cinema, mais próximo da linguagem verbal, da poesia e da música, o que impõe uma decifração de ritmos próprios para a linguagem visual, na materialidade de seu código — o fotograma em sua pequena grandeza — e aqui se insinua, para nós, o conceito do *picturebook* e das narrativas visuais, definindo-se talvez pelo ritmo das páginas, justapondo quadros-páginas à visão do leitor-expectador. Desde 1927, o cineasta planejava um livro para sistematizar suas principais idéias que, segundo François Albera (1990: 38), não tratava “de evocar uma estilística e um método pessoais, e sim de aprofundar as leis gerais de criação cinematográfica e artística”. Porém, por razões adversas, que não se resume explicar, seu texto viria tardiamente ao conhecimento público a partir de 1942.⁷⁸

Cumprir recuperar um pouco mais o pensamento de Eisenstein, ora justificando a sua escolha, ora ponderando as diferenças que se fazem sentir frente à literatura infantil e as relações palavra&imagem que estabelece, não só como uma proposta de montagem de duas linguagens, ou balanço intercódigos, mas pelas possibilidades de criar diálogos entre o verbal e o visual. Diálogo a engendrar-se pela dialética, valiosa ao monumento filosófico de Peirce, como na perícia de Eisenstein. Nas palavras do cineasta —

⁷⁸ Albera (1990) buscou os diversos fragmentos manuscritos e datilografados do texto para a conferência em Stuttgart, recorrendo a traduções americanas, inglesas e alemãs, etc. para sedimentar uma versão mais fiel ao original de Eisenstein — que aqui recorreremos, com as indicações de fôlio.

O fundamento dessa filosofia é a concepção *dinâmica* das coisas: a existência como nascimento constante a partir da ação recíproca de duas contradições opostas. Síntese que *nasce* na contradição entre tese e antítese. Na mesma medida, ela também é fundamentalmente importante para a justa concepção da arte e de todas as artes. [FÓLIO 1]

No jogo da literatura para crianças, palavra&imagem, irreduzíveis em suas formas, entregam-se à síntese de suas diferenças, de modo a operarem uma só mensagem, um só objeto? Ou antes: dialogam? Para Eisenstein, somente o conflito definiria uma expressão artística, na medida mesma em que consegue tirar as individualidades do estado de *inércia orgânica*, de produzir um sentido de vida à recepção que mais dissimula interesse do que realmente se interessa. Para gerar esse tipo de conflito, estético acima de tudo, é preciso um grau de afastamento ou dessemelhança tal entre as partes que se pretenda combinar. Daí planta-se a associação e não foram poucas vezes que procuramos, no dizer de Eisenstein, “o caráter suculento, vital e dinâmico [que] nasce da irregularidade do elemento singular, em relação com a regra do sistema como um todo” [FÓLIO 5]. Se pensarmos que, em geral, na literatura infantil, também existe um traço de encenação, ou *representação*, e os exemplos mais singulares que pudemos encontrar estão na quebra de uma ordem (regra) previamente estabelecida pelas convenções — ora, sejam elas: a quebra da linearidade pela fragmentação do espaço gráfico da página, a *apresentação* irregular dos elementos fixos pelo código alfabético, encadeados na sintaxe da frase costumeira, nos paralelos que provocam idéias à mente que lê, vê, tenta descobrir o dado novo e singular, onde as coisas mesmas parecem estáticas. O dedo indicador escolhe aonde pretenda ir. O índice também. Eisenstein, novamente: “o nascimento de um conceito, de uma sensação, a partir da justaposição de dois elementos díspares levava à liberação [...] do condicionamento pelo tempo e pelo espaço” [FÓLIO 18] “do ponto de vista da matéria, o efeito é produzido pela montagem, que, aparentemente se deve ao acaso” [FÓLIO 19]. Um último encorajado:

A sucessão gradual leva ao processo de comparação de cada nova imagem com sua designação geral, — *faz desdobrar-se um processo que, em sua forma, é idêntico ao processo de dedução da lógica*. Tudo aqui, não apenas a resolução, mas também o método de enunciação das idéias, já é concebido intelectualmente.

A forma *descritiva* corrente do filme torna-se uma espécie de raciocínio. Possibilidade de forma. [FÓLIO 22]

Vale a comparação, como uma possibilidade da percepção se definir — e dar uma definição àquilo mesmo que se percebe: com que olhos a literatura para crianças se pensa?

Aí, todos enredados: autores, a obra e *aquilo mesmo que vem manifestar*, leitores pequenos e grandes, mediadores de todas as medidas, a crítica contemporânea.

A IMAGEM QUE NARRA DO LADO

No atual estágio da abordagem das relações palavra&imagem na literatura infantil, mencionar que a imagem ou ilustração esteja simplesmente do lado da criação verbal, que segue uma rota paralela, permite a indelicada pergunta: em que tipo de paralelismo? Pois existem “paralelos” na edição horizontal, bem como na edição vertical das duas linguagens, o que equivale à montagem por justaposição e por sobreposição — estes paralelos deixam de ser estritamente paralelos, quando se cruzam e recruzam-se na fusão palavra&imagem. Isto já deixa em evidência a fragilidade de muitas descrições com suas denominações que não denotam, mas só conferem uma conotação ao fenômeno da *co-existência* entre os signos verbal e visual, de um modo mais ou menos abrangente e generoso. Quando se observa “metodologicamente” a aproximação palavra&imagem, pela variante sintática das *relações espaciais*, outras designações parecem responder parcialmente as possibilidades de leitura e compreensão de ambos os códigos. Então — Como engredam, cada qual, seu próprio significado e como cada significado é articulado com o outro? Chegam a uma unidade ou totalidade, relacionam-se pelo caráter da univocidade ou multiplicidade, fecham-se ou estabelecem aberturas para um crescente processo de decifração, esgotam-se rapidamente ou expressam um desejo de serem inesgotáveis?

Diferentes abordagens ou investigações ocuparam-se de classificar a ilustração, ou a imagem, sempre em *relação semântica* com o texto verbal, e propõem uma rica paleta de vocábulos e idéias para compreender como ambas as linguagens ou códigos concorrem para a construção do significado de uma obra. Entretanto, quando se busca interrogar os

critérios em que se pautam os estudos de relação palavra&imagem, verificamos uma impossibilidade de fazer corresponderem as diferentes categorias propostas, no âmbito acadêmico ou pelo senso comum, a não ser por um sentido sempre aproximativo. O que pode ser bastante produtivo, embora embaraçoso quanto mais se invade a margem onde as palavras contaminam-se umas às outras, honestamente se confundem e são postas em novos contextos de metalinguagem com uma carga denotativa diferente. Um exemplo é a idéia que qualquer ilustrador ou analista pode ter de *complementaridade*: uns acreditam que verbal e visual juntam-se para a composição de uma só mensagem literária, outros afirmam que se deixa a nu o caráter acessório da ilustração frente ao texto, afinal só vem completar o espaço branco da página, não a lacuna de significados verbais. De fato, são os próprios critérios que se confundem e vão se amontoando na metalinguagem crítica da área de estudos e reflexões sobre literatura para crianças.

Porque os critérios estão fincados em variantes, nem sempre explícitas ou foram intencionalmente mescladas — conteúdo da ilustração, forma, função, estilo, quantidade (presença), quantidade ou qualidade da informação visual, aspectos de interpretação da linguagem verbal pela ilustração, e por aí segue. Obviamente, não é possível prescindir da contribuição de algumas classes de idéias e metalinguagem já forjadas pelo uso cotidiano ou pelas propostas que temos visto surgir, a todo instante; igualmente não é impossível entrar em contradição, pois cada sistema de classificações possui uma escala particular de valorização da imagem ilustrativa no campo do literário. Elegemos algumas denominações bem divulgadas e algumas ordens taxionômicas para compor um quadro que intenta mostrar traços de concordância, em vista de aí existir a não-correspondência plena:

TÁBUA DE DISSONÂNCIAS – COMO ESTUDAR E CLASSIFICAR A ILUSTRAÇÃO VS. TEXTO VERBAL						
FUNÇÃO?		COERÊNCIA INTERSEMIÓTICA	REFLEXO		INFORMAÇÃO	PARADIGMAS DA ILUSTRAÇÃO
DECORATIVA	FIDELIDADE	CONVERGÊNCIA	SIMÉTRICO	REPRODUÇÃO	REDUNDÂNCIA	CONTEMPLATIVA
PERSUASIVA		DESVIO	↕	NEGAÇÃO	↕	AUTONOMIA
“ILUMINAÇÃO”	INTERDITO	CONTRADIÇÃO	ASSIMÉTRICO	AMPLIAÇÃO	INFORMATIVIDADE	SEQÜÊNCIA
		LUÍS CAMARGO (1998)	SALMA DANSA (2004)			NÖTH/SANTAELLA (2001)
						ANA L. BRANDÃO (2002)

O “cruzamento de dados” dessa tábua de dissonâncias é factualmente necessário, na tentativa de empreender uma descrição sobre as relações palavra&imagem, no terreno arenoso de sua semântica, além das relações espaciais ou sintáticas que temos analisado, no nível do código e da codificação dos signos visual e verbal. Algumas concordâncias entre teóricos, pesquisadores de literatura infantil e o vocabulário partilhado entre muitos aficionados por essa produção cultural são, enfim, possíveis de serem estabelecidas. Mas não se pretende aqui esquadriñar todos os critérios, vantagens de uma denominação à outra, pois, ao mesmo tempo em que prevalecerá certa predileção, o corpo do capítulo 1 e a primeira parte do capítulo 2 contém considerações pontuais sob o mesmo prisma de estabelecer vínculos entre as classificações disponíveis em vasta bibliografia.

Vale começar pelos extremos do quadro. É notável como a *ilustração decorativa* tem sido repudiada pela maioria dos discursos. Sob o olhar de Ana Lúcia Brandão (2002), compreende-se que a imagem decorativa tende para a *ilustração contemplativa*, marcada pelo apuro técnico que se poderia dizer inigualável na comparação com outras imagens. Porém, a escolha por esse tipo, analisa Ana Lúcia, é necessariamente uma posição que o artista-ilustrador assume perante o texto verbal, lançando pistas sobre sua concepção geral ou particular dos objetos literários. Nesse sentido, ao leitor serão tão belos os exemplares da *Golden Age of Illustration* do século XIX, quanto o singular *O cântico dos cânticos*, de Angela Lago (1992). Mediante a ambivalência de sua criação, a autora sensivelmente diz que, talvez, “tenha que pedir ao leitor até mais do que duas leituras: uma contemplação. Tenho que lhe pedir, não mais que ele reinvente ou construa histórias, mas que se permita o devaneio poético”. A definição de beleza é altamente flutuante e depende da sorte de leitor que a procura. Um contraste quiçá violento, mas sem deixar de ser belo, numa visão estética, instala-se no livro *Indo não sei aonde buscar não sei o quê* (2000), também de Angela, onde a quase intocável figura da princesa do imaginário comum é apresentada em traços e cores fortes que diluem o foco tradicional em uma aparição borrada e bizarra. Uma primeira atitude, pelo desconforto provocado, é recusar a imagem pela falta de gosto — ora, da autora ou do leitor? O caráter simbólico da representação está prestes a ruir, é uma ilustração corrosiva porque se corrói, de dentro para fora, um processo que degenera

o signo para a face de índice, de algo que já foi — e bastará ler o conto, na perspectiva lúdica e matuta de Angela Lago, para identificar a imagem com as ações da personagem, que também não respondem mais ao arcabouço doce da inocência. De tal forma que, se esta imagem promove a *ampliação* da narrativa verbal, no âmbito das interpretações, ela também traz uma *iluminação* para a percepção da história, ao mesmo tempo em que é *imagem simétrica* ao narrado, marcada por uma feliz *fidelidade* verbal e visual, sem perder, no entanto, sua *autonomia* como linguagem, pois re-carrega o conto pelo alto índice de *informatividade*. Somente este “pequeno” exemplo permitiu cobrir seis tipos de ilustração, conforme nossa tábua de dissonâncias que, aparentemente, dizem respeito a ocorrências diferentes.

A maior faixa de quase-equiparidade entre os tipos de imagem prescritos pelos estudiosos e o conhecimento não formalizado localiza-se na primeira linha — fidelidade, convergência, simétrico, reprodução e redundância — porém, todos os termos vibram em uma sintonia diferente. Luís Camargo (1998) tem destacado a necessidade de *convergência*, com atenção exclusiva para a poesia e sua ilustração; com olhos na delicada especificidade dos versos, o ilustrador persegue níveis mínimos de *não-contradição* entre verbal e visual, como um fator de *coerência* textualizada, considerando que a ilustração seja uma leitura da poesia. Já assinalamos⁷⁹ que, no centro das questões levantadas por Camargo, sem que ele viesse anotar, há um fenômeno fértil de associações por homologia estrutural entre poema e ilustração. Porém, um problema inevitável ocorre ao transportar as formulações do autor para um recorte mais amplo, no caso, os livros ilustrados de ficção. A natureza apreciativa, como um juízo de valor, choca-se com o que temos habitualmente designado como *repetição* e *reprodução* do conteúdo verbal pela ilustração, e qualquer debate nesse setor é tão improdutivo, quanto equivocado, fazendo-nos retroceder ao zero de velhos temas, se uma linguagem está ou não subordinada à outra. Nesse tocante, Lúcia Santaella & Winfried Nöth (2001: 69) asseguram que “se pode concluir que o código hegemônico deste século não está nem na imagem, nem na palavra oral ou escrita, mas nas suas interfaces, sobreposições e intercursos”. Considerando-se a diferença dos escopos de pesquisa

⁷⁹ Cf. página 85.

entre a profícua reflexão de Luís Camargo (1998, 2001, 2002 e 2006) e outras fontes, talvez se consiga atenuar o sentimento de contramão que desperta (em) seu discurso.

Há dois pêndulos obrigatórios para o entendimento do que pode vir a significar *complementaridade* palavra&imagem nos livros de literatura para crianças, que oscilam justamente entre o fenômeno da *redundância* à novidade, ou *informatividade* da imagem, e os aspectos de uma *ilustração simétrica* em relação ao texto e as *imagens assimétricas*, na pauta de Santaella & Nöth (2001) e Salmo Dansa (2004), respectivamente, quando não se trataria mais da reflexão ou espelhamento de conteúdos de uma expressão à outra, tendo em vista o fato de que isto é factualmente impossível — verbal e visual são irreduzíveis, suas linguagens são intraduzíveis entre si; descemos ao infero dos signos, para brincar com palavra e imagem num nível palpável de coisas e, mesmo assim, nem um, nem outro cedeu em suas qualidades. O que existe são projeções (de quem lê) ou substituições de um por outro código, nas mãos de quem escreve e ilustra uma narrativa. Enfim, interfaces. Que venha Dansa (2005b): “é nas diferenças que encontramos a fértil complementaridade especular entre palavra e imagem”. Eis a magia da montagem, por Eisenstein novamente:

Em todo caso, *cada pedaço singular* já é quase abstrato em relação à ação como uma totalidade. Quanto mais diferenciados, mais eles se tornam abstratos e só visam provocar uma certa associação.

Então, logicamente, surge o pensamento: não se poderia conseguir o mesmo de maneira mais produtiva, sem se prender servilmente à matéria do enredo, mas materializando a idéia [...] mediante o livre acúmulo de matéria associativa? [FÓLIO 21]

É neste espaço, entre ato de cada linguagem, que se instala o **interdito** que tanto fascínio provoca ao leitor na possibilidade do jogo com o literário. Que o cineasta jamais tenha se debruçado ao domínio do livro para crianças é fato; todavia faz fita, honesta fita o que a citação tem a nos dizer.

O leitor deste segmento de capítulo deve certamente ter se apercebido de que a palavra [diálogo] aqui não compareceu e, há algumas páginas, ela deixou de ser usada, pois a razão é o esvaziamento do significado do termo. Que intervalos entre verbal e ilustração

têm sido propostos pelos seus criadores para que o diálogo se engendre com a parceria de seu leitor? Na metalinguagem acústica, se uma linguagem faz eco para a outra, decora-a decorando-a, existe produção de mensagens mutuamente tocadas? A chave desse enigma talvez esteja nos tempos e no contraponto que visual e verbal estão aptos a criar quando o projeto gráfico pretende fornecer à criança uma partitura de linguagens — o traço icônico do ritmo é sintaxe — num ambiente de **sincronização** dos códigos, da imagem ao trecho da narrativa a que se refere, antecipa, congela, reforça pela inteligência, no abandono do desígnio das causalidades e convenções da práxis da construção do livro para crianças. Aqui, também se justifica porque, dos quatro paradigmas da ilustração⁸⁰ deslindados por Ana Lúcia Brandão (2002), deslocamos o último elemento de sua proposta para fora da tábua de dissonâncias. Quando o código visual é concebido e compreendido na forma de um sistema de linguagem, ele já não prefigura, nem configura uma ilustração, em sentido estrito e tradicional, passando assim para a composição de *um único texto*, que congrega duas matrizes de expressão, verbal e visual, em unidade ou consonância. Ana Lúcia (2003) — *projeto gráfico é uma sinfonia de ritmos*.

DO LADO QUE A PALAVRA IMAGINA

O diálogo palavra&imagem, quando diálogo há, nas obras para crianças e jovens, não se resume ao encontro da ilustração com a narrativa ou poema, nem mesmo às suas relações espaciais de figuras com a mancha gráfica do texto, evidentemente. A linguagem verbal na materialidade de palavra comporta um jogo entre semelhanças e diferenças, em seu interior, principalmente quando escritores e poetas-designers propõem-se ao jogo da *montagem literária* — para renovarmos o conceito de Eisenstein — Eisenstein, o cineasta vezes e vezes livre à arena literária, tal como indica a síntese Santaella & Nöth (2001: 70):

Num ensaio publicado postumamente por Pound, em 1919, E. Fenollosa lançou a polêmica tese dos “caracteres da escrita chinesa como

⁸⁰ Cf. página 49-52.

instrumento de poesia”.⁸¹ Conforme foi brilhantemente e competentemente relida por Haroldo de Campos (1977) [...] o argumento central dessa tese propõe que a propensão da escrita chinesa para as construções paratáticas e para os esquemas paralelísticos inspirados numa “lógica da correlação” parece coincidir com os modos de composição da poesia ocidental que, através de aliteraões, paronomásias, rimas anagramas, configuram processos relacionais, diagramas internos, constelações de sentido animadas pelas leis das correspondências e analogias. O modelo chinês, transformado em método ideogramático de compor, para Pound, e em metáfora cinematográfica, para Eisenstein, foi expandido por Haroldo de Campos no circuito da função poética de Jakobson [...] e diagramas icônicos de Peirce. Atualizando a tese de Fenollosa, na “rosácea de convergências” das modernas teorias da linguagem e do poético, Haroldo de Campos deu novo corpo argumentativo para a compreensão da teia intersticial da palavra e imagem (inscrição e canto) em que a poesia se tece.

No artigo *Ideogramas, anagramas, diagramas*, Haroldo de Campos (1994: 38) compõem uma bela metáfora, signo visual pousado no ninho do verbo — “Nenhuma linearidade no processo. Mas o olho sincrônico enxerga a rosácea das convergências...” — que se expande por nosso querer teórico, e corre responder: *O que penso eu do mundo?*⁸² Eisenstein, Pound, Haroldo, Pignatari, Jakobson, Peirce, Santaella, Prazeres, a teia começa e não termina, quando decidimos jogar com a teoria, tal como solicita o objeto de estudo-literatura contemporânea para crianças.

Eisenstein, que sabia que o xis do cinema é ritmo, tal como na linguagem falada, no início do livro *O sentido do filme* (1942: 15), evoca Lewis Carroll e a criação da “palavra *portmanteau*”, nas regras capciosas do escritor inglês:

Por exemplo, pegue duas palavras, “terrível” e “horrível”. Decida que dirá as duas palavras, mas não decida qual dirá primeiro. Agora abra a boca e fale. Se seus pensamentos se inclinam mesmo só um pouco em direção a “terrível”, você dirá “terrível-horrível”; se eles se voltam, até devido a um golpe de ar, em direção a “horrível”, você dirá “horrível-terrível”; mas se você tem o mais raro dos dons, uma mente perfeitamente equilibrada, dirá “torrível”.

⁸¹ Cf. artigo de Fenollosa in Campos, H. (1994: 109-148), seguido de outro texto de Eisenstein (149-166).

⁸² Cf. página 115.

Pontualíssimo no trato da poesia, Ezra Pound (1934: 63) pensa na linguagem verbal carregada de significado “até o máximo grau possível”, (1) quando a palavra assinala as semelhanças entre ritmo e emoção, por intermédio do som, (2) quando, da palavra, saltam imagens à mente visual do leitor, projetando um objeto fixo ou em movimento, e (3) quando a palavra, através de ambos os efeitos, passa a jogar com as associações, ou idéias que se desdobram sem fim. A esses três princípios, Pound nomeou melopéia, fanopéia e logopéia, mas não dizem respeito apenas à poesia versificada, se assume-se, com Roman Jakobson, a Poética como a ciência da literatura. Eis uma Clarice Lispector (1987: 25) oferecendo tão breve constelação de signos-significados, em sua literatura para crianças:

Pois — ainda nesse mês de florido e perfumado maio — o índio fugiu da taba e de seu povo, entrou de canoa no rio. E ficou esperando de coração trêmulo. Então — então a Yara veio vindo devagar, devagar, abriu os lábios úmidos e cantou suave sua vitória, pois já sabia que arrastaria o tapuia para o fundo do rio.

A fala diagramada é um jogo entre ver e/ouvir — oralidade dissimulada, aliteração, assonância, gradação, projeções visuais que tremulam e a voz que narra no contraponto da pressa: é o som que se arrasta e afunda o leitor no leito do verbo—rio. É a inscrição do código, a paronomásia no canto de sereia da literatura-para-crianças-que-sabe escrever *suave sua vitória*. Um fragmento, uma tese. De fragmentos.

— Imagens & enigmas, *enigmas on images*.

O questionamento palavra&imagem na literatura para crianças não se encerra só com a discussão ou invenção dos jogos de linguagem que o código verbal tem a oferecer, como uma fonte inesgotável de inspiração para autores e leitores, igualmente aos críticos mais “superciliosos”. A poesia é lugar privilegiado para essas ocorrências e, na distância que cumpre atravessar para chegar às estruturas mais longas de uma narrativa, a chamada prosa poética coloca-se a meio caminho. Parece evidente uma escala e certo enfraquecer das projeções do eixo da semelhança sobre a contigüidade, ou combinação. Talvez sobre isso, não existam dúvidas, contudo, contudo, uma lupa poética parece sempre necessária, quando se quer investigar ou apreciar as velusidades de uma narrativa ficcional. Assim, de

um modo deliberadamente abrangente, mas que cumpre ser operativa com os propósitos estabelecidos, abriremos uma estrutura de três níveis de textualidade que as histórias à disposição do pequeno leitor têm assumido. São as categorias de Prazeres Mendes (1994) sobre o processar estético na literatura para crianças que, novamente⁸³, orientam nosso percurso e poderão ser futuramente cruzadas com as descrições que seguem. Recordando:

1. O Autor imagina seu Leitor
2. O Autor leva o Leitor a imaginar
3. O Autor imagina a si mesmo Leitor

Necessário também capturar todo um parágrafo de Maria Alice Faria (2004: 20-21), que nos parece extremamente oportuno, recuperando, na verdade, palavras de outros — aqui nos colocando como terceiros — nas páginas em que discute a leitura literária:

segundo explicam Poslaniec e Houyel, “os jovens são aprendizes leitores que não dominam ainda plenamente as diversas instancias usadas por um escritor num livro, e destinadas a produzir um efeito, mesmo se este efeito não é unívoco. Ora, como fazer uma leitura interpretativa pessoal se estamos cegos para certas formas utilizadas? [...] Estamos convencidos de que o trabalho começado aqui é indispensável se quisermos ir além de uma leitura impressionista, e de que, para além de uma competência a fim de encontrar e interpretar os implícitos do texto, os jovens se tornam capazes de apreender a arquitetura, o modo de construção dos textos literários”.

Igualmente Maria Alice Faria (2001: 35) nos favorece apontar um primeiro nível de textualidade para crianças, quando assinala a predominância da “estrutura tradicional das antigas histórias”. Mas, cabe ressaltar que seguimos com ordens teóricas suficientemente particulares. A respeito das narrativas tradicionais, Tzvetan Todorov (1970) estabelece uma distinção inicial (e talvez crucial para o próprio estatuto da literatura para crianças) entre *folclore* e *literatura*, na esfera do funcionamento da linguagem, seus modos de articulação e o embate de todo projeto artístico: inovação *vs.* repetição. Ele descreve como se resolvem a seleção de material narrativo e sua distribuição na estrutura geral da história, ou sintagma ficcional, delineando o que seria próprio da engenhosidade de um contador

⁸³ Cf. página 165.

tradicional e do autor pertencente à esfera da criação literária. Para ele, o texto originado e preservado pela memória popular deixa-se compor por alto grau de independência entre os elementos figurativos e temáticos (como escolhidos de um compartimento de histórias orais, ou mesmo inventados e reinventados) e a própria estrutura narrativa que sobrevive continuamente devido a sua capacidade de manter-se fixa. A literatura, então, responderia por outra busca: novas estruturações, impondo ao escritor um processar diferente para que possa acomodar a matéria que escolheu para sua obra em uma arquitetura que seja também somente sua.

Como rotineiramente é proposta, a literatura infantil estreita laços muito íntimos com a tradição oral, mas essa perspectiva é um tanto quanto simplificada, à primeira vista, e ilusória, quando se considera a passagem das narrativas do passado para o papel e um sem-número de adaptações subseqüentes, o que afasta, mais e mais, os contos de magia, contos de velhas, contos de esperteza, fábulas, mitos, lendas, etc. das vozes vivas que, longinquamente, acalentaram o imaginário heróico e sonhador, por repetidas vezes. Nem seria talvez necessário evocar Perrault, no final do século XVII, ou a incursão romântica dos irmãos Grimm, em meados do XVIII, quando se tem à mente que, desde a expansão da prensa por tipos móveis e a instalação de pequenas oficinas de impressores, na segunda metade do XV, por todos os arredores europeus, as formas populares foram adentrando a cultura da escrita e, segundo Peter Burke (1999), sob a vestimenta dos folhetos de cordel, viajaram estradas, feiras e praças de diferentes países, em uma verdadeira intersecção das rotas do olho e do ouvido, da memória rumo à informação nova: os próprios contadores de histórias tomavam a página impressa para guarnecer o repertório de suas apresentações em praças, feiras e pés na estrada... De todo modo, é este tipo de material duplamente articulado pelo código oral e o verbal escrito que viria ser transposto para o livro ilustrado para crianças do século XIX, na qualidade de um objeto (de consumo) cultural. Processar ambivalente, destacado por Bakhtin (2000: 285-286), no âmbito da necessidade da própria linguagem escrita ampliar seus recursos:

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros [...] a aplicação de um novo

procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. Quando a literatura, conforme suas necessidades, recorre às camadas correspondentes (não literárias) da literatura popular, recorre obrigatoriamente aos gêneros do discurso através dos quais essas camadas se atualizaram.

Um primeiro paradigma de textos da literatura para crianças pode ser estimado em termos dos gêneros secundários que guardam parentesco, ainda que distante, com formas populares orais (gêneros primários) — são as paráfrases de contos, fábulas, mitos, lendas, etc. o que não implica somente um catálogo de “narrativas tradicionais”, mas um tipo de ficcionalidade tradicionalmente vinculada a uma faixa específica da recepção, as crianças. Este aspecto também é central no debate se a literatura infantil compõe-se como gênero único, ou tem sido completada e espraia-se com outros textos, sob o signo da diversidade regendo uma produção artística que ultrapassa, ultrapassou esses primeiros limites. No entanto, interessa anotar, neste primeiro paradigma de construções narrativas, o uso extensivo das possibilidades de troca de personagens e cenários que as estruturas mais fixas acabam por fomentar, parecendo existir, decerto, um manancial interminável de aventuras a serem contadas, retomadas, reescritas ou re-imaginadas. Mesmo que tomem ares e embalagem de novidade, as narrativas engendradas com o uso de estruturas prévias e seguras são mais simples, lineares, facilmente reconhecidas, sem desgaste do leitor, em razão da contigüidade da ação que sempre projeta o próximo passo, pelo efeito da sucessividade e conexões lógicas do tipo causa-efeito. Além do mecanismo das narrativas populares “descoberto” por V. Propp (1934), H. Isenberg (1968)⁸⁴ e P. Larivaille (1988)⁸⁵ decuparam dois esquemas muito semelhantes que permitem descrever a organização do material narrativo desse conjunto ficcional em cinco partes, previamente determinadas por uma tradição (seja oral, seja editorial) constante na maioria das histórias para crianças, mesmo que não mais apresentem as figuras de rei, princesas, torres, sapos que resgatam uma bola de ouro confiadamente perdida no imaginário do passado. Ao conservarem uma

⁸⁴ Orientação, complicação, avaliação, resolução e moral (*apud* Fávero, in: Barros & Fiorin 1994: 55).

⁸⁵ Situação inicial, perturbação, transformação, resolução e situação final (*apud* Saraiva 2001: 53).

estrutura sintagmática fixa, essas narrativas lograram em criar um modelo hegemônico também para os estudos (não necessariamente literários) dos textos para crianças, em um processo metonímico em que o objeto e o instrumento são consoantes entre si.

Outro paradigma de histórias para crianças compromete-se em ler o passado. Ora, em franca atitude de recusa às velhas personagens e temas enraizados na cultura popular, como faz a paródia, ora reverenciando o repertório tradicional, pela apropriação ou transcrição de antigas estruturas. Buscando re-significar a feição semântica, os procedimentos aplicados instalam nas narrativas uma consciência de linguagem que, longe de ser apenas renovada, trata de mostrar-se renovadora nos projetos mais inventivos. Sob o desígnio da co-existência intertextual, o tecido narrativo se enriquece com um aspecto dialógico que se faz expressar por uma força de reação, sem que esse antagonismo signifique excluir ou negar o passado (como intenta aparentemente a paródia). Nesse conjunto de histórias contemporâneas, indicam-se os textos antecessores, inventando outros caminhos para o leitor re-imaginar o que poderia já conhecer e, assim, chegar a um novo final.

Um terceiro paradigma viria a ser preenchido por narrativas que, tomando os fios do passado, já re-tramados pela memória intertextual, expandem-se por um terreno mais movediço, incerto para o leitor. Aqui, vale opor as características do primeiro paradigma: a recusa se faz perante os modelos criados-impostos pela contigüidade, o chão já trilhado em mil-e-umas noites de invenção do mesmo não mais interessa aos autores, na condição mesma de leitores do que fora construído e, em geral, encontram-se diante de um impasse: por onde seguir, quais são as brechas acolhedoras para sua criação? Consequentemente, não franqueia entrada do Leitor-criança ao universo do já-dito e conhecido apenas para confortar e conformá-lo — o que faz, evidentemente, sob os disfarces de uma despojada simplicidade. Não se trata mais de pegar o primeiro atalho da criação, nem desposar rotas paralelas ao passado. É deste modo que constantemente o jogo literário que exemplifica este terceiro paradigma não mais se deixa flagrar por ferramentas lineares, por assim dizer. Tais obras, ao introduzirem doses de metalinguagem, inserem a criança no próprio fazer literário, como definiu-defendeu Prazeres (1994), logrando alcançar níveis imprevisíveis de realização. Não se lê apenas uma história, mas a sua própria construção, intencionalmente

deixada à mostra em sua fragilidade ou incompletude. Espécie de obra inacabada, suas estratégias podem incluir a multiplicação ou sobreposição de tempos e espaços que se confundem em torno da ação, a desfuncionalização do narrador, a diluição do enredo e, sem que tivéssemos chances de suspeitar, encaramos a *anti-personagem* (cf. Segolin 1999) — que não representa alguém ou algo, mas apresenta-se consciente de sua existência sobre o papel e dissimula, piscando para o leitor e entregando, em suas mãos, pistas e despistes em igual proporção. Assim é a Alice (1865!) que não evolui no sentido de conseguir deslocar-se linearmente pelo país das maravilhas, o eixo sintaxe-tempo patina sob seus pés, pois ela mesma está descolada do contexto (e sabe disso, assiste a si mesma) — e os episódios, embora obedientes à sucessão dos capítulos no suporte-livro, empilham-se uns sobre os outros... Tal como as páginas que se empilham sobre o personagem encalhado de Angela Lago (1995) que lê a si mesmo. “Como é que fui cair neste livro?” A sofisticação, característica do experimentalismo nesse setor, propõe rotas por estruturas que demandam ao leitor, criança ou especialista, o reconhecer de sua singularidade.

Como as relações palavra&imagem cuidam desses diferentes universos? Quantas estratégias, para particularizar a si própria, a palavra pode engendrar, antes mesmo de ir ao encontro com a ilustração, nos casos em que escritor e ilustrador são dois autores ou duas funções distintas? Quantas estratégias o ilustrador articula para dar concreção à narrativa em um livro? O que tem sido possível aos escritores-ilustradores que passam a manipular os dois registros, verbal e visual em simultaneidade? Cada vez mais, — a chave desses enigmas parece residir no bolso da sincronização — atravessando páginas, se espera um dueto afinado. **É possível?**⁸⁶

⁸⁶ Cf. página 184.

- I. LEITOR COMPLATIVO
- II. LEITOR MOVENTE
- III. LEITOR IMERSIVO

Em duas ocasiões, fora feita a referência a um tipo de leitor imersivo⁸⁷ e, noutros momentos, sua presença foi sugerida. É um leitor que invade as relações espaciais do jogo palavra&imagem e não mais contempla ou espera, nem cavouca ou extrai, mas desloca os significados que a literatura contemporânea (de todos os tempos) para crianças está apta a criar, conforme ele mesmo se desloca por suas estruturas, investigando e comprazendo-se nesse investigar que é o jogo da decifração, inventando novas cifras, pois — consciente da impossibilidade de conquistar a palavra final, fatal, equilibra-se por andaimes de imagens figuradas e figurativas. Em verdade, essa categoria de leitor pertence a uma classificação oferecida por Lúcia Santaella, em um breve artigo — “A leitura fora do livro” (1998), posteriormente ampliado (2001), em que confronta incertezas e desafios entre práticas leitoras do passado, vastamente recuperadas por pesquisas outras, nos últimos anos, e as práticas leitoras do futuro. Mas sua reflexão não cede às ciências divinatórias, com a feliz consciência de que somente pode tocar o que se move à sua frente, no instante atual — um presente, aliás, que faz conviver uma multiplicidade de leitores.

O interesse de Lúcia Santaella está nas novas formas de percepção e cognição que os atuais suportes e suas estruturas não-lineares engendram, integrando um campo maior de investigação, com alicerces na teoria da mente modular (2001: 39). Nos trabalhos já publicados, a semioticista expõe que seu método se faz comparativo e classificatório, ao percorrer uma lógica histórica correspondente ao surgimento e domínio de três tipos de leitor — o leitor contemplativo, o leitor movente e o leitor imersivo. Como “não parece haver nada mais cumulativo do que as conquistas da cultura humana” (1998), nenhum dos tipos de leitor substitui o outro, mas passam a conviver na curvatura que o tempo projeta sobre si mesmo. A autora (2001: 31) salienta que o conceito de leitura não mais pode ser compreendido com um foco fechado e exclusivamente dirigido à cultura letrada — como

⁸⁷ Cf. página 147 e 192.

tornam suposto outros teóricos, alegando que o termo ‘leitura’, frente a outros objetos não eminentemente verbais, só pode ser tomado em sentido aproximativo, metafórico. Nessa questão, Santaella (2001: 31) insere seu “entretanto” —

desde os livros ilustrados e, depois, com os jornais e revistas, o ato de ler passou a não se restringir apenas à decifração das letras, mas veio também incorporando, cada vez mais, as relações entre palavra e imagem, desenho e tamanho de tipos gráficos, texto e diagramação. Além disso, com o surgimento dos grandes centros urbanos e da explosão da publicidade, o escrito, unido à imagem, veio crescentemente se colocar diante de nossos olhos na vida cotidiana através das embalagens de produtos, do cartaz, dos sinais de trânsito, nos pontos de ônibus, nas estações de metrô, enfim, em um grande número de situações em que praticamos o ato de ler de modo tão automático que nem chegamos a nos dar conta disso. Tendo isso em vista, não há por que manter uma visão purista da leitura restrita à decifração das letras. Do mesmo modo que o contexto semiótico do código escrito foi historicamente se modificando, mesclando-se com outros processos sógnicos, com outros suportes e circunstâncias distantes do livro, o ato de ler foi também se expandindo para outras situações.

Diante das evidências, resta-nos condensar as três categorias, tomando por base o artigo original publicado em 1998, e tentar nos encontrar. Onde se encontram também o leitor da literatura contemporânea para crianças, quando adulto, e as próprias crianças e os artistas que a configuram?

1. *O leitor contemplativo, meditativo [...] tem diante de si objetos e signos duráveis, imóveis, localizáveis, manuseáveis: livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras. É o mundo do papel e da tela. O livro na estante, a imagem exposta, à altura das mãos e do olhar. Esse leitor não sofre, não é acossado pelas urgências do tempo [...] Entre os sentidos, a visão reina soberana, complementada pelo sentido interior da imaginação [...] Sendo objetos imóveis, é o leitor que os procura, escolhe-os e delibera sobre o tempo que o desejo lhe faz dispensar a eles. Embora a leitura da escrita de um livro seja, de fato, seqüencial, a solidez do objeto livro permite idas e vindas, retornos, re-significações [...]*

2. *O leitor fragmentado, movente [...] nasce com o advento do jornal e das multidões nos centros urbanos habitados de signos [...] leitor fugaz, novidadeiro, de memória curta, mas ágil. Um leitor que precisa esquecer, pelo excesso de estímulos, e na falta do tempo de retê-los. Um leitor de fragmentos, leitor de tiras de jornal e fatias de realidade [...] Leitor de formas, volumes, massas, interações de forças, movimentos, leitor de direções, traços, cores, leitor de luzes que se acendem e se apagam [...] Esbarrando a todo instante em signos, signos que vêm ao seu encontro, fora e dentro de casa, esse leitor aprende a transitar entre linguagens, passando das coisas aos signos, da imagem ao verbo, do som para a imagem com familiaridade imperceptível. Isso se acentua com o advento da televisão [...]*
3. *O leitor virtual [ou imersivo, no texto publicado em 2001] [...] um leitor que navega numa tela, programando leituras, num universo de signos evanescentes, mas eternamente disponíveis, contanto que não se perca a rota que leva a eles. Não mais um leitor que segue as seqüências de um texto, virando páginas, manuseando volumes, percorrendo com seus passos a biblioteca, mas um leitor em estado de prontidão, conectando-se entre nós e nexos, num roteiro multilinear, multi-seqüencial e labiríntico que ele próprio ajudou a construir ao interagir com os nós entre palavras, imagens, documentação, músicas, vídeo etc. Trata-se de um leitor implodido cuja subjetividade se mescla na hipersubjetividade de infinitos textos num grande caleidoscópico tridimensional onde cada novo nó e nexo pode conter uma outra grande rede numa outra dimensão [...]*

We lived beneath the mat
 Warm and snug and fat
 But one woe, that
 Was the cat!
 To our joys
 a clog, In
 our eyes a
 fog, On our
 hearts a log
 Was the dog!
 When the
 cat's away,
 Then
 the mice
 will
 play,
 But, alas!
 one day, (So they say)
 Came the dog and
 cat, Hunting
 for a
 rat,
 Crushed
 the mice
 all flat,
 Each
 one
 as
 he
 sat.
 Underneath the mat
 Warm and snug and fat -
 'Twas the woe of that!

— Para onde vai esta menininha tão só? — era o que me perguntava o desenho, inaugurando a possibilidade de uma história a ser contada. Havia uma estranheza na figura e essa sensação ficou pelo ar, por muitos anos, de modo que aquela pergunta, sempre presente ao retomar o livro, foi sendo respondida de várias maneiras, até um dia eu perceber que o movimento sugerido pela figura me fazia imaginar nem tanto uma história, cena ou paisagem em particular, mas um acontecimento mais inesperado: a criança ali representada, com movimento muito sutil, estava, justamente como eu, prestes a entrar no livro. Fazia parte daquele universo — o miolo do livro era sua morada e seu território.

Ciça Fittipaldi (2008)

CAPÍ 3 TULO

SE UM VIAJANTE NO ACASO ENCONTRA

TRÊS LIVROS BEM MAIS QUE TRÊS INEVITAVELMENTE

Por aqui vão as leituras que se pode desdobrar de três obras da literatura contemporânea para crianças, atravessando o desenho das relações espaciais palavra&imagem para chegar ao jogo literário, sem pretender uma enumeração exaustiva dos procedimentos artísticos engendrados por Angela Lago no livro *João Felizardo, o rei dos negócios* (2007), por João Caetano ao conto de José Saramago, *A maior flor do mundo* (2001), ou Roger Mello e o *João por um fio* (2006). Uma visão de sobrevôo às obras será necessária, sem um roteiro prévio, pois análise não é o que se faz. Pura observação. Das estruturas e das indicações dispersas na materialidade do livro, na montagem e no contraponto verbal e visual.

De cada instância que projeta imagens e enigmas, será compartilhada uma chave provável de decifração, a meio caminho de inumeráveis interpretações que deixamos à mão de outros leitores. Assim, a comparação entre obras deixa-se construir por algumas evidências. Não todas.

Dos signos, a contra-senha que garanta a passagem para novos jogos.

João Felizardo, o rei dos negócios (2007), de Angela Lago, possui encadernação em capa dura, tamanho 34 x 24cm, no sentido paisagem (horizontal), papel couché. Lançado originalmente no México, em 2004, no mesmo ano da publicação de *Muito capeta!* e do livro de imagem *A raça perfeita*, em uma parceria com Gisele Lotufo, Também em capa dura, também vermelha, aliás, é *João por um fio* (2006), de Roger Mello, que possui um tamanho mais afetivo, por assim dizer, evocando as medidas de um caderno de desenho de criança, 23 x 15,5cm, e encontra-se, na ordem de trabalhos publicados do autor, entre *Nau Catarineta* (2004) e *Zubair e os labirintos* (2007). Seria possível estabelecer diferentes conexões entre os exemplos aqui apresentados e outros títulos do conjunto de obras de ambos os criadores, o que caracterizaria um enfoque mais monográfico, distante das intenções aqui esboçadas. A extensa listagem de obras e prêmios de Angela e Roger localiza-se, em separado, após as referências bibliográficas empregadas nesta pesquisa.

A maior flor do mundo (2001), de José Saramago, possui um caráter isolado de toda a produção literária do escritor português e fora um texto escrito, há muitos anos, antes de chegar à configuração atual, com as ilustrações de João Caetano. O livro apresenta-se em sentido retrato (vertical), 20,5 x 27cm, couché, e originalmente possui encadernação cartonada, mas, entre nós, foi lançado em edição brochura com lombada quadrada.

Todos os três exemplos fazem uso da dupla-página como uma unidade visual e são consensualmente denominados como livros ilustrados; cumpre lembrar, entretanto, que o nível de articulação entre os códigos, com a exploração criativa do suporte e da dinâmica das páginas interferindo sobre o engendrar dos significados, dá existência a *um texto único* — como só poderiam denotar as expressões *picturebook* e livro ilustrado inteligente⁸⁸; em Portugal, o livro de Saramago e João Caetano é considerado um ‘álbum ilustrado’, o que indubitavelmente inclui toda a amplitude de tensões entre linguagens⁸⁹.

⁸⁸ Cf. John Stephens, na página 152.

⁸⁹ Cf. Teresa Colomer, páginas 154-155.

Brinco com as palavras como se usasse as cores e as misturasse ainda na paleta. Brinco com essas coisas acontecidas, ao procurar palavras que as relatem mesmo só aproximadamente.

José Saramago (1983: 54)

O artista recorta fragmentos, delimita, transforma, subverte, experimenta a maleabilidade das coisas, a estabilidade do preestabelecido. O artista é um experimentador porque lê a forma do objeto antes de ler sua função, lê os significados sem deixar de ler as possibilidades.

Roger Mello (2002)

Em um passeio pela capa, João Felizardo segue para dentro do livro, os olhos fechados e um sorriso branco nos lábios negros. Descalço, ele vai: cabeça ativa e uma coroa. Talvez, de sonhos. Num breve jogo de oposições, a ilustração da capa parece brincar consigo mesma, jogando também com o título: sorriso de felizardo, por quê? E atravessando justo um cemitério? Rei dos negócios, com jeito de pobre assim?

As páginas de guarda são vermelhas na mesma intensidade.

Na folha de rosto, o pingô do **i** não é pingô.

É uma moeda, amarela e esférica de ouro só.

Na página de rosto, colocando o pingô nos *is* e o subtítulo do livro de volta, abaixo do nome do personagem, a autora, assin(AL)ando angela-lago, reapresenta o menino: coroa já não há e ele caminha sobre o nome da escritora-ilustradora, esquerda para direita, jogando a moeda pro alto pra depois pegar. Olhando bem, parece outro João, ainda que igualmente feliz: veste um par de tênis e suas roupas são outras, usa um boné na cabeça, as abas viradas para trás...

Se a figura parece contradizer a imagem da capa, como se fossem dois diferentes meninos, acreditar que o personagem, como o leitor, tenha atravessado as guardas, a falsa folha de rosto, já permite pensar que ele tenha tomado a moeda — e *agora* aquela que está em suas mãos é outra, é o troco. Esse prólogo, espécie de pré-história que o leitor pode inventar, pertence à mesma categoria de sugestões rememoradas pela ilustradora Ciça Fittipaldi (2008: 93), “a criança ali representada, com movimento muito sutil, estava, justamente como eu, prestes a entrar no livro”. E a idéia de que o menino caminha *sobre* o livro, adentrando-o, é da excelência do jogo em muitas obras para crianças pequenas, também em livros de imagem narrativos — o trajeto do olho acompanha as figuras por caminhos desenhados, herança da pintura⁹⁰ ou então, caminhos ‘invisíveis’ como sugere Angela Lago, até chegar à primeira dupla-página.

Como um despiste para leitores automaticamente verbais, a primeira frase é só reiterativa — “Esta é a história de João Felizardo, o rei dos negócios.” — como se o livro alertasse, *olhe, agora vão começar a aparecer algumas palavras*. E as letras são dispostas como um letreiro, no centro da página branca que funcionará, então, como um palco para as ações que o leitor irá acompanhar. Ao que parece, é este o desafio: perceber o suporte transformado em um teatro, cujas dimensões de profundidade e perspectiva são indicadas pela distribuição de figuras no espaço gráfico, exigindo que sejam mentalmente diagrama-

⁹⁰ Cf. página 180.

dos fundo e frente (onde, afinal, se instala o público leitor), entradas e saídas à esquerda e à direita que — desde já, ficam intuídas. A informação nova é produzida visualmente, na mesma página, mais complexa que o trecho verbal — o menino, cabeça pendendo para o lado, estende a mão para um homem e não se vê exatamente se entrega ou recebe uma moeda de ouro. Ambos os homens têm os bolsos, aliás, cheios delas. Mas somente uma terceira pista condensa a idéia do que aí se passa: *eles riem e sorriem, mas o menino não vê*,

Esta é a história de João Felizardo,
o rei dos negócios.

porque o primeiro esconde o riso atrás da mão direita, enquanto o segundo vira-se para o leitor — na platéia — que detém uma visão de conjunto. Na página justaposta, a imagem moldurada pelo branco, traz outra linguagem que mais parece tela de cinema. Portanto, dois códigos confluindo para o suporte impresso. Decerto, é o quadro maior que se vê primeiramente, para depois ser buscado e apreendido algum conteúdo verbal. O hábito tem nos ensinado a pensar nas legendas, mas elas aqui não terão muito lugar.

A visão do cemitério faz saber quem são os dois homens e que o menino acabara de perder alguém querido. Dessa maneira, se é permitido notar que João tem a moeda em mãos, os olhos-leitores necessitam voltar à outra página para ver a frase que nada informa *e ler a pequena cena*: a primeira idéia a ocorrer é que o menino entrega o dinheiro aos coveiros em forma de pagamento, o que não deixa de ser suficientemente lógico na tentativa de entender, afinal, o que se passa, fazendo uma varredura das páginas num mo-

vimento da direita para a esquerda, como se o tempo girasse contra os ponteiros do relógio. Inversamente, também é possível outra leitura, aí criando uma tensão: não é o menino que entrega a moeda, mas está a recebê-la. O conflito gerador da história coincide com o conflito da decifração do que acontece entre as duas páginas. O que vem antes e o que viria depois? O leitor oscila, e é preciso inferir aquilo que a voz narrativa silencia, sem qualquer pista verbal, entregue à ambigüidade visual das situações expostas em paralelo.

Virada a página, a tensão interpretativa afrouxa, a oração completa a frase iniciada anteriormente — *esta é a história de João Felizardo*. “Que recebeu uma moeda de herança,” apesar do leitor já saber ou desconfiar que não *foi* bem assim a história — informação verbal e informação visual se contradizendo! Após a vírgula deixada em suspenso, a figura do menino aparece na mesma linha da frase e caminha para a direita como quem sairá de cena. É, no entanto, a mesma figura vista na página de rosto: João e sua moeda de ouro lançada para o alto.

A leitura é duplamente refreada para o leitor refazer e concluir a cena anterior, e também “desfazer” a predição, duas páginas pensadas para trás. Parece difícil seguir esse João Felizardo, à medida que o jogo de retroceder ao já lido e já intuído funciona como uma força contra ao sentido da leitura. Mas é como uma introdução ao jogo principal do livro, espécie de aquecimento, checando o que o leitor tem criado a respeito da história.

Em todo caso, várias estratégias serão compartilhadas com o leitor ao longo da obra, e de várias maneiras. Enquanto isso, o menino *parece seguir rumo à paisagem na página da direita*, onde é vista uma cidade toda emaranhada, um labirinto de pequenas formas compactas e linhas e pontos que são reconhecíveis como casebres, casas, prédios, ruas, avenidas, viadutos e ao longe um horizonte pontiagudo de arranha-céus; minúsculos outdoors, cartazes, luzes e setas e faróis, enfim, é um convite para o olhar se perder — e encontrar, num canto, o João e, numa outra curva de caminho, um homem montado a cavalo. A primeira impressão é que “as coisas” do livro vão engrenar, o leitor e o menino podem ir adiante e —

Virando a página, mais uma oração para ir montando a frase: *Esta é a história de João Felizardo, o rei dos negócios. Que recebeu uma moeda de herança*, “e trocou por um cavalo.” E, como vem acontecer ao gênero da lengalenga, em que todo novo episódio recupera e encapsula as seqüências anteriores, também o livro de Angela Lago solicitará a memória do leitor, a todo instante. Primeiramente, a autora *ensina* a chave da decifração do código verbal — ir juntando, pedaço por pedaço, as informações para formar uma oração e depois uma frase e depois, quem sabe, toda a narrativa. E, nesse ponto, a unidade da página-dupla parece realmente vir sincronizada, tudo em correspondência, lado esquerdo

com o lado direito (mas é o condicionamento do código alfabético, automático, que ilude nossa percepção, linearizando o mundo do livro). E, nesse conforto, dá até mesmo para ver que, na tela colorida, aparecem dois outros personagens: um num burro, outro longe andando de bicicleta. Virando a página —

A história vai aumentando: *Esta é a história de João Felizardo, o rei dos negócios. Que recebeu uma moeda de herança, e trocou por um cavalo.* “Um cavalo tão veloz que João Felizardo trocou por um burro.”

Algo muito errado, diriam os críticos superciliosos.⁹¹ Porque os recursos da obra, se não foram anteriormente percebidos, sobem à tona, de uma só vez. A declaração que continua a narrativa é um verdadeiro disparate, um ilogismo, um absurdo. É Angela Lago introduzindo sua pitada de humor, o *non-sense* no texto verbal. E novamente a imagem

⁹¹ Cf. página 212.

colorida no grande re-quadro ‘atrasa’ em relação ao narrado verbalmente. Eis que, então, a obra revela sua arquitetura, análoga a estratégia da lengalenga, ou conto cumulativo, que enlaça, a todo instante, o que antes aconteceu, mimetizando o seu retorno (sintaxe espacial) através do movimento que faz a própria leitura no interior do projeto gráfico. Exige primeiramente uma vista d’olhos nas imagens da tela colorida, e a seqüência da ação é fornecida pelo registro escrito, remontando a conexão causa-efeito. Isso é o principal, mas não é tudo. Da leitura da imagem para o verbal, o *non-sense* é alimentado por uma dose de ironia, ou eufemismo, outras figuras de linguagem, que permite variar o foco e o entendimento, por exemplo, de ‘um cavalo tão veloz’ que, como visto, pinoteava e arremessava João para fora da sela (e eis aí que o menino perde o primeiro pé de tênis).

O conjunto visual é um sistema complexo de informações e exige disponibilidade da parte do leitor para mover no interior da imagem e flagrar diversos acontecimentos concomitantes à história de João Felizardo. Na cena, aparece (1) o menino numa situação de apuro ou embaraço (2) perto dele, já se vê o próximo personagem a ser citado no entrecho verbal, (3) a imagem antecipa quem aparecerá a seguir, (4) quem João já encontrou continua perambulando pela paisagem e devem estar igualmente presentes na memória do leitor, e (5) tem sempre outras pessoas à vista (do leitor) que nem mesmo o menino virá conhecer. No jogo do leitor, ele escolhe o caminho por onde se mover. Após estabelecer suas conexões entre personagens e animais que serão trocados sucessivamente por Felizardo, a pequena frase será um fecho discreto para a linha da história não se perder — mas, virada a página, novamente as possibilidades (e a liberdade) se abrem para ele. Além disso, um personagem ou outro sempre passeia pelo “palco” da página branca, à esquerda, revelando outros detalhes da ação.

No contragiro do relógio, segue a organização das duplas-páginas pela extensão de todo o livro e da história, ziguezague do literário em diagrama de fragmentos, também sincronizados por habilidades do leitor. Antídoto para a leitura automaticamente verbal, e exclusiva por si, que julga antes mesmo de testar todas as chaves, tomando a economia de recursos como enfraquecimento do código lingüístico — e, talvez, esteja aí a diferença flagrante entre a recepção do leitor adulto e da criança que, com o artista e como o artista,

brinca. Simplicidade de aparência fácil e frágil, a proposta de Angela Lago demanda um tipo de atenção especial, verdadeira navegação intercódigos: o leitor guardando, em sua memória, as possibilidades de percursos pelo não linear.

Contrariamente, uma leitura que se esteia na sucessividade do código alfabético irá encontrar um obstáculo quase intransponível no clímax da história de João Felizardo. É um abismo delicado da intersecção entre palavra&imagem e o uso do suporte na qualidade de signo com o qual se brinca e inventa-se — um efeito lúdico, extraído da própria materialidade do livro, na passagem de uma página sobre outra. É preciso ter à mente, mesmo em uma transcrição canhestra, o fio da história que Angela e seu pequeno leitor constroem, entre fragmentos e jogos.

*Esta é história de João Felizardo, o rei dos negócios.
Que recebeu uma moeda de herança, e a trocou por um cavalo.
Um cavalo tão veloz que João Felizardo trocou por um burro.
Um burrico tão lento que João Felizardo trocou por um cabra.
Uma cabrinha tão esperta que João Felizardo trocou por um porco.
Um porquinho tão sossegado...
que João Felizardo trocou por um pássaro.*

Só aos poucos, o *non-sense*, habitado de risos e contradições, é revisitado e revela uma outra face que esteve sempre visível na escritura da autora, intensificada de afetos. Qualidade de um sentimento altamente sugestivo — poderia uma história correr mais adiante da voz que lhe acompanha?

Um passarinho tão...

que voou.

Enigma do literário em Angela Lago, nem mesmo o narrador encontrou a palavra no justo tempo da frase... Efeito de qualidade lúdica e igualmente estética, dependendo de como a obra é manipulada — como seria a qualidade do pássaro?

Sobrará, então — uma pena.

Signo carregado de sentidos, como Pound previa. E Angela Lago (2008: 17), escritora-ilustradora-leitora, síntese de uma tradição de narrativas — que, no seu dizer, é:

... a borboleta viva. A pérola tecida no tempo chega a nós com seu brilho intacto. No entanto, eu, que afirmo isso, recentemente reescrevi *João Felizardo*, um dos contos de Grimm. Como? Para quê? perguntaram-me surpresos os que sabiam da minha admiração pelos Grimm. Por isso mesmo, respondi. O encantamento nos leva a escrever. A leitura talvez seja um hipertexto.

Uma pena tão leve...

*que João Felizardo, o rei dos negócios,
foi feliz por um imenso segundo.*

Quando assento o aparo na curva interrompida de uma letra, de uma palavra, de uma frase, quando prossigo dois milímetros adiante de um ponto final ou de uma vírgula, limito-me a seguir o movimento que vem de trás: este desenho é, ao mesmo tempo, o código e a decifração.

José Saramago (1983: 61)

Parece-me que tudo que escrever ou desenhar se remeterá sempre, de alguma maneira, a esta experiência: eu vi um céu cheio de estrelas.

Angela Lago (1989)

No vermelho fosco da capa, o salto da figura branca e esquemática de João entre a renda de torcidos contornos pretos que se fez bordar com caneta esferográfica, lápis e xerox⁸⁸, sugere uma copa ondulante de onde o personagem se arremessa às aventuras; e um crochê branco de pontos e correntinhas que não passa de um diagrama para trabalhos manuais. Além do mais, por que João não se lança rumo ao interior do livro? E onde é que se prende o fio que prende João? O traço grosso do fio que leva João começa num canto do livro, ou ali termina — para continuar feito barbante. No outro extremo, um peixe agarra o fio bocarra adentro...

88

Arte de Roger Mello para *João por um fio* (2005). A imagem foi rebatida em negativo para a impressão no livro. Reprodução extraída do catálogo *V Traçando Histórias* (2006), p. 74.

Tem início o desafio: o livro já se denuncia como suporte e brinquedo, mas o que fazer com um peixe de papelão impresso amarrado num barbante? As associações correm frouxas como fio em repouso, soltas para idéia nenhuma. Talvez um gesto e aqui se possa inventar uma história de pescadores, João contra o temível peixe de sete dentes cerrados, que mais que olho é manipulação que tenta, testa a resistência do fio esticado: é João que puxa o peixe, é o peixe que puxa João?

O objeto singular, de valor afetivo, confeccionado em capa dura, bem pouco usual para livros para crianças, devido o caráter muitas vezes efêmero de sua literatura. Entre a capa e o corpo do livro, as folhas de guarda vêm mostrar que nem tudo o que cai na rede é peixe: entre chumbadas, um emaranhado de linhas (fios) brancas que teceu o artesão-ilustrador, num jogo onde parece não existir figura nem fundo, o que se vê está por baixo

ou acima da tarrafa: duas libélulas que apelidam as crianças ora helicópteros, ora lava-bundas; certo crustáceo marinho, talvez *Ceratoserolis meridionalis*; um pote de vidro com um artrópode e outro com três bolinhas dentro, mais o que sobrou de uma concha em espiral; um caminhão certamente de brinquedo, e cinco peixes. Aqui, diferente de outros livros, somente o tema vai se revelando por estranhas associações — e o peixe de papelão que pode atravessar de parte a parte o suporte material.

Na folha de rosto, título, créditos de autoria e nome da casa editorial. E o peixe de papelão. Abaixo do título, um croqui: uma figura humana esquemática, no interior de uma rede de pesca — é João submerso? Os braços abertos como em vôo entre peixes. Como toda a materialidade do livro que evoca um mundo artesanal, encadernadores, também a

tipografia é trabalhada em uma família de fonte única, especialmente criada pelo ilustrador como uma segunda caligrafia a emprestar sua identidade a suas obras⁸⁹ Com (man)obras de Roger Mello, porém, todo cuidado é pouco! Até uma dedicatória reborda uma pista — *Para as crianças da Ilha de Uros, no Lago Titicaca.*⁹⁰

Todo o preâmbulo, da capa ao texto de Roger Mello, a leitura não se processa de um modo único ou objetivo. É o objeto material que se torna opaco, como um existente que nunca se apresentou à percepção do leitor. O vermelho da capa, cor predominante em quase toda a obra, a resistência do cartonado, as guardas — e o peixe de papelão pendurado ao barbante — tudo funda uma ambiência que (i)mobiliza o leitor para um conjunto de impressões difusas e uma rede de referências. Nada se traduz facilmente em significados, por isso, mal sabemos manipular. Neste projeto, a experimentação do artista estende-se à experimentação (ou distração) do leitor, no mesmo sentido de que esses artifícios resultam na encenação do livro se apresentando, sem se entregar de pronto, apenas preparando a recepção. Parte do jogo do estranhamento estético, liberando talvez alguma camada de fantasia bem mais do que a imaginação simbólica.

A história, uma narrativa poética, numa página começa —

ANTES DE DORMIR O MENINO PUXA A COBERTA:

— AGORA SOU SÓ EU COMIGO?

E uma primeira hipótese diz que os diferentes elementos que antecipam a entrada da ficção, enfim, concorrem para produzir um efeito de identificação entre a fala de João

⁸⁹ Cf. capa de *João por um fio* e sumário de *Meninos do mangue*, p. 202.

⁹⁰ Roger Mello refere-se a um conjunto de ilhas flutuantes do Peru onde vivem os índios chamados Los Uros: ali, a vida é uma trama só de totora, espécie de junco ou palha com que são tecidas as plataformas, em camadas sobrepostas que podem ter três metros de espessura, suas pequenas casas e embarcações. A principal atividade desse arquipélago artificial é a pesca, também há a caça de aves; as mulheres dedicam-se ao artesanato de bordados, artigos de lã, patos dissecados e outras lembranças para os turistas. Devido ao contato com as águas do Titicaca, naturalmente, a totora mantém-se úmida todo o tempo — e apodrece. Assim, o ritmo dos anos prescreve a constante reconstrução das ilhas, quando não são abandonadas por outras novas. A despeito da hostilidade que o mundo contemporâneo oferece contra as minorias, a dedicatória desperta admiração pelo excêntrico povoado tecendo instabilidade como morada.

Existem, por ora, três obras de Roger Mello de inspiração em situações reais de equilíbrio distante, *Meninos do mangue* (2001) e *Zubair e os labirintos* (2007).

e o sentimento do leitor abandonado ao correr as páginas iniciais do livro — e o peixe de papelão, verdadeiramente, incomodando-o.

Todos os indícios — visuais e outras informações, além do peixe do papelão, tendem a encontrar um lugar dentro da narrativa proposta, mais cedo ou mais tarde, conforme o leitor vai avançando as páginas. Isso significa dizer que Roger Mello decidiu trabalhar inicialmente com sensações difíceis de traduzir verbalmente, de modo imediato, enquanto amplia a expectativa do leitor.

Numa sequência de cinco páginas-duplas, sete perguntas são lançadas ao leitor, sem que nenhuma delas possa ser respondida:

DE QUE TAMANHO É A COLCHA QUE COBRE JOÃO?
DO TAMANHO DA CAMA?
OU DO TAMANHO DA NOITE?
ONDE É QUE SE ESCONDE A NOITE QUE BEIJA JOÃO?
NO FIO DE UMA CANTIGA?
DEPENDURADA NO VENTO?
OU NA CORDILHEIRA DE LINHAS COBREM JOÃO?

Paralelamente, a colcha assume vida própria, adquirindo novas configurações, a cada página virada. Inicialmente, em fundo preto, a coberta do menino apresenta folhas formando estrelas, rabo de corisco, peixes com barbatanas abertas em asas: as figuras planam como se nadassem ou voassem livremente. Recusando a fornecer uma pista para as três primeiras perguntas, a colcha estende-se muito além da borda do papel, num fim que ninguém dá conta de adivinhar. A segunda imagem será lida em separado, enquanto a terceira traz um grupo de homens e mulheres tecendo um longo fio vermelho que, passando de mão em mão, sai do bordado e logra ser pego por João. Há uma colcha que costura círculos de rosáceas vermelhas e quadrados que mostram uma arraia vazada, João movimenta essa coisa como se fosse bandeira. Todo o contraponto palavra&imagem joga com o vazio provocado pelas perguntas e o cheio de linhas do desenho, permitindo ao olhar mergulhar no tecido de tantas minúcias.

O olhar do leitor, como na vigília do sono, encontra algum conforto nas composições da colcha que pertence a João, agora no interior de um útero de renda, na primeira visão da colcha em fundo vermelho, junto ao primeiro verso que não é uma pergunta — *um beijo na testa ainda beija* — evocando a ternura de um boa-noite no intervalo que fica depois da despedida de mãe, de um pai, talvez pescador, que lhe conta histórias, aí onde tudo é vago, cheio de possibilidades. Correspondências entre o verso e a visão, apenas na travessia das diferenças que cada código sustenta. *Onde é que se esconde a noite que beija João?* Dentro ou fora da colcha, onde paira a lua crescente que pousa na mão espalmada de João? Entre rosáceas e estrelas do tecido traçado, Roger insere uma rosa dos ventos, apontando direções diferentes. O olhar de quem lê há de esbarrar, encantando-se, com figuras e fundos em oposição, índices que fogem à apreensão única. Onde se esconde a noite? A colcha de João assume a inusitada perspectiva de catedral imersa⁹¹ num oceano de linhas, sob o olhar busca novos pontos de apoio para a sua leitura. O preenchimento dos significados da imagem

⁹¹ Debussy, *La cathédrale engloutie*.

laça outras associações, numa instabilidade constante. Igualmente, sem amarras, entregue à sorte da manipulação, o objeto-livro também se movimenta. No jogo palavra&imagem, lacunas se completam apenas com novas lacunas — é o silêncio das respostas, os espaços não preenchidos da imagem.

Fio e colcha se equivalem a uma idéia de continuidade, sem limites, infinito — e, paralelamente às perguntas que tocam o impalpável, querem medidas do incomensurável, a imagem da colcha ultrapassa os limites da página impressa como se o invisível também fosse sua costura. Na travessia de um par de páginas, surpreende-se essa imensidão:

Trata-se, pois, de uma montagem por computador do par de duplas-páginas sequenciais, agora quadro, re-unidas por uma visão panorâmica — e outro jogo, então, aí se encontra: é um desejo de expandir o que já era imenso. Pelos dois extremos, a renda como tela cresce e tece paisagens instáveis como fio da imaginação do menino — tão só uma figura esquemática de menino — colocando em cena imagens com as quais se espera brincar: João dorme ou caminha a passos de gigante? João recolhe a cobertura para proteger-se se enrodilhando, ou esgarça o tecido como quem amplia os seus domínios? Afinal, onde está João: abaixo ou acima da colcha, de que lado do imenso verso?

E a ambigüidade da linguagem poética vai sendo pontuada igualmente por imagens de João e sua colcha que são verdadeiros paradoxos visuais. Até o momento, decerto, havia sido aceita tacitamente a sugestão de que o menino estivesse, maior parte do tempo, deitado e coberto. Ainda acordado, João vira gigante e põe-se pé. Ou continua deitado?

Particularmente, a imagem da colcha-cordilheira vem sincroniza palavra&imagem: o tecido de fios cobre representar simultaneamente a ação descrita ao início de uma

seqüência mais narrativa do poema e a pergunta que virá exposta ao fim dos versos, propondo ao olho dos leitores um paradoxo:

A BRINCADEIRA DOS PÉS É FAZER TERREMOTOS
DEBAIXO DA COLCHA.
MONTANHAS TROCAM DE LUGAR COM VALES.
ENQUANTO ISSO, CIDADEZINHAS DE PANO TENTAM
PREVER TERREMOTOS.
QUEM TEM MEDO DE UM GIGANTE CHAMADO JOÃO?

O tempo, obstinada matéria de criação de Roger Mello, é pescado nessa dupla rede de fios: por artimanhas palavra&imagem o congelaram. E, lentamente, vai sendo feita uma passagem do quase-sono ao sonho, domínio do não tempo. João, filho de pescador, vai mergulhando na colcha de seu próprio sonho... Mas, sem poder vigiar-se, nem vigiar sua colcha, João encontra o peixe voraz. E o leitor também recupera de sua memória a aflição de não saber lidar com o peixe de papelão. As aflições imperam, coincidem.

Conforme evolui a tensão dramática, a imbricação do signo-livro, da imagem e do código verbal, vai tomando densidade concreta, o que permite novas etapas de relações palavra&imagem que não mais se limitam apenas ao aspecto espacial da página. Os três planos da materialidade interseccionam-se — e é preciso saber que o irremediável se faz: um furo na colcha. Tudo se desalinha. A colcha, o desenho e João. Num movimento incerto, palavra&imagem se desmancham diante do olhar do leitor. — *Como se pára um furo que não pára? O menino acorda, mas própria a coberta não mais existe. Agora, é só ele e a imensidão vermelha da página.*

Páginas adiante, João encontra palavras no chão — e Roger Mello faz o menino sentar-se entre elas, no diagrama coreográfico de palavras-signo, coisa feita de substância sólida que a linha de costura perfura e vai tecendo uma nova colcha. Reconhecemos cada retalho verbal que pertenceu ao poema, sem arranjo e sem hierarquia, totalmente sem o nexos dos versos: uma sintaxe espacial. E prolongando o jogo da palavra virada em objeto, sob o olhar que cruza, de alto a baixo, o manto de palavras ligadas uma a outra.

A noite é jogo que nunca finda nos sonhos de uma colcha mágica que aqui resurge para ser coberta, e descoberta no contínuo de um fio que é tudo para o menino. Afinal, João continua no texto que é o todo livro por três dimensões imbricadas: signos visuais, signos verbais, o corpo-signo do suporte material, na composição de um objeto, literário por excelência.

Na verdade, sonho que uma criança encontre na minha leitura do mundo, a sua própria leitura. Que uma criança descubra os seus próprios caminhos nos meus descaminhos e reinvente meu conto, na medida das suas próprias fantasias.

Angela Lago (1989)

O artista lê a obra de arte que atinge o observador que lê a obra de arte que influencia o artista, e o movimento não pára mais, por mais que o objeto de arte esteja imóvel. A leitura do olhar é dinâmica.

Roger Mello (2002)

A maior flor do mundo, o leitor não encontra estampada na capa do livro — a não ser a evocação do título, para o qual, aliás, o menino de boné azul, abas viradas para trás, observa. Mas talvez ele, personagem da ficção veja também a flor que se chama a maior do mundo, que o leitor só pode imaginar em razão do recorte intencionalmente escolhido pelo ilustrador. A flor está lá, em algum lugar, fora do alcance da visão. Contudo sua existência é certa: à direita da cena e em primeiro plano, mais próximos do leitor, o caule e a fita métrica (feito coisa que é para medir tamanho, altura) — e as duas esbeltezas se confundem momentaneamente.

O caule é uma fita estreita e verde colada sobre a métrica (ou seria uma trena de madeira?) que se ergue como para dar sustentação à planta. Na primeira aproximação com o livro, talvez seja este o elemento que mais chame a atenção — pelo inusitado visual⁸⁸: para saber qual é a maior flor do mundo, talvez fosse preciso medir várias, uma a uma, ou essa flor é tão frágil que não consegue manter-se em pé com suas próprias forças — ao menos, duas hipóteses de leitura podem atravessar a mente do leitor, ao mesmo tempo em que parece irresistível pensar que a trena seja mesmo o caule. É a plástica da colagem de materiais diversos que se insinua, evocando a mão do ilustrador na interior da própria cena representada, em um projeto artístico que preza em dar às imagens da ilustração um caráter móvel, mais indicial que simbólico — e a maior flor do mundo está, na capa, duas vezes indicada com a semente de significados possíveis, que o verbal esconde e o visual não responde. Ao fundo, a paisagem: manchas, uma sugestão de distância, contornos de montanha que se diluem em um azul de rio ou sombra, talvez venha ter um vale, lá trás.

A guarda do livro é um jogo, mas não é bem nessa passagem do suporte físico que o leitor costuma se deter. Às pressas, vê-se que uma espécie de mapa, um diagrama de rotas marcadas por traços descontínuos, com a direção a seguir sinalizada por um dedo indicador — cumprindo essas ordens visuais, o olhar tende a dançar pela imagem, em que

⁸⁸ Descontado, obviamente, o interesse que despertam o nome e a própria figura literária do autor, em especial, entre os leitores adultos: José Saramago para crianças? No entanto, pontuar essa questão seria nos arremessar às questões relativas ao contexto de circulação, valoração literária, incluindo as estratégias de divulgação da obra num intrincado sistema da crítica, não somente especializada em literatura para crianças — a FNLIJ concedeu-lhe o selo “Altamente Recomendável” para Crianças 2001 — como de outros setores do poli-sistema literário. Aqui, não importam quais caminhos o livro percorreu até chegar às mãos do leitor.

constata um tanto mais da técnica de colagens, formando relevos como paisagem, onde diversas figuras de flores e folhas carimbadas em papel recortados, de tanto em tanto, vão aparecendo. A impressão mais imediata (trata-se de um mapa) abre margens da predição rumo à história — enquanto o leitor, talvez, busque identificar qual seria a maior flor, ele mesmo já sabe que o menino deverá percorrer algumas distâncias para encontrá-la. Mas isso não é tudo o que guardam as folhas de guarda — há uma interpretação cifrada nessa massa de cores, ranhuras e contornos. Outras leituras podem vir sobrepor-se, em outras passagens por elas, afinal, como brinca Roger Mello (*apud* Lins 2003: 57) — “O livro é tão importante que tem um guarda na entra e outro na saída”. Então lá retomaremos o mapa.

A página de rosto restabelece o jogo palavra&imagem: abaixo do nome do autor, do título, do crédito das ilustrações, aparece a pequena cercadura do olho da página, com contornos irregulares. A imagem é suficientemente nítida, um enquadramento em *close* mostra o rosto do menino e a maior da flor do mundo, acariciada por seu dedo. Brota a

dimensão afetiva no significado verbal: maior e íntima flor. O olhar do menino transmite apreensão, há um brilho vidrado de quem segura as lágrimas ou virá derramá-las. Abaixo, enfim, a logomarca e nome da Companhia das Letrinhas, editora que publicou, no Brasil, a obra do escritor José Saramago, com ilustrações do moçambicano João Caetano.

Pronto: a história vai começar.

Contudo, logo mais se descobrirá que uma história só não há, enquanto o texto condensa planos diversos da técnica literária contemporânea em que impera a consciência metalingüística, fragmentos de estilos narrativos e discursos da meta-produção literária, em um efeito de sobreposição de vozes que se contradizem entre narrar e fazer o texto que vai se processando perante seu leitor. É, antes de tudo, uma obra em que *o autor imagina a si mesmo leitor*, em síntese estética, pelas categorias de Prazeres Mendes (1994). Qual não é a surpresa, porém, encontrar na ilustração uma representação do próprio escritor José Saramago?

Respeitando o esquema alfabético da leitura, no sentido esquerda-direita, a página oferece um quase-retrato 3x4 do menino, tanto como expectador de outras imagens, quanto “leitor” do trecho verbal, instalado na pequena janela que fortuitamente sói em pontuar o início da comunicação literária. As outras ilustrações são três re-quadros que aumentam de tamanho e, antes de invocarem a fixidez de uma história em quadrinhos, impõem-se como uma seqüência visual que ambiciona um estatuto cinematográfico, promovendo um *zoom in* que adentra o gabinete do escritor, revelando seu estado de concentração, cabeça que vira de um lado para o outro, a mão no queixo, a caneta em punho — olhos virados para um quase-desânimo, uma quase-inspiração. Entre os fragmentos, inscreve-se o tempo de espera por uma idéia à pena do escritor-personagem.

O jogo literário no contraponto palavra&imagem pode parecer conceitualmente complexo, mas é ludicamente bastante simples, fazendo mundo vivido e mundo ficcional começarem a deslizar um sobre o outro no imaginário da leitura. Dessa maneira, sabendo quais são e o que representam, na cena literária, as categorias de escritor, autor, narrador e personagem (mais ao molde tradicionalmente aceito em histórias para crianças), em que cada figura é claramente separada, ou discernível, respondendo por uma determinada função, nesta obra, tais figuras se fundem e fundam-se umas nas outras. Antes mesmo de iniciar a leitura do segmento verbal, (1) José Saramago, *escritor* português nascido no dia 16 de novembro de 1922, Nobel de Literatura 1998, já fora *personificado* por artes do ilustrador. (2) Embora, a identidade de todo escritor seja distinta da instância do *autor*, como fez um Machado de Assis ao atribuir a autoria das *Memórias de Brás Cubas* (1881), ora, ao próprio Brás Cubas, ou anos antes, o escritor José de Alencar propondo Paulo, autor de *Lucíola* (1862), nesta obra ilustrada, escritor e autor tornam-se indissolúveis do jeito como o senso comum sempre julgou. Não havia, nem há qualquer indício lingüístico que obrigasse João Caetano por essa solução, pois mesmo que José Saramago tenha tomado o discurso em primeira pessoa, qualquer outro, ou nenhum personagem poderia ser representado, ou não-apresentado. (3) Da mesma maneira como se compreende que um autor é instância produzida no âmbito da ficcionalidade, pairando qual um fantasma entre a obra e uma pessoa concretamente existente, para a perplexidade dos leitores

incautos, também o *narrador* é uma classe especial de personagem que rotineiramente assume a responsabilidade de contar uma história. A força das narrativas tradicionais e o ensino básico apreciam as esferas bem separadas; depois, são conhecidas outras nuances, nem sempre pacíficas de compreensão. Todavia aí, Saramago-personagem-autor retoma a condição idílica de ser o próprio narrador, manifestado na primeira pessoa do discurso que, no entanto, não começa a narrar logo o que se passará ao menino adivinhado desde a capa. “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples”, disserta este narrador, “porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas”.

A primeira declaração, juntamente às ilustrações, é já conclusão de um pensamento que se processava silenciosamente, Saramago-personagem à luz de uma lanterna azul. Só então se faz notar que a última imagem do escritor, em sua escravinha, mostra-o na iminência de um desabafo, prestes a inaugurar a comunicação literária com seu leitor. Como a visão alcança antes um nível da leitura, as ilustrações antecipam a introspecção configurada pelo texto verbal — eis porque não se decidiu por uma cena preenchendo a dupla-página, com o tempo fatalmente congelado num só quadro; mais que representar um estado de solidão ou isolamento necessário para a intenção criativa, a seqüência sói apresentar minutos ou horas se passando e nenhum resultado à mente e mesa do escritor. É sobre este ambiente recluso que o olhar caminha em *zoom* pelos três fragmentos: antes mesmo do texto revelar as dificuldades deste Saramago que aí se vê, a ilustração propôs a entrada do leitor nesta cena — o sincronismo é feliz e ambivalente, porque com a leitura do discurso verbal, as imagens ilustrativas tendem a ser revistas em paralelo ou como um acorde ao fundo das confissões do personagem-escritor. “Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender [...] do que peço desculpa.” E é graças a uma diagramação mais linear que o leitor, depois do ponto final, re-encontra a face desolada do Saramago-narrador.

Na dupla-página seguinte, os re-quadros vão estendendo um pouco mais os limites de seus contornos: são duas outras imagens e a segunda já domina uma página inteira — isto é, o movimento de câmera de João Caetano é contínuo, consciente da sinestesia que

pode oferecer ao leitor-expectador, manipulando a seqüência do suporte material. Aliás, três dos recursos comentados estão presentes em livros de outros ilustradores. O jogo de retratar a voz que narra como um autor-personagem e uma introdução visual ao entrecho verbal comparecem às mãos de Odilon Moraes, em *Será o Benedito!* (2008)⁸⁹, e a gradativa ampliação da cercadura da ilustração tornou-se célebre com a obra de Maurice Sendak, *Where the wild things are* (1963). Em um recorte de jornal (Mangas 2001), José Saramago atesta que

“O grande mérito do livro está nas magníficas ilustrações do João Caetano. Fiquei satisfeitíssimo”. De igual modo, satisfeito ficou o ilustrador: “Quando li o texto, surgiram-me imediatamente soluções para o início e o fim do livro.”

Pois, vejamos

⁸⁹ Cf. página 175-176.

A disposição espelhada das imagens, em relação à página inicial da narrativa, dá viva existência ao projeto gráfico do ilustrador. Considerando um movimento contínuo, o tempo aí infiltrado, vemos o quadro que diminui, afastando-se do expectador, um recurso assemelhado às possibilidades de edição só contempladas pelo cinema e vídeo digital — é a comunicação literária de Saramago com o leitor criança que se encerra. Transcorrida toda a narrativa, na qual incide o enigma da maior flor do mundo, João Caetano propõe uma metáfora particular de sua interpretação — a luminária fincada ao lado do escritor, em seu gabinete fechado, lançando alguma luz sobre suas idéias emaranhadas, é agora A flor, com suas pétalas recortadas de um mapa-mundi, sustentada em seu caule ereto, sem apoios nenhuns. As paredes do escritório escuro dissolvem-se num céu de nuvens claro, claríssimas, o que vem oxigenar também as concepções do leitor na busca de significados para o símbolo literário da flor, maior que todas as coisas. Mas é preciso estar atento que a leitura aí não se resolve plenamente, pois a flor transformou-se em tantas outras coisas no trânsito da própria história. Um símbolo que foi degenerado e constantemente regenerou-se sob novas aparências, perder o poder de cristalizar a decifração única ou fechada, pois indica leituras possíveis sempre em processo de atualizar-se. Assim como a narração não determina a espécie, o tamanho, onde se encontra exatamente a maior do mundo, eis que a ilustração também joga com pistas e despistes.

Palavra&imagem longe de explicarem-se, reforçam as ambigüidades originalmente contidas no texto verbal, agora pelas ambivalências do livro. Apesar das condicionantes contratuais e da produção da obra pertencer ao cotidiano editorial de um autor que escreve, outro ilustra — o que induziria uma constatação irremediável de que as ilustrações sejam acessórias, logo dispensáveis. Entretanto, a sincronia entre os códigos, atestada em vários níveis, põe realce em uma nova unidade — o que implica, além dos depoimentos de aprovação de José Saramago ao trabalho de João Caetano, ou de exigências do escritor para edições fora de seu país, no fato de não mais conseguimos ler isoladamente seu original, sem a dinâmica e a beleza dada pelas ilustrações, em profunda articulação com os procedimentos de Saramago ao manipular as palavras. Sabe-se que *A maior flor do mundo* fora um conto escrito “por altura de 1976 ou 1977”, e publicado pela Editorial Futura.

“Mas o tempo foi passando”, informa Francisco Manga (2001), “e o criador perdeu o rasto da sua obra”. O esquecimento teria perdurado, se a Editorial Caminho, de Portugal, não tivesse localizado a edição anterior e pretendido publicar uma história de Saramago para crianças. “O quê!”, estranhou o escritor — “Eu nunca escrevi nada disso!”

“Tinha esquecido o conto”, disse ontem José Saramago, durante uma sessão de autógrafos, no Porto. “Por minha decisão, nunca o reeditaria”, mas continua a achar graça à história que é, no fundo, “uma proposta” para as crianças reinventarem outras histórias. E as dúvidas do autor da história dissiparam-se no momento em que viu as ilustrações [...]

João Caetano revelou, ontem, que começou a preparar as ilustrações de *A Maior Flor do Mundo* “há um ano”. Nova surpresa para José Saramago. “Eu não sabia que estava a trabalhar no livro há um ano, só soube da edição há pouquíssimo tempo.”

O projeto de ilustração é um processo de leitura singular, com que João Caetano consegue lentamente mostrar os vazados de sua inscrição visual emparelhados às lacunas insuspeitadas entre palavras, da sorte que o efeito plástico *imita*, simula o efeito literário, nos limites da estrutura de cada linguagem. José Saramago, o autor vivo, engendra uma arquitetura verbal que encerra-revela a história de um menino e seu encontro com a maior flor do mundo *no interior* da história de um escritor em busca de seu texto, processando sua escritura como um rascunho, porque a história Saramago-encenado já possui, porém, falta-lhe o tom ou o dom, não importa — falta-lhe o texto. E o conjunto de ilustrações através das páginas aparece suficientemente solto como procurando ainda o espaço para diagramar-se. Não é à toa, nenhuma linha ou perspectiva divisória entre dois ou três planos, mais os materiais que marcam o suporte e a técnica da pintura-colagem, como vestígios, denunciando os procedimentos do artista, em fingido desmazelo artístico.

Frases justapostas nos parágrafos, parágrafos sobrepostos às ilustrações.

Lendo a memória das antigas narrativas, lendo a história que ainda não escreveu e lendo a si mesmo, o personagem-escritor-autor-narrador-então-leitor avalia a dimensão de sua criação — “Que me seja desculpada a vaidade se eu até cheguei a pensar que a minha história seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de

fadas e princesas encantadas... Há quanto tempo isso vai!” Há quanto tempo, isso — exatamente o quê? O tempo desde que o leitor flagrou seu desânimo e pôe-se a ‘escutá-lo’ à espera da história da maior flor do mundo, o tempo que não se sabe quando as histórias fééricas foram inventadas, ou o tempo indeterminado, quando pensou pela primeira vez em uma história original e/ou acreditou que poderia suplantiar todas as demais? A página ilustrada imediatamente a essa passagem mostra Saramago debruçado sobre o papel, na posição de leitor de seus rascunhos, enquanto da estante de livros, pouco atrás, pequenos personagens despertam e escapam das páginas das antigas histórias; uma fada portuguesa, em saias lilases de pintas pretas, corpete retinto e lenço branco nos cabelos, voa-sobrevoa — por sobre as idéias do escritor-personagem com sua varinha de condão, ou prestes a fugir pela fresta-mais-que-fresta das persianas à janela? Os personagens assistem à cena ou assistem ao escritor em busca do texto-inspiração? Enigmas e imagens nos detalhes da escritura-pintura.

Ficção dentro de uma ficção, o homem decide não apenas contar (finalmente) a história do menino que inventou, mas vai dispondo, na seqüência de parágrafos, diferentes discursos-fragmentos que, enfim, compõem o seu rascunho ou proposta de uma história. “Na história que quis escrever, havia uma aldeia.” O plano da representação e o plano da criação correm simultaneamente. “Logo na primeira página, sai o menino pelos fundos do quintal.” E a todo o momento a consciência do processo literário é revelada para o leitor. João Caetano oferece uma curiosa (e poética) solução, operando plasticamente com dois planos em uma só imagem. A parte superior de uma folha branca é vista sobre a madeira castanha da mesa do escritor; o bico fino da pena de sua caneta já correu por sete palavras — *Logo na primeira página, sai o menino p* — e intenta começar a próxima, enquanto a imagem do menino está perfeitamente sincronizada ao processo da escritura, e ele vai assim correndo *pelos fundos do quintal* com aquele movimento de liberdade de quem vai ultrapassar o portão que o separa do mundo — de um outro mundo. Liberdade, aliás, analogicamente adivinhada: veste calças pretas e blusão vermelho o menino que corre num impulso só para decolar, do outro lado portão, feito pintassilgo preto de asas abertas em escarlata que lá está — é metáfora que voa, visualmente respondendo a sugestão na

trama do discurso, *a vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós permitiu...*

Página e paisagem se tocam. Idéias e possibilidades de jogo também. A um só tempo, a estrada escorre da tinta numa quase-homenagem ao imaginário que flutua no rio de palavras. A dupla-página, contudo, permite uma leitura inversa: basta virar o livro que temos em mãos para saber que as imagens do outro mundo-chamado fantástico escorrem pelo mesmo rio de tinta que dá vestimenta à escritura. Dessa vez é o suporte físico que se entrega ao leitor como signo-de-uma-coisa com a qual se pode brincar, pela manipulação — tão bem definida pela etimologia e a história dessa palavra nos dicionários, entre 1716 e 1767, ação de manipular substâncias químicas, ação de influenciar as pessoas; já em 1931, exercício do ilusionismo. Do latim clássico, “manipùlus”, manípulo, punhado. Um só punhado-fragmento basta — a obra não se esgota, a teoria sim.

Por fragmentos do conjunto de ilustrações⁹⁰ e das estruturas verbais, narra-se aqui as imagens que cada linguagem contém e troca entre si, sem, nem mesmo contar a história

do menino que encontrou a maior flor do mundo. Interessa decifrar como os significados são engendrados e podem ser percebidos e reconstituídos, por um olhar móvel, e não há como interpretá-los à força de interpretar a narrativa, nem mesmo resumir a história que está — no livro, já resumida pelo Saramago-escritor, em estado bruto de possibilidades, em uma arquitetura que ainda não tem forma definida. Por isso mesmo, talvez, os gêneros da literatura de tradição oral são revisitados, ou inspiradores, no *continuum* imaginário, mente-em-criação, palavra-tinta, comparecendo em diferentes níveis de articulação com a idéia de uma história que se quis escrever.

⁹⁰ Cf. página 157.

As velhas narrativas são degeneradas, retiradas de sua casca simbólica, e restam ao escritor-leitor e ao leitor que parte a seu encontro, vestígios, rastos a perseguir. Enquanto, o discurso verbal dá passagem de um tom a outro estilo a um novo modo de composição, erráticamente, diversas ilustrações oferecem molduras, quadros, retábulos, portas e janelas — enfim, passagens entre espaços, ambientes, cenários ou tempos, trazendo para dentro o que existe fora e exportando o que se vê dentro. É um jogo de direções e proporções, e por aí talvez estejam duas ou três pétalas da obra. Algumas sementes que brotaram para a história do menino: um esquema narrativo do conto popular de viajantes que precisam por si só empreender um trabalho, antes de retornar para a casa; um clima mais fantástico que mágico, como viria a calhar a um conto de encantamento, numa proximidade com a lenda; um final heróico, o reconhecimento público das *aventuras aprazadas* pelo quase-texto revela a fortuna do pequeno menino, uma vida venturosa como era de ser aplaudida pelas antigas novelas gregas, ou epopéia; e um sentimento de glória pelo que viveu o menino, realçado pela fórmula “E essa é a moral da história”, quase-enigma de fábula — e não se pode esquecer um momento de grande lirismo, um monumento ao mito.

*Desce o menino a montanha,
Atravessa o mundo todo,
Chega ao grande rio Nilo,
No côncavo das mãos recolhe
Quanto de água lá cabia,
Volta o mundo a atravessar,
Pela vertente se arrasta,
Três gotas que lá chegaram,
Bebeu-as a flor sedenta.
Vinte vezes cá e lá,
Cem mil viagens à Lua,
O sangue nos pés descalços,
Mas a flor aprumada
Já dava cheiro no ar,
E como se fosse um carvalho
Deitava sombra no chão.*

Síntese dos tempos e todos os feitos a saltar à imaginação do leitor, espaços que qualquer passo alcança. Proporções infinitas, humanas. Direções possíveis em uma leitura que desce e sobe os versos, sem perder sua qualidade de sentimento.

Retornando ao mapa, o que guardariam as páginas de guarda? O olhar que aí pode se aventurar, talvez queira destacar o lugar da maior do mundo, entre desenhos de folhas

e flores carimbadas, entre a ponta de um ramo de pinheiro ou três folhas cerradas de uma roseira, coladas pela mão de João Caetano, a oeste e leste no mapa da dupla-página. Mas há de reparar também que as montanhas, dunas ou serras possuem finos contornos que revelam outros vegetais, em especial, tubérculos. O mapa que víamos, antes árido, transforma-se um tela-terra milagrosa de primitiva seara. Mais que isso, na simetria do texto ao suporte-livro, talvez aí vejamos que *três gotas que lá chegaram, bebeu-as a flor sedenta*.

Com a revolução industrial,

[...] começa propriamente a história da arte moderna: a sucessão dos “ismos” não é senão o percurso da “arte” rumo a seu fim, ao seu esvaziamento. “L’Olympia”, de Manet: “Isso não é pintura”; “La Mer”, de Debussy: “Não possui uma única idéia musical” (Saint-Saëns); “Lês Fleurs du Mal”, de Baudelaire: “Isso não é poesia”; “Madame Bovary”, de Flaubert: “Isso não é um romance”. A obra de Gaudi: “Não é arquitetura”. Enquanto isso, com a Revolução Industrial, assistimos **à multiplicação dos códigos e linguagens** novas que vão alterar profundamente todas as artes.

Décio Pignatari (1999)

Postal enviado por Regina Porto.

ISTO NÃO É UMA TESE

ALGUMAS CONCLUSÕES

A pesquisa sobre as relações palavra&imagem na literatura para crianças é uma aquisição bastante recente para os estudos literários, em termos de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação, evidentemente, entre aqueles que se ocupam do caráter estético das obras para a infância. Apesar do interesse renovado que os últimos anos têm manifestado, ainda faltam os aportes teóricos para uma abordagem mais compreensiva e vencer alguns estigmas: da mesma maneira que uma visão mais conservadora dos estudos de literatura infantil e juvenil dá privilégio ao texto (restrito à codificação verbal) e toma a ilustração seu acessório, por extensão, também se tornam secundários e acessórios, na hierarquia de temas aprofundados, os estudos de ilustração, do livro de imagem e das relações palavra&imagem — que aqui compareceu em um dos seus aspectos: o que diz respeito às relações espaciais palavra&imagem, observadas em três diferentes níveis ou categorias, sem adentrar o terreno da interpretação.

Recorrendo também a outras áreas, foram localizadas inicialmente vinte e sete pesquisas que igualmente se dedicaram ao tema que privilegiamos, tendo sido somadas outras obras de referência, compondo o campo de exploração do primeiro capítulo. Refazendo percursos particulares entre áreas afins (como artes, comunicação e design; psicologia e educação; além dos próprios estudos literários), buscou-se tomar posse do conhecimento produzido nos últimos trinta anos, com o objetivo, não apenas de traçar um painel histórico, mas detectar, entre a dispersão de enquadramentos conceituais, as chaves que nos permitissem um acesso mais consciente para a abordagem das relações palavra&imagem na literatura para crianças. Devido às dificuldades da escassez bibliográfica e de intercâmbio entre os pesquisadores, muitas pesquisas não avançam produtivamente no debate. Grande parte das investigações ainda se ocupa de abordagens

predominantemente voltadas para a interpretação — o que nos levou a considerar as relações palavra&imagem a partir de suas estruturas, ou seja, as relações espaciais palavra&imagem na literatura para crianças.

O que aí se compreendeu fora a necessidade de localizar historicamente um marco que diretamente se relacionasse com a atual feição do livro de literatura infantil, em que muitas fontes apontavam para o final do século XIX, principalmente na órbita dos países europeus. Apesar de condicionantes bastante distintas do contexto brasileiro, no segundo capítulo da tese, seria verificado como os ilustradores do passado não fecharam olhos para a emergência de novas mídias, assumindo, em seu tempo, códigos visuais oriundos da fotografia, o cinema, os gêneros humorísticos da imprensa diária e a publicidade. Efeito análogo ocorreria na década de 1970, quando os autores (escritores e ilustradores) nacionais puderam ampliar, devido à melhoria do setor editorial em nosso país, o espectro de referências visuais pela multiplicação de outros meios expressivos, podendo deslocar e manipular códigos oriundos das histórias em quadrinhos, televisão, vídeo e, avançando para o presente, a visualidade dos circuitos eletrônicos e da computação gráfica.

Considerando assim o contexto decisivo da Revolução Industrial no século XIX e sua influência nos modos de produção editorial e de visão artística de uma época que, enfim, determinariam a feição do atual livro infantil, não seria mais possível estudar os livros ilustrados, as ilustrações e outras inovações artísticas mais atuais, sem um conhecimento histórico do desenvolvimento desse período e, como nele, se inserem os livros para crianças. Igualmente assumido que os códigos verbal e visual interseccionam-se na construção de uma obra, sobre a qual incide o projeto gráfico, toda essa visão de conjunto não poderia passar ao largo de seus criadores, gerenciados por seus editores, apreciados e analisados pela crítica especializada, pesquisadores da área.

A consciência desses dois últimos aspectos, nos parece, é decisivo para o estabelecimento de critérios de qualidade para o setor editorial e de alicerces para as pesquisas que desejam acompanhar mais de perto o objeto literário e o leitor da contemporaneidade.

A partir da segunda metade do capítulo dois é que podemos aprofundar a questão, assumindo determinados conceitos e modelos teóricos a fim de propor uma aproximação aos livros de literatura infantil. O estudo das relações palavra&imagem na literatura para crianças exigiu, de nossa parte, que fosse empreendida uma abordagem a partir das relações espaciais entre os códigos verbal e visual, configuradas desde o suporte material do livro que dá existência e forma de circulação para as obras. Dessa constatação, faz necessário conhecer as condições contextuais e contratuais que favorecem ou constroem o labor criativo de escritores e ilustradores, passando então para a observação da obra em suas estruturas formais, como o uso do suporte e o projeto gráfico, buscando depreender que posições assumem na diagramação da página e em sua distribuição através das páginas, fatores que diretamente influenciam na percepção e na construção de significados de uma obra.

Delimitando esses aspectos, buscaram-se as referências teóricas que melhor viessem equacionar a intrincada questão, sendo propostas quinze critérios para apreciação e análise, que resultam em uma arquitetura lógica de três categorias — (1) as condições contextuais ao campo da autoria, (2) as marcas do uso do suporte-livro e do projeto gráfico, (3) as relações espaciais palavra&imagem, propriamente ditas — cada uma delas permitindo a divisão em três subcategorias. A última categoria abarca os níveis de montagem que se deixaram filtrar por três subdivisões, possibilitando assim perceber e identificar mais detidamente sua franja de detalhes. Estas são as primeiras pistas que pudemos perceber, organizar e, sabendo que estão incompletas, poderão ter desdobramentos em futuros trabalhos. Também em razão de operarem principalmente com estruturas formais, outros estudos poderão ser encaminhados para reformular e ampliar nossa proposta de trabalho.

Em relação ao terceiro capítulo, buscamos colocar em movimento o instrumental aqui oferecido, tendo já sido exposto e explicado de maneira esquemática no capítulo dois, o que mostra ser possível estabelecer relações de significados mesmo antes de interpretá-los — principalmente no que toca mais intimamente a criação literária como jogo do qual faz parte o leitor.

O QUE ESPERA OUTRAS CONCLUSÕES

Do primeiro capítulo, surgem idéias para a construção de uma história dos livros de literatura para crianças que se faça dialogar com a atual história da literatura infantil brasileira e possa promover uma consciência crítica sobre os próprios processos de criação, produção e recepção das obras infantis considerando a coexistência da linguagem verbal e visual na concreção da obra como uma unidade.

Fora também vislumbrado, neste primeiro capítulo, um esquema geral de como as diferentes áreas podem colaborar entre si, desfazendo antigas disputas polarizadas pela posse de um objeto de estudo, favorecendo o conhecimento sobre o objeto literário que compartilham. Tal esquema, apresentado na forma de um esboço, pede uma reflexão mais fundamentada e igualmente compartilhada por outros pesquisadores/instituições.

Das três categorias propostas, apenas recebeu um tratamento especial (1) relações espaciais palavra&imagem propriamente ditas, chegando a nove tipos de critérios para a observação do jogo entre códigos e linguagens em objetos de literatura para crianças, permanecendo apenas indicado e esboçado quais seria as subdivisões das subcategorias relativas pertencentes às (2) relações espaciais palavra&imagem no suporte-projeto gráfico e (3) condições contextuais para a relação espacial palavra&imagem — o que demanda trabalhos futuros.

Uma vez um amigo esotérico espiritualista me disse que o personagem que eu criava ficava vivo em uma outra esfera ou sei lá o que. Peli, um borsari, temo um meio que me põe pelas dessas coisas. Imagino-o a personagem poder descer em cima da gente tudo que acontece com ele? Eu, eu quero o melhor para ele e para mim, tento o máximo que posso. Mas ele não desce nada. Sógo com isso. Um aborrecimento. Não que eu me encasque nesse personagem. Deixo me livrar. Deixo a máquina trabalhar. Mas não consigo um trabalho de substituição. Não tenho mais esse espírito. Não quero quando alguém chega com uma carta antiga, ou uma foto, ou uma coisa assim. Não sei se eu não insisto. De repente é como se você se lembrasse de uma outra pessoa, uma recordação mesmo. Não estou querendo descobri-la mais. Se está chato, não leia. As vezes, não precisa nem carta, nem foto. Quando menos quiser, volte a ser a memória de si, não vai. na segunda carteira na pilera do lado da janela, a brisa levantando a roupa na testa. Na verdade a coisa mais difícil é ter uma mulher de cinquenta anos. Pelo menos se acha.

FUI CAIR NUM LIVRO ASSIM...

Uma vez um amigo esotérico espiritualista me disse que o personagem que eu criava ficava vivo em uma outra esfera ou sei lá o que. Peli, um borsari, temo um meio que me põe pelas dessas coisas. Imagino-o a personagem poder descer em cima da gente tudo que acontece com ele? Eu, eu quero o melhor para ele e para mim, tento o máximo que posso. Mas ele não desce nada. Sógo com isso. Um aborrecimento. Não que eu me encasque nesse personagem. Deixo me livrar. Deixo a máquina trabalhar. Mas não consigo um trabalho de substituição. Não tenho mais esse espírito. Não quero quando alguém chega com uma carta antiga, ou uma foto, ou uma coisa assim. Não sei se eu não insisto. De repente é como se você se lembrasse de uma outra pessoa, uma recordação mesmo. Não estou querendo descobri-la mais. Se está chato, não leia. As vezes, não precisa nem carta, nem foto. Quando menos quiser, volte a ser a memória de si, não vai. na segunda carteira na pilera do lado da janela, a brisa levantando a roupa na testa. Na verdade a coisa mais difícil é ter uma mulher de cinquenta anos. Pelo menos se acha.

FUI CAIR
NUM
LIVRO
ASSIM...

[illegible]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

I. Referências Teóricas

1. ABRAMOVICH, Fanny (1988). Olhando histórias. Sobre ilustrações... cadê as caras do terceiro mundo? In: *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2005, p. 34-41.
2. ALBERA, François (1990). *Eisenstein e o construtivismo russo*. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Cosac Naify, 2002.
3. ANDRICAÍN, Sergio (1995). Eduardo Muñoz Bachs, alegremente barroco. *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil e Juvenil* – IBBY, (2): 48-51.
4. _____ (1996). Diana Castellanos, um mundo próprio. *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil e Juvenil* – IBBY, (3): 50-53.
5. ARROYO, Leonardo (1968). *Literatura infantil brasileira: um ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1988.
6. ASSIS, Márcia (2004). *A ilustração e as idades de leitura no livro destinado à criança: concepções*. São Paulo, 2004. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária), PUC-SP.
7. AUSTRALIA. State Library of Queensland (2007). *Drawn to the word: writers and artists*. Disponível em: <http://www.slq.qld.gov.au/whats-on/exhibit/online/tw/displays/200607/drawn>. Acesso em: 18 out. 2007.
8. AZEVEDO, Fernando José Alzuguir & Denise FRAIFELD (1985). Ilustração: uma proposta de leitura. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 1985. *Anais*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Livro Infantil Juvenil e Universidade Federal Fluminense.
9. AZEVEDO, Ricardo (1997). Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: 11º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, Campinas: UNICAMP. *Palestra*. Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo05.htm>. Acesso em: 17 jan. 2003.
10. _____ (2002). Diferentes tipos de imagem para diferentes tipos de texto. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. *Salto para o futuro: Literatura e imagem*, 3. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/lii/liitxt3.htm>. Acesso em: 17 jan. 2003.
11. _____ (2004). Diferentes graus de relação entre texto e imagens dentro dos livros. *O Balainho*, São José-Joaçaba, SC, ano V (22), nov. 2004. Disponível on-line: <http://www.dobrasdaleitura.com/balainho>.

12. _____. (2005). Aspectos instigantes da literatura infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda, org. *O que é qualidade em literatura infantil?* Com a palavra o escritor. São Paulo: DCL, p. 25-46.
13. BAHIA, Maria Carmen Batista (1995). *A construção visual do livro infantil*. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado em Artes), Unicamp.
14. BAKHTIN, Mikhail (2000). *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão, revisão de Marina Appenzler. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
15. _____. (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec.
16. BAMBERGER, Richard (1977). *Como incentivar o hábito de leitura*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
17. BARROS, Diana Luz Pessoa de (1999). *Teoria semiótica do texto*. 4. ed. São Paulo: Ática.
18. _____ & José Luiz FIORIN, orgs. (1994). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
19. BARROS, Mariana Luz Pessoa de (2006). O conto da ilha desconhecida: uma leitura semiótica. In: VII ENAPOL – Encontro dos Alunos de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de São Paulo: O papel do lingüista na sociedade, *Anais*. São Paulo: Editora Paulistana.
20. BARTHES, Roland (2002). *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinsburg. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
21. BENJAMIN, Walter (1985). *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
22. BOCHECO, Eloí Elisabet (2002). *Poesia infantil: o abraço mágico*. Chapecó: Argos.
23. BOLSHAW, Marcelo. Hipertexto e complexidade: semiótica de rede. *404nOt F0und*, Salvador: FACOM-UFBA, Centro de Estudos e Pesquisas em Ciberultura, ano 1, v.1 (2), mar. 2001. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOt_F0und/404_2.htm. Acesso em: 6 dez. 2002.
24. BONNICI, Thomas & Lúcia Osana ZOLIN, orgs. (2003). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem.
25. BONSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário (2007). *Sociologias*, Porto Alegre (18), jul.dez. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 fev. 2008.
26. BORDINI, Maria da Glória (1986). *Poesia infantil*. São Paulo, Ática.
27. BOSI, Alfredo (1993). *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix.
28. BRAGATTO FILHO, Paulo (1995). *Pela leitura literária na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática.
29. BRAIT, Beth. *A personagem*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1990.

30. BRANDÃO, Ana Lúcia de Oliveira (1994). *Uma abordagem da obra infantil humorística de Sylvia Orthof e Tato Gost.* São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), PUC-SP.
31. _____. (2002). *Trajetória da ilustração do livro infantil no Brasil à luz da semiótica discursiva.* São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), PUC-SP.
32. _____. (2003). Ana Lúcia Brandão analisa a ilustração na literatura infantil. *Ática.net*, São Paulo, entrevista concedida em 11 abr. 2003. Disponível em: <http://www.atica.com.br/entrevistas/?e=97> Acesso em: 17 jul. 2004.
33. BRASIL. Ministério da Educação (2001). Secretaria da Educação Fundamental. *Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE 99: literatura infanto-juvenil.* introd. Marisa Lajolo. Brasília: MEC/SEF.
34. _____. (2008). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação para Inscrição no Processo de Avaliação e Seleção de Obras Complementares para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2010. Brasília: FNDE/SEB, 30 jan.
35. BREVES, Maria Tereza Pereira (1996). *O livro-de-imagem: um (pré)texto para contar histórias.* São Carlos, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), UFSCar. — Imperatriz: Breves Palavras, 2000.
36. BUENO, Lenice [2002]. Livros para crianças e jovens: há algo a aprender com a experiência norte-americana? *Doce de Letra*, Rio de Janeiro, seção Fora do Ar. Disponível em: <http://www.docedeletra.com.br/dl/0208lenice.shtml>. Acesso em: 6 set. 2002.
37. BUORO, Anamelia Bueno (2002). *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte.* São Paulo: Educ, Fapesp, Cortez.
38. BURKE, Peter (1999). *Cultura popular na Idade Moderna.* trad. Denise Bottmann. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras.
39. CALVI, Gian (1981). Ilustração, diagramação e produção gráfica do livro infantil. *Cadernos da PUC*, Rio de Janeiro, (34): 47-50.
40. CALVINO, Italo (1990). *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.* Tradução de Ivo Barroso. São Paulo, Companhia das Letras.
41. _____. (1993). *Por que ler os clássicos.* Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras.
42. _____. (1999). *Sobre o conto de fadas.* Tradução de José Colaço Barreiros. Lisboa: Teorema.
43. CÂMARA, Rogério (2000). *Grafo-sintaxe concreta: o projeto Noigrandes.* Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos.
44. CÂMARA RIO-GRANDENSE DO LIVRO (2004). *IV Traçando Histórias: Mostra de Ilustração de Literatura Infanto-juvenil.* Textos de Cristina Biazetto, Gláucia de Souza, Luís Camargo e Vera Teixeira Aguiar. Porto Alegre: 50ª Feira do Livro de Porto Alegre.

45. _____ (2006). *V Traçando Histórias: Mostra de Ilustração de Literatura Infanto-juvenil*. Textos de Alexei Bueno e Comissão Organizadora. Porto Alegre: 52ª Feira do Livro de Porto Alegre.
46. CAMARGO, Luís (1995). *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte: Lê.
47. _____ (1998). *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre 'Ou isto ou aquilo' de Cecília Meireles*. Campinas, 1998. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária), Unicamp.
48. _____ (1998). A magia das ilustrações nos livros para crianças. *Jornal da Tarde*, São Paulo, 21 de nov. 1998. In: JT WEB. Disponível em: <http://www.jt.estadao.com.br/noticias/98/11/21/sa8.htm>. Acesso em: 19 nov. 2001.
49. _____ [2001]. A relação entre imagem e texto na ilustração de poesia infantil. *Memória da Leitura*, Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/poesiainfantilport.htm>. Acesso em: 19 nov. 2001.
50. _____ [2002]. Ilustração e poesia: tradução, traição ou diálogo de linguagens? *Garatuja on-line*. Disponível em: <http://ww2.italnet.com.br/garatuja/artigo10/camargo.htm>. Acesso em: 21 dez. 2002.
51. _____ (2006). Encurtando o caminho entre texto e ilustração: homenagem a Angela Lago. Campinas, 2006. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária), Unicamp. Cf. *Sínteses*, revista dos cursos de pós-graduação, Unicamp (11): 109-122.
52. CAMPOS, Haroldo de (1992). *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.
53. _____ (1994). *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. Tradução de Heloysa de Lima Dantas. 3. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
54. CAMPOS, Rosinha (2004). A identidade na obra de Roger Mello. *Construir Notícias*, Recife, ano III (17) jul./ago.
55. _____ (2007). *Rosinha na Eslováquia* (blog). Disponível em: <http://rosinhanaeslovquia.blogspot.com>. Acesso em: 15. set. 2007.
56. CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
57. CARDOSO, Manoel (1991). A literatura infantil e os outros meios de comunicação. In: *Estudos de literatura infantil*. São Paulo: Editora do Brasil, p. 128-138.
58. CARREIRA, Eduardo (1997). *Estudos de iconografia medieval: o caderno de Villard de Honnecourt, arquiteto do século XIII*. Edição, tradução e comentários de Eduardo Carreira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
59. CECCANTINI, João Luís C. T., org. (2004). Perspectivas de pesquisa em *literatura infanto-juvenil*. In: *Leitura e literatura infanto-juvenil: memória de Gramado*. São Paulo-Assis: Cultura Acadêmica-ANEP, p. 19-37.
60. CENTRE International d'Etudes en Littérature de Jeunesse. *Ricochet, portail européen sur la littérature jeunesse*. Ardennes, France. Disponível em: <http://www.ricochet-jeunes.org>. Acesso em: 21 jan. 2008.

61. CHALHUB, Samira (1998). *A metalinguagem*. 4. ed. São Paulo: Ática.
62. COELHO, Nelly Novaes (1981). *Panorama histórico da literatura infantil-juvenil: das origens indoeuropeias ao Brasil contemporâneo*. 3. ed. refundida e ampliada. São Paulo: Quíron, 1985.
63. _____ (1981). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.
64. _____ (1995). *Dicionário crítico de literatura infantil e juvenil brasileira: séculos XX e XXI*. 4. ed. revista e aumentada. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.
65. COLL, César et al (1993). *O construtivismo em sala de aula*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
66. COLOMER, Teresa (2003). *A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global.
67. COMPAGNON, Antoine (2001). *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. trad. Cleonice Paes B. Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
68. CORTEZ, Mariana (2001). *Palavra e imagem: diálogo intersemiótico*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística), USP.
69. COSTA, Flávia Cesarino. *O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação*. São Paulo: Scritta, 1995.
70. COUTINHO, Afrânio (1957). *Da crítica e da nova crítica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
71. _____ (1959). *Introdução à literatura no Brasil*. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
72. CRANE, Walter (1896). *Decorative illustration of books*. London: New York: G. Bell.
73. CUNHA, Maria Antonieta Antunes [1983]. *Literatura infantil: teoria e prática*. 16. ed. São Paulo: Ática, 1997.
74. CUNHA, Maria Zilda da (1998). A escritura e os novos meios de produção de linguagem. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, XV Bienal Internacional do Livro de São Paulo, 1998. *Anais*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
75. _____ (2002). *Matrizes da linguagem e pensamento na literatura infantil e juvenil*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Letras: Estudos Comparados das Literaturas de Língua Portuguesa), USP.
76. _____ (2007). Hibridismo, múltiplas linguagens e literatura infantil e juvenil. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABRALIC: literatura, artes, saberes. São Paulo: USP.
77. DANSA, Salmo (2003a). 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: 27 set. 2007.
78. _____ (2003b). O imaginário. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/sv17a.htm>. Acesso em: 27 set. 2007.

79. _____ (2004). *O começo é o fim pelo avesso: a transposição da narrativa oral para o desenho infantil*. Rio de Janeiro, 2004. Dissertação (Mestrado em Artes e Design), PUC-Rio.
80. _____ (2005a). O sorriso do gato de Alice: morfogênese e teleologia das imagens na literatura infantil. *Portal da Educação Pública*, Rio de Janeiro, 4 out. 2005. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educi09a.htm>. Acesso em: 27 set. 2007.
81. _____ (2005b). Reflexos assimétricos: da linguagem à ilustração, uma nova criação. *Portal da Educação Pública*, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ53a.htm>. Acesso em: 27. set. 2007.
82. _____ (2007). A voz da imagem. *Portal da Educação Pública*, Rio de Janeiro, 17 jul. 2007. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ137.htm>. Acesso em: 27 set. 2007.
83. DA SILVA, Roselaine Berenice Ferreira & Maria Lúcia Tiellet NUNES (2007). Teste gestáltico visomotor de Bender: revendo sua história. *Avaliação psicológica*, Porto Alegre, vol.6 (1): 77-88.
84. DEBUS, Eliane (2006). *Festaria de brincança: a leitura literária na educação infantil*. São Paulo: Paulus.
85. DEUTSCHLAND. Gutenberg-Museum Mainz (2005). *Kinder- und Bilderbücher*. Disponível em: <http://www.gutenberg-museum.de>. Acesso em: 16 dez. 2005.
86. EISENSTEIN, Sergei (1942). *O sentido do filme*. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
87. _____ (1949). *A forma do filme*. Tradução de Teresa Ottoni. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
88. EXPÓSITO, Marcelo et al. *Plusvalías de la imagen: anotaciones (locales) para una crítica de los usos (y abusos) de la imagen*. Bilbao (Espanha): Rekalde, 1993.
89. FARIA, Maria Alice (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
90. FÁVERO, Leonor Lopes & Ingedore G. Villaça KOCH (1984). Discurso e referência. *Alfa*, São Paulo (28): 11-16.
91. FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3. ed. São Paulo, Ática, 1995.
92. FÁVERO, Leonor Lopes & Ingedore G. Villaça KOCH (1994). *Lingüística textual: introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez.
93. FERNANDES, Célia Regina Delácio (2007). *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL.
94. FERRARA, Lucrécia D'Aléssio (1993). *Leitura sem palavras*. 3. ed. São Paulo: Ática.
95. _____ (2002). *Design em espaços*. São Paulo: Edições Rosari.

96. FERRARO, Mara Rosângela (2001). *O livro de imagens e as múltiplas leituras que a criança faz do seu texto visual*. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Unicamp.
97. FINLAND. Åbo Akademis bibliotek (2003). *Barnbokssamlingen*. Disponível em: <http://bibbild.abo.fi>. Acesso em: 16 dez. 2005.
98. FITTIPALDI, Ciça (2008). Imagem narrativa. In: OLIVEIRA. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Com a palavra, o ilustrador*. São Paulo: DCL, p. 92-121.
99. FOUCAULT, Michel (2002). *Isto não é um cachimbo*. Tradução de Jorge Coli. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
100. BNF (2001). *Il était une fois... les contes de fées*. Paris: Bibliothèque nationale de France (BnF), avec la collaboration scientifique de La Joie par Les Livres, 20 du mars au 17 juin. Disponível au: <http://expositions.bnf.fr/contes>.
101. FURNARI, Eva (1996). A criança e a ilustração & Propostas de desenvolvimento de uma linguagem puramente visual. In: GOÊS, Lúcia Pimentel. *Olhar de descoberta*. São Paulo, Mercury, 41-44 e 59-60.
102. _____ (2002). Artes e livros na educação escolar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. *Salto para o futuro: Literatura e imagem*, 4. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/lii/liitxt4.htm>. Acesso em: 17 jan. 2006.
103. FREIRE, Marcelo Ghizi (2004). Lendo a ilustração ou ilustrando a leitura. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa.
104. HEINER, Heide Anne (1999). *SurLaLune Fairy Tales: Illustration Gallery*. Tennessee. Available on: <http://www.surlalunefairytales.com>.
105. GAIA, Célia (2002). *O tempo aprisionado nas interfaces da poesia e da imagem*. São Paulo, 2002. Dissertação (Mestrado em Letras), USP.
106. GARCIA, Marilene Santana dos Santos (1988). *A construção da narrativa infantil oral calcada em livro de estória ilustrados, sob a perspectiva da criação de referências na estória*. Campinas, 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem), Unicamp.
107. GÓES, Lúcia Pimentel (1996). *Olhar de descoberta*. São Paulo: Mercury. Reeditado com o título *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.
108. _____ (1997). O diálogo de linguagens em semionarrativas do Brasil, Portugal e África. *Via Atlântica*, São Paulo: USP (1): 154-169.
109. GOLDSTEIN, Norma (2001). *Versos, sons, ritmos*. 13. ed. São Paulo: Ática.
110. HIRATSUKA, Lúcia (2007). *Ehon, o livro ilustrado no Japão*. Disponível em: <http://www.luciahiratsuka.com.br>. Acesso em: 15 jun. 2007.

111. HORCADES, Carlos (2004). *A evolução da escrita: história ilustrada*. Rio de Janeiro: Senac Rio.
112. HUHTAMÄKKI, Harri (1994). *The five ways of the radio: paradox-dramaturgical fractions*. Helsinki: Finis Broadcasting Company – YLE Radio Atelier. (mimeo)
113. JAKOBSON, Roman (1970). *Lingüística. Poética. Cinema*. São Paulo: Perspectiva.
114. _____. (1977). *Lingüística e comunicação*. pref. Izidoro Blikstein. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 9. ed. São Paulo: Cultrix.
115. KIBÉDI VARGA, Áron (1989). Criteria for describing word-and-image relations. *Poetics Today: Art and Literatura I*, Durham: Duke University Press, vol. 10 (1): 31-53.
116. KIKUTI, Tereza Harumi (2004a). *Diário de bordo: uma viagem pelos desenhos de Roger Mello*. São Paulo, 2004. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Editoração), USP.
117. _____. (2004b). Diário de bordo, uma viagem pelos desenhos de Roger Mello. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa.
118. KOCH, Ingedore Villaça (2000). *A inter-ação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto.
119. _____. & Luiz Carlos TRAVAGLIA (2000). *A coerência textual*. 10. ed. São Paulo: Contexto.
120. LAGO, Angela (1986). A terapia da leitura. Belo Horizonte, mesa redonda: aspectos psicológicos da literatura infantil e juvenil. In: Ciber-Espacinho de Angela Lago. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/aulaTer.html>. Acesso em: 29 ago. 2001.
121. _____. (1989). O livro de areia. Belo Horizonte, ago. In: Ciber-espacinho de Angela Lago. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/aulaAreia.html>. Acesso em: 29 ago. 2001.
122. _____. (1992). O cântico dos cânticos: uma leitura através de imagens. Belo Horizonte, PUC-PREBES, 16 jul. In: Ciber-Espacinho de Angela Lago. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/aulaCant.html>. Acesso em: 29 ago. 2001.
123. _____. (1997). O computador e o livro. Belo Horizonte, jun. In: Ciber-Espacinho de Angela Lago. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/aulaComput.html>. Acesso em: 29 ago. 2001.
124. _____. (1998-1999). O livro infantil, oficina coordenada por Angela Lago. UFMG. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/lit.html>.
125. _____. [2001]. Livro de Imagem. III CONGRESSO DA FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. *Oficina*. In: Ciber-Espacinho de Angela Lago. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/aulaImag.html>. Acesso em: 29 ago. 2001.

126. _____ (2008). Os usos do encantamento. *Continuum: infância multicultural*, São Paulo, Itaú Cultural (8), mar. 2008, p. 16-17.
127. LAJOLO, Marisa & Regina ZILBERMAN (1984). *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. São Paulo: Ática, 1988.
128. LEIA BRASIL, editor [2003]. O olha de Roger Mello sobre as culturas populares brasileiras. Disponível em: <http://www.leiabrasil.org.br/vidaeobra/entrevistas/rogermello.htm>. Acesso em: 21 jan. 2003.
129. LEITE, Sebastião Uchoa (1977). O que a tartaruga disse a Lewis Carroll. In: CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. 3. ed. São Paulo: Summus, 1980.
130. LÉVY, Pierre (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
131. _____ (1996). *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34.
132. LIMA, Graça (1999). *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.
133. LINK, Daniel (2002). *Como se lê e outras intervenções críticas*. Tradução de Jorge Wolff. Chapecó, SC: Argos.
134. LINS, Guto (2003). *Livro infantil?* Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Rosari.
135. LLUSÁ, Xavier (2001). Arte digital. *404nOtf0und*, Salvador: FACOM-UFBA, Centro de Estudos e Pesquisas em Cibercultura, ano 1, v.1 (10), nov. 2001. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/404nOtf0und/404_7.htm. Acesso em: 6 dez. 2002.
136. _____. O hipertexto como paradigma. *404nOtf0und*, Salvador: FACOM-UFBA, Centro de Estudos e Pesquisas em Cibercultura, ano 1, v.1 (7) ago. 2001. Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciber pesquisa/404nOtf0und/404_7.htm. Acesso em: 6 dez. 2002.
137. LONGHI, Raquel Ritter (2001). Narrativa digitais e estruturas circulares. *FAMECOS*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (14): 4-9, abr. 2001.
138. _____ (2002). Intermédia e poéticas digitais. *404nOtf0und*, Salvador: FACOM-UFBA, Centro de Estudos e Pesquisas em Cibercultura, ano 2, v.1 (22). Disponível em: http://www.facom.ufba.br/ciber pesquisa/404nOtf0und/404_22.htm. Acesso em: 6 dez. 2002.
139. LOOMIS, Andrew (1947). *Creative illustration*. New York: The Viking Press.
140. MACHADO, Arlindo (1996). *Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
141. _____ (1997). *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus.

142. MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de lingüística para o texto literário*. Tradução de Maria Augusta de Matos, rev. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
143. _____. *Pragmática para o discurso literário*. Tradução de Marina Appenzeller, rev. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
144. _____. *O contexto da obra literária*. Tradução de Marina Appenzeller, rev. Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
145. MANGAS, Francisco (2001). Saramago e o livro perdido. *Diário de Notícias*, Lisboa, 15 de dezembro de 2001. Literatura. In: Bedeteca de Lisboa. Disponível em: <http://www.bedeteca.com/index.php?pageID=recortes&recortesID=224>. Acesso em: 16 jun. 2002.
146. MARC, Claude (1998). Albums du Père Castor: liste des albums publiés sous la direction de Pierre Faucher. *Claude et ses amis*. Disponível em: <http://www.pour-enfants.fr/pere-castor/albums.htm>. Acesso em: 21 jan. 2008.
147. MARQUES, José Oscar de Almeida (2004). Rousseau e os perigos da leitura, ou porque Emílio não deve ler as fábulas. In: *Itinerários. Revista de Literatura*, Araraquara: Pós-graduação em Estudos Literários – FCL – Unesp (22): 205-216.
148. MARTINS, Maria Helena (1982). *O que é leitura?* 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
149. _____. (1989). *Crônica de uma utopia: leitura e literatura infantil em trânsito*. São Paulo: Brasiliense.
150. MASTROBERTI, Paula (2007). *Peter Pan e Wendy em versão brasileira: uma janela aberta para o livro como suporte híbrido*. Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Letras), PUC-RS.
151. _____. (2008). Uma janela aberta para o livro como suporte híbrido: o caso Peter Pan. *Revista da PUC-RS*, Porto Alegre (a ser publicado).
152. MATHIAS, Tânia Sayuri Ida (2005). *Livro de imagem: possibilidades de leitura estética*. Presidente Prudente, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação), Unesp.
153. MERCIER, Daniela & Natália MAGALHÃES (2007). Ilustrações para ver e ler. *Jornal Letra A*, Belo Horizonte, ano 3 (9): 14-15.
154. MCLUHAN, Marshall (1969). *Os meios de comunicação como extensões do homem*. Tradução de Décio Pignatari. São Paulo: Cultrix.
155. MEIRELES, Cecília (1951). *Problemas da literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1979.
156. MELLO, Roger (2002). O olhar do artista. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. *Salto para o futuro: Literatura e imagem*, 2. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/lii/liitxt2.htm>. Acesso em: 17 jan. 2003.
157. MENDES, Maria dos Prazeres (1994). *Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil*. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), PUC-SP.

158. _____ (1999). Níveis de atuação crítico-criativa face ao texto literário juvenil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, Salão Internacional do Livro de São Paulo, 1999. *Anais*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
159. _____ (2000). A visualidade como proposta de leitura da obra de Teolinda Gersão: paisagem com mulher e mar ao fundo. In: VI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO DE LUSITANISTAS, Rio de Janeiro, 2000. *Anais*. Disponível em: http://www.teolindagersao.com/art_mendesmariadosprasere.htm. Acesso em: 4 nov. 2002.
160. _____ (2002). *Níveis de leitura intertextual enquanto autoria e recepção em obras literárias de língua portuguesa: da criança ao adulto*, curso de pós-graduação, São Paulo: 2º sem. 2002. Notas de aula.
161. _____ (2004). Jogos da infância em Guimarães Rosa: entre a magia e a poesia. In: SOUZA, Renata Junqueira, org. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, p. 111-117.
162. MENEZES, Philadelpho, org. (1992). *Poesia sonora: poéticas experimentais da voz no século XX*. São Paulo: EDUC.
163. MOKARZEL, Marisa (1997). Ilustração: um assunto introdutório. *Doce de Letra*, Rio de Janeiro, ano I, ago. Disponível em: <http://docedeletra.com.br/dl/foradoar/978moka.html>. Acesso em: 1 fev. 2003.
164. _____ (1998). *O era uma vez na ilustração: linguagem e plasticidade no universo gráfico de Rui de Oliveira*. Rio de Janeiro, 1998. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), UFRJ.
165. MORAES, Odilon (2008). 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, p. 48-59.
166. NAKAMURA, Helenita Assunção (2000). *A imagem na formação do leitor: um processo dialógico texto-ilustração na literatura no contexto escolar*. Natal, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRN.
167. NAKANO, Renata (2008). Picturebooks e ukiyo-ê: a localização da criança na hierarquia social. *Dobras da Leitura*, São Paulo, ano VIII (53), mar. 2008. Disponível em: www.dobrasdaleitura.com
168. NECYK, Barbara Jane (2007). *Texto e imagem: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo*. Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Design), PUC-Rio.
169. NIKOLAJEVA, Maria & Carole SCOTT (2001). *How picturebooks work*. New York-London: Garland Publishing.
170. NORONHA, Alessandra Paula de (2001). *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.
171. NÖTH, Winfried (1996). *A semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume.

172. NUNES, Pedro (1996). *As relações estéticas no cinema eletrônico: um olhar intersemiótico sobre "A última tempestade" e "Anjos da noite"*. João Pessoa-Natal-Maceió: Ed. da UFPb, Ed. da UFRN, Ed. da UFAL.
173. OLIVEIRA, Maria Rosa Duarte (2003). Memórias póstumas entre o ver e o verme: uma poética da leitura. In: MARIANO, Ana Salles & Maria Rosa D. OLIVEIRA, org. *Recortes machadianos*. São Paulo: EDUC, p. 21-62.
174. OLIVEIRA, Rui de (2008). Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil? Com a palavra, o ilustrador*. São Paulo: DCL, p. 13-47.
175. PALO, Maria José (2006). A ilustração e as idades de leitura no livro infantil e juvenil. In: XX SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ANPOLL, São Paulo: PUC-SP, 2006. *Comunicação*.
176. _____ & Maria Rosa Duarte Oliveira (1983). *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo: Ática.
177. PANOFISKY, Erwin (1939). *Estudos em iconologia: temas humanísticos na arte do Renascimento*. Tradução Olinda Braga de Souza. Lisboa: Editorial Estampa, 1982.
178. PANOZZO, Neiva Senaide Petry (2002). *Literatura infantil: uma abordagem das qualidades sensíveis e inteligíveis da leitura imagética na escola*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), UFRGS.
179. _____ (2007). Enlaces na leitura da literatura infantil. In: XVI CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, Campinas, 2007. *Anais*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/index.htm>.
180. _____ & Flávia Brochetto RAMOS (2004a). Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo, revista de estudos literarios*, Universidad Complutense de Madrid, (26). Disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html. Acesso em: 10 dez. 2007.
181. _____ (2004b). Interação entre ilustração e palavra na literatura infantil. In: XVI SALÃO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, Porto Alegre, UFGRS, 25-29 out. *Anais*.
182. _____ (2004c). Literatura infantil: relações entre ilustração e palavra. In: XII ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES, Caxias do Sul, UCS, 24-26 ago. *Anais*.
183. _____ (2005). Acesso à embalagem do livro infantil. *Perspectiva*, Florianópolis, UFSC, vol. 23 (1): 115-130.
184. PEIRCE, Charles Sanders (1975). *Semiótica e filosofia*. introd. sel. Tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. 2. ed. São Paulo: Cultrix.
185. _____ (2000). *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.
186. PERROT, Jean (1998). Os “livros-vivos” franceses: um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores mirins. Tradução de Francisca Azevedo Aguiar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, vol. 24 (2), jul./dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 12 abr. 2004.

187. PERROTI, Edmir (1986). *O texto sedutor na literatura infantil*. São Paulo: Ícone.
188. PIGNATARI, Décio (1973). *Informação. Linguagem. Comunicação*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva.
189. _____ (1974). *Semiótica e literatura*. São Paulo: Perspectiva.
190. _____ (1976). A metalinguagem da arte. *Escrita*, (9): 15-17.
191. _____ (1977). *O que é comunicação poética*. 8. ed. São Paulo: Ateliê, 2005.
192. PINHO, Jacqueline Lara Justo de (1997). *A palavra e a cor na literatura de Ziraldo: por uma leitura intersemiótica*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), PUC-SP.
193. PINTO, Nilma de Almeida (2001). *Relação entre texto e imagem na obra “Em busca do tesouro de Margritte”, de Ricardo da Cunha Lima*. Londrina, 2001. Dissertação (Mestrado em Letras), UFPR.
194. PLAZA, Julio (1987). *Tradução intersemiótica*. São Paulo-Brasília: Perspectiva, CNPq.
195. POUND, Ezra (1934). *ABC da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
196. PROPP, Vladimir. (1928). *Morfologia do conto maravilhoso*. Org. Boris Schnaiderman. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1984.
197. PUTNAM, Richelle M. (2001). Picture books: are they for you? In: *AuthorsDen*. Disponível em: <http://www.authorsden.com/visit/viewarticle.asp?id=3444&authorid=2599>. Acesso em: 11 dez. 2007.
198. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de (1999). O livro é passaporte, é bilhete de partida. In: PRADO, Jason & Paulo CONDINI. *A formação do leitor: pontos de vista*. Rio de Janeiro: Argus.
199. REIS, Carlos (2003). *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 1ª edição brasileira. Porto Alegre: EDIPUCRS.
200. RESENDE, Vânia Maria (1993). *Literatura infantil e juvenil: vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva.
201. _____ (2004). *Ziraldo e o livro para crianças e jovens no Brasil: revelações poéticas sob o signo de Flicts e reflexos prismáticos em obras de autores de língua portuguesa*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Letras), USP.
202. RIBEIRO, Ronilda (1981). *Percepção de ilustrações em literatura infantil: fatores emocionais e de desenvolvimento viso-motor*. São Paulo, 1981. Dissertação (Mestrado em Psicologia), USP.
203. ROBLEVO, Beatriz Helena. Folheando a vida: Ivar da Coll. *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil e Juvenil – IBBY*, Rio de Janeiro, (3): 34-41, jan./jun. 1996.
204. RODARI, Gianni (1982). *Gramática da fantasia*. Tradução de Antonio Negrini. São Paulo: Summus.
205. ROOY, Lenny de [c.1997]. *Lenny’s Alice in Wonderland*. Disponível em: <http://www.alice-in-wonderland.net>

206. ROXO, Maria Aparecida Anthero (1982). *Considerações sobre o papel da ilustração na série d'A Vaca Voadora*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado em Comunicação), USP.
207. SAGAE, Peter O' (1998). *O fio da estória na meado do som: do contato-texto ao jogo-rádio*. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado em Letras), USP.
208. _____. (2003). *A crítica universitária e a literatura infantil e juvenil na década de 1970*. Monografia final apresentada à disciplina Níveis de Leitura Intertextual enquanto Autoria e Recepção de Obras Literárias em Língua Portuguesa: da Criança ao Adulto, ministrada por Maria dos Prazeres Mendes na Faculdade de Letras, USP, ago./nov.
209. _____. (2005). ContoSempre: imagens e colecionadores. *Dobras da Leitura*, São Paulo, ano VI (24), abr./maio 2005. Disponível em: www.dobrasdaleitura.com.
210. _____. (2005b). Da capa para dentro dos livros: estratégias pra enredar o leitor na história. *Construir Notícias*, Recife, ano IV (21): 11-13, mar./abr.
211. _____. (2005c). *Palavras e imagens na literatura para crianças e jovens leitores*. Monografia final apresentada à disciplina Palavras e Imagens: a Escrita na Pintura, ministrada por Geraldo de Souza Dias Filho na Escola de Comunicações e Artes, USP, ago./nov.
212. _____. (2006). Palavra & imagem, estudos com paisagem ao fundo. *Dobras da Leitura*, São Paulo, ano VIII (50), fev. 2006. Disponível em: www.dobrasdaleitura.com.
213. _____. (2007). Palavra & Imagem na crônica de Cecília Meireles, Eloí Elisabet Bochecho e Gloria Kirinus. In: XVI CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL – COLE, Campinas, 2007. *Anais*. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/index.htm> e *Dobras da Leitura*, São Paulo, ano VIII (47), ago. 2007.
214. SALLES, Cecília Almeida (2000). *Crítica genética: uma (nova) introdução*. Fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 2. ed. São Paulo: EDUC.
215. SANDMANN, Antônio (1993). *Linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2001.
216. SANDRONI, Luciana (1996). *Com a palavra, o autor: estudo dos depoimentos de escritores e ilustradores de literatura infanto-juvenil sobre o processo de criação*. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica), PUC-SP.
217. _____. (2005). Com a palavra, o autor. *Construir Notícias*, Recife, ano IV (21): 16-20, mar./abr.
218. SANTAELLA, Lúcia (1992a). *A assinatura das coisas: Peirce e a literatura*. Rio de Janeiro, Imago.
219. _____. (1992b). Palavra, imagem e enigmas. *Revista da USP*, São Paulo (16): 37-51.
220. _____. (1998). A leitura fora do livro. *Poesia Intersignos: do impresso ao sonoro e ao digital*, São Paulo: exposição, espetáculos de poesia sonora e ciclo de debates. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>. Acesso em: 23 ago. 1998.

221. _____. (2001). *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal*. São Paulo: FAPESP /Iluminuras.
222. _____. (2002). Três tipos de leitores: o contemplativo, o movente e o imersivo. *Líbero*, São Paulo, ano V, vol. 5 (10): 30-39.
223. _____. (2003). *Cultura das mídias*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Experimento.
224. _____ & Winfried NÖTH (2001). *Imagem: cognição, semiótica e mídia*. 3. ed. São Paulo: Iluminuras.
225. SARAIVA, Juracy Assmann, org. (2001). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed.
226. SARAMAGO, José (1983). *Manual de pintura e caligrafia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
227. SARAMAGO, José (1984). *Objeto quase*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
228. SARAMAGO, José (1998). *O conto da ilha desconhecida*. Aquarelas de Arthur Luiz Piza. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
229. SATUÉ, Enric (2000). *Aldo Manuzio*: editor, tipógrafo, livreiro. Tradução de Cláudio Giordano. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.
230. SCHAEFFER, Margaret Gryner (1991). *O livro ilustrado de literatura infantil: uma introdução ao estudo da ilustração*. Rio de Janeiro, 1991. Dissertação (Mestrado em Comunicação), UFRJ.
231. SEGOLIN, Fernando (1999). *Personagem e anti-personagem*. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água.
232. SENDAK, Maurice (1984). *Boletim dos Ilustradores*, Rio de Janeiro, ano I (0): 2-3. Entrevista concedida a Walter Lorraine.
233. SERRA, Elizabeth D'Angelo, org. (2001). *Ética, estética e afeto na literatura para crianças e jovens*. São Paulo: Global.
234. _____. (2002a). *Ler é preciso*. Seminário do I Salão do Livro para Crianças e Jovens da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Global.
235. _____. (2002b). Ler para ver. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. *Salto para o futuro: Literatura e imagem, apresentação*. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/lii/lii0.htm>. Acesso em: 17 jan. 2003.
236. _____. (2002c). Livros de literatura e televisão. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. *Salto para o futuro: Literatura e imagem*, 5. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/lii/liitxt5.htm>. Acesso em: 17 jan. 2003.
237. SEVERINO, Antônio Joaquim (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez.
238. SHAVIT, Zohar (1983). *Poética da literatura para crianças*. Tradução de Ana Fonseca. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.

239. SHERIFF, John K. (1989). *The fate of meaning: Charles Peirce, structuralism and Literature*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
240. SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza (2005). *Entre traços e letras: um estudo introdutório sobre a produção literária de Ricardo Azevedo*. Maringá, PR, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Literários), UEM.
241. SOARES, Valdevino de Oliveira (1999). *Poesia e pintura: um diálogo em três dimensões*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp.
242. SONESSON, Göran (2004). *Pictorial semiotics*. Sweden: Lund University. Disponível em: http://www.arthist.lu.se/kultsem/encyclo/pictorial_semiotics.html. Acesso em: 12 nov. 2007.
243. SOSA, Jesualdo (1944). *A literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da literatura infantil*. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.
244. SOUZA, Ângela Leite Souza (1997). O leitor e as qualidades dos livros. In: PAULINO, Graça, org. *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, p. 15-21.
245. TAYO, Shima (2006). Pictures books as art traversing time and culture. In: IBBY. Disponível em: <http://www.ibby.org/index.php?id=690>. Acesso em: 30 jan. 2008.
246. TEBEROSKY, Ana & Liliana TOLCHINSKY (1995). *Além da alfabetização*. Tradução de Stela Oliveira. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.
247. TELES, Gilberto Mendonça (1996). *A escrituração da escrita: teoria e prática do texto literário*. Petrópolis: Vozes.
248. _____ (1997). *Vanguarda européia e modernismo brasileiro: apresentação dos principais poemas, manifestos, prefácios e conferências vanguardistas, de 1857 a 1972*. Petrópolis: Vozes.
249. *TEORIA da literatura: formalistas russos* (1971). Tradução de Ana Mariza Ribeiro et al. pref. Boris Schnaiderman. Porto Alegre: Globo.
250. TODOROV, Tzvetan (1970). *As estruturas da narrativa*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
251. VAZ, Paulo Bernardo (1997). Livro infantil e ingredientes da literariedade. In: PAULINO, Graça, org. *O jogo do livro infantil*. Belo Horizonte: Dimensão, 23-27.
252. VIANA, Maria Leticia Rauen (2001). Verossimilhanças, dessemelhanças e incongruências sobre algumas características das imagens para crianças na França e no Brasil. In: V CONGRESSO LATINOAMERICANO DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, San José, Costa Rica, 21 a 24 de maio. Disponível em: <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed>. Acesso em: 21 jan. 2008.
253. YANNICOPOULOU, Angela (2002). The visual meanings of the written texts. In: 9th INTERNATIONAL LITERACY AND EDUCATION RESEARCH NETWORK CONFERENCE ON LEARNING, Beijing, China, July 16-21, 2002.
254. YOLANDA, Regina (1976). *O livro infantil e juvenil brasileiro: bibliografia de ilustradores*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL.

255. _____ & Rui de OLIVEIRA (1985). A ilustração brasileira hoje. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, Niterói, 1985. *Anais*. Rio de Janeiro: FNLIJ/UFF.
256. ZARUR, Ana Paula (1997). *Por um estudo do significado da ilustração no livro infantil brasileiro*. Rio de Janeiro, 1997. Dissertação (Mestrado em Design), PUC-Rio.
257. ZILBERMAN, Regina (1981). *A literatura infantil na escola*. 10. ed. São Paulo: Global, 1998.
258. _____ (1989). *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática.
259. _____ (2005). *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva.
260. _____ & Ligia Cademartori MAGALHÃES (1982). *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.
261. _____ & Theodoro Ezequiel da SILVA (1990). *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
262. ZUMTHOR, Paul (1993). *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras.

II. Obras de Ficção

263. ALVARENGA, Terezinha (1997). *A mãe da mãe de minha mãe*. Il. Angela Lago. São Paulo: IBEP Nacional.
264. ANDRADE, Mário de (2008). *Será o Benedito!*. Il. Odilon Moraes. São Paulo: Cosac Naify.
265. ANNO, Mitsumasa (1982). *Anno's mysterious multiplyng jar*. New York: Putnam Juvenile, 1999.
266. ANTUNES, Arnaldo (1995). O nome disso. In: *Ninguém*. N. 65666976. BMG.
267. BARROS, Manoel de (2001). *Poeminhas pescados numa fala de João*. Il. Ana Raquel. Rio de Janeiro: Record, 2001.
268. BASILE, Giambattista (1911) 1635. *Il Pentamerone*. Org. E. F. Strange. Il. Warwick Gobble Londres: Macmillan & Co. Disponível em: <http://www.dobrasdaleitura.com>.
269. CARROL, Lewis (1907). *Alice in Wonderland*. Il. Arthur Rackham. London: William Heinemann.
270. CORALINA, Cora (2001). *O prato azul pombinho*. Il. Angela Lago. São Paulo: Global.
271. CRANE, Walter (1899). *Triplets: comprising The Baby's Opera, The Baby's Bouquet and The Baby's Own Aesop, with the original designs in colour by Walter Crane*. Printed by Edmund Evans. London: George Routledge & Sons Limited.

272. CUNHA, Leo.(2003). XXII!! Ilustradores e projetistas gráficos: Graça Lima, Bruno Gomes, Reinaldo Lee. São Paulo: Paulinas.
273. DR. SEUSS [Theodor Seuss Geisel] (1957). *The cat in the hat*. Boston: Houghton Mifflin.
274. EVANS, C. S. (1919). *Cinderella*. Il. Arthur Rackham. London: William Heinemann; Philadelphia: J.B Lippincott Co.
275. FURNARI, Eva (1980). *Cabra-cega* . São Paulo: Ática.
276. _____ (1980). *De vez em quando* . São Paulo: Ática.
277. _____ (1980). *Esconde-esconde* . São Paulo: Ática.
278. _____ (1980). *Todo dia* . São Paulo: Ática.
279. _____ (1986). *Quem cochicha o rabo espinha*. São Paulo: FTD.
280. _____ (1986). *Quem embaralha se atrapalha*. São Paulo: FTD.
281. _____ (1986). *Quem espia se arrepia*. São Paulo: FTD.
282. _____ (1990). *Ritinha bonitinha*. São Paulo: Formato.
283. _____ (1993). *Trucks*. São Paulo: Ática.
284. CAPPARELLI, Sérgio (1997). *Tigres no quintal*. Il. Gelson Radaelli. Porto Alegre: Quarp.
285. _____ & Ana Cláudia Gruszynski (2000). *Poesia visual*. São Paulo: Global.
286. _____ (2000). *Ciber & poemas*. Disponível em: <http://www.ciberpoesia.com.br>.
287. GRIMM, Jacob e Wilhelm (1909). *The fairy tales of the brothers Grimm*. Translation by Mrs. Edgar Lucas. Il. Arthur Rackham. London: Constable & Company Ltd.
288. GUIMARÃES Rosa (1992). *Fita verde no cabelo*. Il. Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
289. GULLAR, Ferreira (2000). *O rei que mora no mar*. Il. Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.
290. _____ (2000). *Um gato chamado Gatinho*. Il. Angela Lago. São Paulo: Salamandra.
291. HOLANDA, Chico Buarque de (1979). *Chapeuzinho Amarelo* Il. e projeto gráfico Donatella Berlendis. Rio de Janeiro: Berlendis e Vertecchia, 1994.
292. _____ (2003). *Chapeuzinho Amarelo*. Il. Zivaldo. São Paulo: José Olímpio.
293. LIMA, Graça (1991). *Noite de cão*. 5. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.
294. LISPECTOR, Clarice (1987). *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Il. Fernando Lopes. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
295. MACCLOSKEY, Robert (1941). *Make way for Ducklings*, New York: The Viking Press.
296. MACHADO, Juarez (1976). *Ida e volta*. Rio de Janeiro: Agir, 1996.
297. MUNARI, Bruno (1945). *The elephant's wish*. New York: William Collins Publishers, 1980.

298. OLIVEIRA, Rui de (1994). *A Bela e a Fera*. São Paulo: FTD, 1995.
299. OLIVEIRA, Rui de (2002). *Chapeuzinho Vermelho e outros contos por imagem*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
300. ORTHOF, Sylvia (1992). *Fada Cisco quase nada*. Il. Eva Furnari. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.
301. PACOVSKÁ, Květa (1962). *O reizinho das flores*. Tradução Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
302. PERRAULT, Charles (1695). *Histoires ou contes du temps passé, avec des moralités*. Paris: BnF. Cópia manuscrita. Disponível em: http://expositions.bnf.fr/contes/grand/031_2.htm
303. POESIA fora da estante (1994). Org. Vera Aguiar, Simone Assumpção e Sissa Jacoby. Il. Laura Castilhos. 3. ed. Porto Alegre: Projeto, 1997.
304. POTTER, Beatrix (1902). *The tale of Peter Rabbit*. United Kingdom: Frederick Warne & Co.
305. RACKHAM, Arthur (1913), org. *The Mother Goose: the old nursery rhymes*. London: William Heinemann. Disponível em: <http://bibbild.abo.fi/barnbok/E/RAC1.htm>.
306. SARAMAGO, José (2001). *A maior flor do mundo*. Il. João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
307. SELZNICK, Brian (2007). *A invenção de Hugo Cabret*. Tradução Marcos Magno. São Paulo: Edições SM.
308. SENDAK, Maurice (1963). *Where the wild things are*. New York: Harper Collins, 1991.

III. Obras de Ficção de Angela Lago¹⁰⁰

(1980). *O fio do riso*. 5. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2005.

(1980). *Sangue de barata*. 5. ed. Belo Horizonte: RHJ, 2005.

- ❑ Selecionado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil para a premiação anual da International Reading Association, Nova York, 1980.

(1982). *Uni duni e tê*. Belo Horizonte: Compor.

- ❑ Prêmio "João de Barro" de Literatura Infantil 1981 (júri adulto)
- ❑ Prêmio "Ofélia Fontes" de Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 1982
- ❑ Prêmio Bienal Banco Noroeste de Literatura Infantil 1984 – Categoria Ilustração (finalista)

(1984). *Outra vez*. Belo Horizonte: Miguilim.

- ❑ Prêmio "Luís Jardim" de Melhor Livro sem Texto – FNLIJ 1984
- ❑ Prêmio APCA de Literatura Infantil 1984, Categoria Livro sem Texto
- ❑ Prêmio Bienal de Ilustração 1986, da Bienal Internacional do Livro de São Paulo

(1986). *Chiquita Bacana e outras pequetitas*. Belo Horizonte: Lê.

- ❑ Prêmio "Luís Jardim" de Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 1986
- ❑ Prêmio Noma Concours for Children's Picture Book Illustration – Runner Up 1986 Asian Cultural Centre for Unesco, Tóquio

(1989). *Sua alteza, a Divinha*. Belo Horizonte: RHJ.

- ❑ Prêmio "Ofélia Fontes" de Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 1990
- ❑ Prêmio APCA de Literatura Infantil 1990, Categoria Editoração e Projeto Gráfico
- ❑ IBBY Certificate of Honour 1992, 23th IBBY Congress, Berlin

(1990). *O caso da banana*. Texto de Ronaldo Simões.

- ❑ Prêmio Altamente Recomendável – FNLIJ 1990
- ❑ Prêmio Octogonales 1991, Prix Graphique, Centre International d' Etudes en Littératures de Jeunesse, Paris

(1992). *O cântico dos cânticos*. São Paulo: Paulinas.

- ❑ *Hours Concours* de Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 1992
- ❑ Prêmio Octogonales 1993-1994, Prix Graphique – Centre International d' Etudes en Littératures de Jeunesse
- ❑ Prêmio de Literatura Visual, Concurso Prêmio Adolfo Aizen 1994 – União Brasileira dos Escritores

¹⁰⁰ Em virtude do extenso elenco de prêmios e distinções conferidos a obra Angela Lago e Roger Mello, a bibliografia analisada durante os estudos para esta pesquisa será disposta como um catálogo ilustrado.

(1992). *De morte!* Belo Horizonte: RHJ.

- ☐ Hours Concours de Melhor Livro para Criança – FNLIJ 1992
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Produção Editorial de Livro Infantil e/ou Juvenil 1993

(1993). *Folclore de casa* (coleção). Belo Horizonte: RHJ.

- ☐ Prêmio de Melhor Projeto Editorial – FNLIJ 1993
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil – CBL 1994

(1994). *Cena de rua.* Belo Horizonte: RHJ.

- ☐ Hours Concours Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 1994
- ☐ Prêmio APCA de Literatura Infantil 1994, Categoria Livro sem Texto
- ☐ Prêmio Octogone de Ardoise 1994-1995, Prix Graphique, Centre International d'Etudes en Littératures de Jeunesse
- ☐ BIB Plaque, Prêmio da Bienal Internacional da Bratislava 1995
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil ou Juvenil – CBL 1995
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil – CBL 1995
- ☐ Menção "White Ravens" 1995, Biblioteca Internacional de Munique

(1994). *Charadas macabras.* Belo Horizonte: Formato.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 1995

(1994). *Festa no céu.* São Paulo: Melhoramentos.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 1994

(1994). *Tampinha.* São Paulo: Moderna.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 1995
- ☐ Prêmio Fernando Pini de Excelência Gráfica 1995 - ABIGRAF

(1995). *O personagem encalhado.* Belo Horizonte: Lê.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 1995

(1996). *Pedacinho de pessoa*, versos de Fernando Pessoa. BH: RHJ.

Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 1996

☐ (1996). *Uma palavra só.* São Paulo: Moderna.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 1996
- ☐ Prêmio Bloch Educação 25 anos – Literatura Infantil, 1996

(1997). *Um ano novo danado de bom.* São Paulo: Moderna.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 1997

(1999). *A novela da panela.* São Paulo: Moderna.

(1999). *ABC doido*. São Paulo: Melhoramentos.

- ☐ Hours Concours Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 2000
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil ou Juvenil – CBL 2000

(2000). *Indo não sei aonde buscar não sei o quê*. Belo Horizonte: RHJ.

- ☐ Hours Concours Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 2000
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil ou Juvenil – CBL 2001

(2002). *A Banguelinha*. São Paulo: Moderna.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 2002

(2002). *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

- ☐ Hours Concours Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 2002

(2004). *A raça perfeita*. il. A.L. e Gisele Lotufo. Porto Alegre: Projeto.

- ☐ Hours Concours Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 2004

(2004). *Muito capeta*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

- ☐ Selo "Altamente Recomendável" - FNLIJ 2004
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil – CBL 2005

Coleção Virando Onça

(2005). *A casa da onça e do bode*. Rio de Janeiro: Rocco.

(2005). *A flauta do tatu*. Rio de Janeiro: Rocco.

(2005). *O bicho folharal*. Rio de Janeiro: Rocco.

(2007). *João Felizardo, o rei dos negócios*. São Paulo: Cosac Naify.

- ☐ Menção "White Ravens" 2004 - Biblioteca Internacional de Munique (editado originalmente no México)
- ☐ BIB Plaque, Prêmio da Bienal Internacional da Bratislava 2007

(2008). *Um livro das horas*. Tradução de poemas de Emily Dickson. São Paulo: Scipione.

IV. Obras de Ficção de Roger Mello

(1990). *A flor do lado de lá*. São Paulo: Global.

- ☐ Prêmio “Luís Jardim” de Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 1991

(1993). *O gato Viriato*. Rio de Janeiro: Ediouro.

- ☐ Prêmio “Luís Jardim” de Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 1994

(1994). *O próximo dinossauro*. São Paulo: FTD.

- ☐ Prêmio “Luís Jardim” de Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 1995

(1995). *Uma história de boto-vermelho*. Rio de Janeiro: Salamandra.

- ☐ Prêmio “Orígenes Lessa” de Melhor Livro Juvenil – FNLIJ 1995

(1996). *Bumba meu boi bumba*. Rio de Janeiro: Agir.

- ☐ Menção “White Ravens” 1996, Biblioteca Internacional de Munique
- ☐ Prêmio “Ofélia Fontes” de Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 1996

(1996). *Maria Teresa*. Rio de Janeiro: Agir.

- ☐ White Ravens – Internationale Jugendbibliothek München (Alemanha)
- ☐ Prêmio “” de Melhor Ilustração – FNLIJ 1997

(1996). *Viriato e o leão*. Rio de Janeiro: Ediouro.

(1997). *A pipa*. São Paulo: Paulinas.

- ☐ Prêmio “Luís Jardim” de Melhor Livro de Imagem – FNLIJ 1997

(1997). *Griso, o unicórnio*. São Paulo: Brinque-book.

- ☐ *Hours Concours* de Melhor Ilustração – FNLIJ 1998
- ☐ Selo “Altamente Recomendável para a Criança” – FNLIJ

(1998). *Cavalcada de Pirenópolis*. Rio de Janeiro: Agir.

- ☐ *Hours Concours* de Melhor Ilustração – FNLIJ 1999
- ☐ Selo “Altamente Recomendável para a Criança” – FNLIJ
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração de Livro Infantil ou Juvenil – CBL 1999

(1999). *Todo cuidado é pouco!* São Paulo: Companhia das Letrinhas.

- ☐ Prêmio “Ofélia Fontes” de Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 1999

(2001). *Meninos do mangue*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

- ☐ *Le Lauréat du Prix Espace-Enfants* (Suíça)
- ☐ *Hours Concours* Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 2002
- ☐ *Hours Concours* Melhor Ilustração – FNLIJ 2002
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Livro Juvenil – CBL 2002
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração – CBL 2002

(2002). *Curupira*. il. Graça Lima. Rio de Janeiro: Manati.

- ☐ *Hours Concours* Teatro – FNLIJ 2002

(2002). *Vizinho, vizinha*. il. Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração – CBL 2003

(2004). *Nau Catarineta*. Rio de Janeiro: Manati.

- ☐ *Hours Concours* Melhor Ilustração – FNLIJ 2005
- ☐ *Hours Concours* Melhor Reconto – FNLIJ 2005
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Ilustração – CBL 2005

(2006). *João por um fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

- ☐ *Hours Concours* Melhor Livro para a Criança – FNLIJ 2006
- ☐ *Hours Concours* Melhor Ilustração – FNLIJ 2006
- ☐ Prêmio Jabuti de Melhor Livro Infantil – CBL 2007

(2007). *Zubair e os labirintos*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.

ÍNDICE DE FIGURAS

INTRODUÇÃO

Angela Lago (1995), <i>Personagem encalhado</i>	14
---	----

CAPÍTULO 1

Roger Mello (2007), <i>Zubair e os labirintos</i>	30
Rojan (1957), <i>Quipic, o ouriço</i>	60
André Pec (1957), <i>Amo, o pele-vermelha</i>	60
Angela Lago (1996), <i>Pedacinho de pessoa</i>	115

CAPÍTULO 2

Anônimo (1695), <i>Histoires ou contes du temps passe, avec des moralités</i>	125
Anônimo (1777), <i>Contes de ma Mère l'Oye</i> , p. 1	126
Anônimo (1777), <i>Contes de ma Mère l'Oye</i> , p. 3	126
Gustave Doré (1862), <i>Les Contes de Perrault</i>	127
Warwick Gobble (1911), <i>Il Pentamerone</i>	130
Walter Crane (1877), <i>The Baby's Opera</i>	134
Walter Crane (1878), <i>The Baby's Bouquêt</i>	134
Walter Crane (1877), <i>The Baby's Opera</i> , p. 4	135
Walter Crane (1877), <i>The Baby's Opera</i> , p. 56.	136
Arthur Rackham (1907), <i>Alice in Wonderland</i>	139
Arthur Rackham (1909), <i>The Fairy Tales of the Brothers Grimm</i>	139
Arthur Rackham (1913), <i>The Mother Goose: the Old Nursery Rhymes</i>	140
Arthur Rackham (1913), <i>The Mother Goose: the Old Nursery Rhymes</i> (varias).	141
Arthur Rackham (1912), <i>Cinderella</i>	145
João Caetano (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , p. 10-11	157
Ferreira Gullar (1994), <i>Poesia fora da estante</i> , p. 30	194

Peter O’Sagae (2005), montagem com o poema de Ferreira Gullar I .	198
Peter O’Sagae (2005), montagem com o poema de Ferreira Gullar II .	199
Roger Mello (2002), <i>Meninos do Manguê</i>	202
Léo Cunha, Graça Lima (2003), “Gol de letra”	205
Sérgio Cappparelli e Ana Cláudia Gruszyński (2000), “Flecha”	209
Mariana Massarani (1998), <i>Vitor e o jacaré</i>	214
Lewis Carroll (1864), <i>Alice’s Adventures in Under Ground</i>	236

CAPÍTULO 3

Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , capa	240
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , ante-rostos.	241
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , folha de rosto.	241
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , p.4-5	242
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , p. 4	243
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , p. 5	244
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , p. 11	246
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , p. 20-21	248
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , p. 22-23	249
Angela Lago (2007), <i>João Felizardo, o rei dos negócios</i> , p. 27	250
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , capa	251
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , capa	252
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , arte original.	252
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , guardas.	253
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , p. 10-11.	256
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , p. 16-19 (montagem).	257
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , p. 18-19.	258
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , p. 24-25.	258
Roger Mello (2006), <i>João por um fio</i> , p. 40-41.	259
José Saramago (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , capa	260

José Saramago (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , guardas	.	.	.	262
José Saramago (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , p. 2-3	.	.	.	263
José Saramago (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , p. 26-27	.	.	.	266
José Saramago (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , p. 8-9	.	.	.	270
José Saramago (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , p. 8-9	.	.	.	271
José Saramago (2001), <i>A maior flor do mundo</i> , guardas	.	.	.	273
Regina Porto (1991), Construção da Torre Eiffel, postal.	.	.	.	274
Angela Lago (1995), <i>Personagem encalhado</i>	.	.	.	278