

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Programa de Pós-graduação em Artes
Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas

Flávia Roberta de Souza Carvalho

**O LIVRO ILUSTRADO COMO EXERCÍCIO DO OLHAR NO ENSINO DE ARTES
VISUAIS**

Contagem
2020

Flávia Roberta de Souza Carvalho

**O LIVRO ILUSTRADO COMO EXERCÍCIO DO OLHAR NO ENSINO DE ARTES
VISUAIS**

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Orientadora: Giovanna Viana Martins

Contagem

2020

Carvalho, Flávia Roberta de Souza

O livro ilustrado como exercício do olhar no Ensino de Artes Visuais / Flávia Roberta de Souza Carvalho. – 2019.
78 f., enc

Orientador(a): Giovanna Viana Martins
Monografia (especialização) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.
Referências: f. 77-78

1. Artes visuais – Especialização. 2. Estudo e ensino – Especialização. I. Título. II. Martins, Giovanna. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes.

CDD: 707



Nome: **FLÁVIA ROBERTA DE SOUZA CARVALHO**

O LIVRO ILUSTRADO COMO EXERCÍCIO DO OLHAR NO ENSINO DE ARTES VISUAIS.

Monografia de Especialização apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes, do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas.

Pelas condições da Banca Examinadora a aluna foi considerada: **APROVADA.**

Professora Giovanna Viana Martins – CEEAV/ EBA/ UFMG - Orientadora

Professora Jussara Vitória de Freitas do Espírito Santo – CEEAV/ EBA/ UFMG –
Membro da Banca Examinadora

Profa. Patrícia de Paula Pereira
Coordenadora do Curso de Especialização em Ensino de Artes
Visuais e Tecnologias Contemporâneas - CEEAV
Programa de Pós-graduação em Artes – PPG Artes
Escola de Belas Artes/ EBA – UFMG

Belo Horizonte, 28 de fevereiro de 2020.

Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha/ Belo Horizonte, MG – CEP 31270-901.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo compreender os atributos do livro ilustrado no Ensino de Artes Visuais, conceituar este objeto e delinear as suas especificidades e, por fim, investigar as potencialidades e a relevância da leitura de imagens deste tipo de livro no ensino/aprendizagem de Artes Visuais. No livro ilustrado, a imagem é privilegiada e sua inter-relação com texto e suporte desafia os hábitos convencionais de leitura, que geralmente não exploram as imagens. Para ler ou mediar um livro ilustrado em sua completude faz-se necessário compreender as particularidades de cada obra e as relações estabelecidas neste objeto. A arte/educação se dedica a investigar os modos como aprendemos e ensinamos Arte; na contemporaneidade, o ensino de arte é desafiado a contribuir na formação de indivíduos capazes de analisar criticamente e compreender as imagens, sejam de arte ou não. Esta pesquisa apresenta a origem e evolução do livro ilustrado na combinação de imagem e textos, os polos de categorização pelos quais este tipo de obra transita, e analisa as relações estabelecidas dentro de uma obra selecionada como apoio a arte-educadores e leitores que desejam explorar mais a fundo o livro ilustrado. Pretendemos contribuir na valorização da linguagem visual e na fomentação de novas práticas dentro de sala de aula através da leitura de imagens do livro ilustrado.

Palavras-chave: Livro ilustrado. Leitura de imagens. Arte/educação.

Abstract

This work aims to understand the attributes of the picturebook in visual arts teaching, to conceptualize this object and to outline its specificities and, finally, to investigate the potentialities and relevance of reading images of this type of book in teaching/learning Visual Arts. In the picturebook, the image is privileged and its interrelationship with text and support challenges conventional reading habits, which generally do not explore the images. To read or mediate a picturebook in its completeness it is necessary to understand the particularities of each work and the relationships established in this object. Art/education is dedicated to investigate the ways we learn and teach Art; in contemporary, art teaching is challenged to contribute to the formation of individuals capable of critically analyzing and understanding images, whether of art or not. This research presents the origin and evolution of the picturebook in the combination of image and texts, the centers of categorization through which this type of work transits, and analyzes the relationships established within a selected work as support to art-educators and readers who wish to explore more thoroughly the picturebook. We intend to contribute to the valorization of visual language and the fomentation of new practices within the classroom by reading images from the picturebook.

Keywords: Picturebook. Reading images. Art/education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	08
2. CAPÍTULO 1	11
2.1 A evolução da imagem nos livros e a origem do livro ilustrado	11
2.1.1 Uma vinheta histórica da imagem no livro brasileiro.....	19
3. CAPÍTULO 2	22
3.1 Definições e linguagens do livro ilustrado	22
3.2 A imagem no livro ilustrado	25
3.2.1 Técnicas, estilos e intersecções com a História da Arte	25
3.2.2 <i>Status</i> da imagem no livro ilustrado.....	32
3.3 Sobre palavras e imagens.....	33
3.3.1 Palavra, imagem e materialidade	37
4. CAPÍTULO 3	42
4.1 A imagem na arte/educação.....	42
4.2 Livro ilustrado, mediação e leitura de imagens.....	44
4.3 Lá e Aqui: uma leitura compartilhada	52
4.3.1 Texto, imagem e suporte	71
5. CONCLUSÕES	75
6. REFERÊNCIAS	77

INTRODUÇÃO

Os livros ilustrados de literatura infantil marcaram a minha infância e minha vivência escolar. Ouvir histórias fazia com que meu imaginário voasse longe a cada contado e o momento de me debruçar sobre as ilustrações era particularmente feliz. Apesar de ainda não ser capaz de decifrar os códigos escritos, as imagens me fascinavam, as expressões, as cores, as personagens possuíam um significado especial para mim.

O desenho permaneceu em minha trajetória como forma de expressão e posteriormente, a arte se tornou central na minha atuação profissional. Através da vivência enquanto professora-artista e do meu ingresso no curso de pós-graduação em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas, fui capaz de me aprofundar no tema ilustração, o que me levou ao efervescente cenário de pesquisas sobre o livro ilustrado.

Ancorada na concepção de Sophie Van der Linden (2018) sobre o livro ilustrado se configurar enquanto uma obra onde as imagens são privilegiadas espacialmente e a narrativa se constrói através da articulação entre texto e imagem, questões acerca do seu uso dentro do Ensino de Artes começaram a ser suscitadas em mim. Por experiência própria, as imagens dentro da sala de aula não recebiam o mesmo grau de importância que o texto escrito e nas poucas disciplinas de Arte que pude cursar durante a educação básica, as ilustrações eram encaradas como apoio ou decoração da palavra; e seu uso dentro do ensino artístico foi meramente reprodutivo.

Ao pesquisar sobre a história do livro ilustrado, suas especificidades e as diversas interações e leituras que podemos obter neste e deste suporte, o questionamento sobre o porquê de nos afastarmos da imagem ao longo da vida se tornava mais nítido. A investigação sobre a leitura de imagem através do livro ilustrado se revelaria, por fim, como o caminho a ser trilhado nesta pesquisa.

O presente estudo tem como propósito, portanto, identificar como os atributos do livro ilustrado podem contribuir no Ensino de Artes Visuais. Para tal, é necessário compreender seu conceito e suas especificidades, além de investigar quais as potencialidades da leitura de imagem do livro ilustrado para a arte/educação.

Compreende-se aqui, que, apesar de estarmos cercados por imagens a todo instante, ainda vivemos numa sociedade que privilegia o signo escrito, a palavra.

Na educação, o uso de imagens mesmo sendo amplamente difundido após os anos 1980, por muitas vezes, não é explorado em sua plenitude e gradualmente é superado pela linguagem escrita. Logo, espaços que outrora eram dedicados à imaginação, principalmente motivados pela expressão do desenho na infância, são substituídos pelo letramento.

O livro ilustrado nasce dentro da Literatura Infantil com propósitos pedagógicos mas, ao longo dos tempos, esse propósito se diluiu, porém sua capacidade de transmitir ideias e valores culturais permanece. Através da linguagem visual predominante, da diversidade de produções plásticas e das variadas inter-relações entre texto, imagem e suporte desses livros, acredita-se que a leitura de imagens do livro ilustrado pode contribuir tanto na arte/educação, no sentido de repensar o ensino/aprendizagem artísticos e de fomentar novas práticas em sala de aula, como na própria formação de indivíduos capazes de ler imagens de forma crítica e consciente, seja elas de arte ou não. Para contribuir neste cenário, realizamos uma revisão da literatura acerca do livro ilustrado e uma análise do livro *Lá e Aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes.

No primeiro capítulo, nos dedicamos a revisar a história do livro ilustrado, traçar o percurso evolutivo das tecnologias que possibilitaram que imagem e caracteres habitassem a mesma página e conhecer obras precursoras na combinação das linguagens visual e escrita. Também nos dedicamos a contextualização histórica do surgimento da concepção de infância dentro da sociedade ocidental, que culminou no desenvolvimento da Educação, da Literatura Infantil e conseqüentemente, do livro ilustrado.

No segundo capítulo, investigamos as definições e conceitos de livro ilustrado e suas multifaces. Por esta pesquisa se centrar na relação entre texto e imagem, nos baseamos na literatura de Van der Linden, Nikolajeva e Scott, Nodelman, Lewis, entre outros pensadores do livro ilustrado. Abordamos as linguagens visual e escrita numa perspectiva semiótica para compreender como signos icônicos e convencionais interagem dentro do livro ilustrado.

Também nos debruçamos sobre a imagem, discorrendo sobre algumas técnicas que figuram na produção de muitos ilustradores e as intersecções destas produções plásticas com a História da Arte. Revisamos conceitos e categorias propostas sobre as relações estabelecidas entre as imagens, entre as imagens e o texto, entre imagem-texto-suporte; e os aspectos narrativos do livro ilustrado. A

compreensão maior sobre as interações estabelecidas neste tipo de livro nos permite identificar as diversas camadas de leituras e a maneira como a linguagem visual se estabelece neste suporte.

No último capítulo, nos voltamos ao conceito de arte/educação e ao histórico do uso da imagem no Ensino de Arte no Brasil. Através da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, investigamos mais sobre a leitura de imagens e suas potencialidades na educação artística. Por compreender que o livro ilustrado é lido, muitas vezes, com o apoio de um adulto, abordamos a mediação e a percepção da linguagem visual sob o propósito de fomentar a leitura de imagem, através do livro ilustrado, como um caminho didático. Por fim, realizamos a análise do livro *Lá e Aqui*, como apoio a construção de práticas pedagógicas mais enriquecedoras e mais aprofundadas na leitura visual.

CAPÍTULO 1

2.1 A evolução da imagem nos livros e a origem do livro ilustrado

O livro ilustrado ainda tem sua história a ser desvendada. O uso da imagem dentro do livro, em especial a ilustração, se confunde com o desenvolvimento deste suporte, os avanços técnicos na impressão possibilitaram também o crescimento imagético, que evoluiu em *status*, lugar e função. O livro que contém imagens também se vincula historicamente ao processo educacional de crianças e não-letrados. Diante dessa história multifacetada, nos debruçamos sobre a evolução do livro ilustrado afim de compreender seu conceito na contemporaneidade, a combinação entre texto/imagem neste suporte e sua relação com o ensino-aprendizagem.

O *códex*, sucessor do *volumen* (rolo) romano, é o formato conhecido atualmente por nós como livro. Produzidos por monges, os *códices* possuíam geralmente conteúdo religioso, eram escritos e enfeitados a mão – com pinturas decorativas chamadas “iluminuras”. O objeto era produzido de forma lenta e laboriosa por artesãos e, portanto, de difícil acesso, este reduzido ao clero e no máximo, a famílias nobres de alta posição social. Porém, o advento da prensa desenvolvida por Johannes Gutenberg, no século XV, popularizou o livro, modificando para sempre o curso da história.

A xilogravura foi, até o final do século XVII, a única técnica de impressão que permitia a composição de páginas que combinavam caracteres e imagens. E foi através desta técnica que foram produzidos os primeiros livros para crianças que continham imagens, mesmo que estas, geralmente, se apresentassem em menor escala em relação espacial com o texto.

Martin Salisbury (*apud* SANTOS, 2017, p. 10) aponta o século XVI como marco inicial das publicações feitas para crianças, com *Kunst und Lehrbüchlein*, impresso publicado em Frankfurt em 1580, ilustrado por Jost Amman.



Figura 1 – Páginas e capa de *Kunst und Lehrbüchlein*, 1580

Ainda de acordo com Salisbury (*apud* SANTOS, 2017, p. 10), este protótipo trazia em sua capa os dizeres: “Um livro de arte e instrução para os jovens, onde pode ser encontrado todo o tipo de desenhos alegres e agradáveis”. Van der Linden (2011, p. 11) considera, no entanto, como primeiro livro que apresentava a associação de texto e imagem para crianças na Europa o *Orbis sensualium pictus* (O mundo visível em pintura), publicado por Johann Amos Comênio em 1658. O autor acreditava que a aprendizagem infantil se dava de maneira mais fácil com o uso de figuras. Em ambas publicações, podemos observar a intenção educacional através do caráter lúdico das imagens.



Figura 2 – Páginas do livro *Orbis sensualium pictus*, Johann Amos Comênio, 1658.

Salisbury (*apud* SANTOS, 2017, p. 11) também considera William Blake o primeiro artista a explorar a relação de texto-imagem nos dois livros *Songs of Innocence* e *Songs of experience*, ambos de 1896.

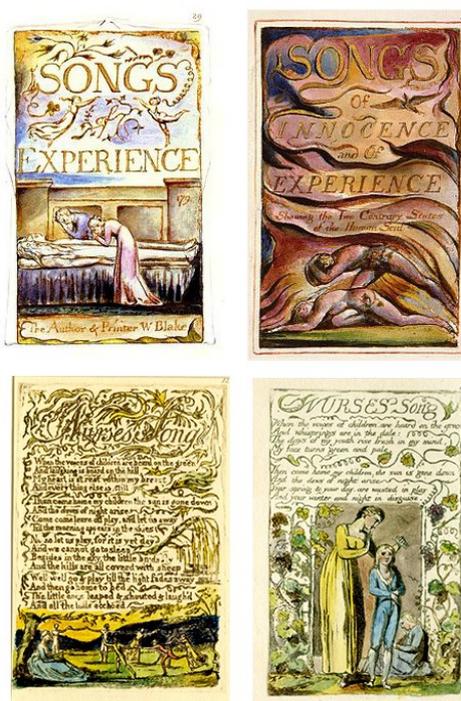


Figura 3 – Capas dos livros *Songs of Innocence* e *Songs of Experience* (Canções da Inocência e Canções da Experiência) respectivamente. Páginas dos poemas ilustrados, canções número 24 e 38, *Nurse's Songs* (Canções da Enfermeira), 1896.

Apesar da crescente consciência acerca da potencialidade da imagem para a educação, a linguagem visual ainda precisaria de maior evolução tecnológica para se desenvolver.

As primeiras publicações especificamente destinadas a crianças e jovens comportam poucas imagens. Na primeira metade do século XIX, predomina o livro com ilustração, constituído por um texto principal e relativamente poucas ilustrações em páginas isoladas. (VAN DER LINDEN, 2018, p. 12)

O processo de impressão que combinava texto e imagem ainda demandava muitas etapas e a xilogravura apresentava traços grossos e carecia de precisão. No século XVI, a técnica de talho-doce¹ possibilitava maior fineza de execução, porém a impressão do texto (por caracteres em relevo) se opunha ao processo de gravação (por entalhe). Então, imagem e texto tinham de ser impressos em ateliês diferentes.

¹ Técnica de gravura com cinzel ou ácido sobre uma placa de cobre.

Em 1770, a xilografia de topo² desenvolvida por Thomas Bewick na Inglaterra facilitou este processo e a convivência de figuras e caracteres. Mais tarde, no final do século XVIII, Aloysius Senefelder criaria a litografia, que possibilitava desenhar diretamente na pedra com auxílio de lápis, pincel ou pena.



Figura 4 – Exemplo de xilogravura de topo com o livro *Roti-Cochon* de Claude Richard, entre 1698 e 1704.

Através desta técnica, o pedagogo Rodolfe Töpffer apresenta uma série de vinhetas articuladas entre si, acompanhadas por textos manuscritos. Classificando seu próprio trabalho como “literatura em estampas”, Töpffer, que hoje é considerado inventor das histórias em quadrinhos, acreditava que texto e imagem eram componentes essenciais para suas obras

Este livrinho é de uma “natureza mista”. Compõe-se de uma série de desenhos a traço. Cada um desses desenhos vem acompanhado de uma ou duas linhas de texto. Os desenhos, sem o texto teriam apenas um sigficado obscuro; o texto, sem os desenhos não significariam nada. O todo forma uma espécie de romance, tanto mais original pelo fato de não parecer mais com um romance do que qualquer outra coisa (TÖPFFER *apud* VAN DER LINDEN, 2018, p. 161)

² Técnica “feita sobre uma prancha cujo corte transversal às fibras oferece uma superfície muito densa, que permite gravar com grande precisão” (VAN DER LINDEN, 2011, p. 12)

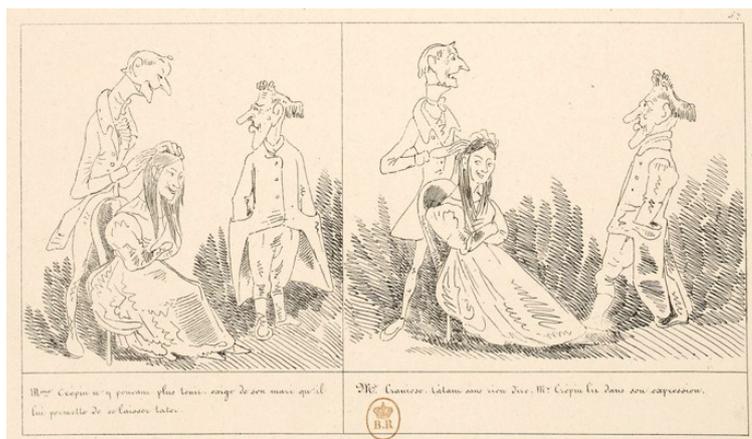


Figura 5 – Páginas de Mousnier Crépin, Rudolphe Töpffer, 1837.

Decerto os avanços tecnológicos dos procedimentos de impressão possibilitaram a expansão de obras que combinavam imagem e caracteres tipográficos. Mas é preciso atentar para os fatores histórico-sociais que foram fundamentais ao desenvolvimento da literatura infantil e conseqüentemente, do livro ilustrado.

Segundo a autora Marly Amarilha (2002), compreendemos a relevância da relação história e literatura

na medida que enquanto a história pouco a pouco desvelando a convivência social da criança em diferentes épocas, a literatura é um dos discursos que efetivamente assume a preocupação com a infância e a partir daí constrói um conceito ou imagem da criança. A literatura pode-se dizer socializa, antecipa e constrói representações da criança que circulam na sociedade. (AMARILHA, 2002, p. 127)

Na sociedade antiga, as crianças participavam sem nenhum cuidado voltado às suas necessidades. O conceito de infância surge apenas no século XVIII em torno de 1750. A partir da revolução industrial, entre os séculos XVIII e XIX), a criança passa a ser vista como sujeito de valor econômico importante para o desenvolvimento urbano. Numa percepção capitalista, a burguesia inicia a criação de escolas para seus filhos e instituições semi filantrópicas para crianças pobres e filhos fora do casamento.

Afim de instrumentalizar a infância, a escola é expandida e este desenvolvimento repercute culturalmente na sociedade burguesa industrial.

É nesse momento que, reconhecendo a necessidade de educar a criança seja pobre ou não, nos moldes da cultura burguesa que se abre um campo em potencial de produtos culturais. Dentre eles, o livro e a literatura (...) (AMARILHA, 2002, p. 129)

Para a autora, é neste cenário que surge a Literatura Infantil. Por conta de suas origens pedagógicas, os primeiros conteúdos literários tinham um viés moralizante que se sobrepunha a ludicidade ou apenas utilizava-se dela para disfarçar as instruções. A partir de 1810, os livros para crianças sofrem intensas modificações de linguagem para atender aos propósitos pedagógicos de sua época, e esta literatura, de nascimento concessivo e conturbado, passa por importantes transformações que a tornam de fato um canal expressivo para as crianças.

Este momento histórico é considerado por Van der Linden (2011) como a “Era de Ouro” da literatura infantil: as ilustrações começariam a ganhar maior importância nos livros, não mais meramente decorativa dentro das páginas duplas, o que alterou a relação das linguagens visual e escrita nos livros. Esta mudança é acompanhada da gradual diluição do propósito moral e pedagógico na produção de livros infantis.

Santos aponta, no entanto, que apesar de diluído este viés educativo, os livros infantis ainda são responsáveis por transmitir valores sociais e culturais.

o livro é o reflexo do momento histórico, social, político e econômico da sociedade na qual está inserido. Ele reflete os questionamentos humanos de sua época e por isso é um meio de transmissão de valores entre povos(...) a literatura infantil carrega até hoje seu caráter pedagógico, seja na introdução das letras, seja na transmissão cultural. (SANTOS, 2017, p. 12)

Essa mudança social reflete no setor editorial infantil que se desenvolve primeiramente na Europa, nos Estados Unidos e posteriormente, nos demais países do mundo ocidental.

Em 1860, com o desejo de uma literatura para infância em culminância com os avanços da impressão, o editor Hetzel publica os livros ilustrados Stahl (pseudônimo de Hetzel), ilustrados por Lorentz Frölich³. Estes livros combinavam imagens com textos situados abaixo, sucedidos durante uma narrativa de personagens infantis. Também desenvolvidos na mesma época, os livros ilustrados *Trim* em parceria com Louis Hachette, que graças à técnica de estêncil apresentavam uma inovação: ilustrações coloridas.

³ Dando origem a obra *La Journée de Mademoiselle Lili* em 1862.

Os *Toy Books* (livros para brincar) de Walter Crane e Kate Greenaway, dos anos de 1870, colaboram para “um particular interesse pelo suporte e seus recursos visuais, ao mesmo tempo que desenvolvem uma abordagem decorativa na ilustração” (VAN DER LINDEN, 2018, p. 14). Nos livros ilustrados de Randolph Caldecott, linguagens visual e textual se entrelaçavam de maneira complementar. Os espaços do objeto livro também seriam explorados, com as pesquisas e experimentações de Boutet de Monvel, que se dedicava às páginas duplas – na relação das páginas com inserção de uma imagem ou textos aplicados sobre a ilustração.

Esta evolução marcada por mudanças sociais, culturais, tecnológicas e artísticas culminaria, então, no surgimento do livro ilustrado *Macao et Cosmage* de Edy-Legrand, consagrado em 1919, no qual a predominância do texto sobre a imagem é invertida, privilegiando a linguagem visual.



Figura 6 – Páginas de *Macao et Cosmage*, Edy-Legrand, 1919.

O formato quadrado e a diagramação – com textos curtos em relação a ilustração - revelam a importância da imagem no livro. Essa orientação artística marcaria a produção de livros ilustrados.

A partir desse ponto a materialidade do livro começaria a ser explorada a serviço da linguagem visual, a exemplo de Jean de Brunhoff, autor de *A história de Babar, o pequeno elefante* (1931) e de Paul Faucher, com seu *Albums do Père Castor*, que exploravam páginas duplas e o encadeamento destas como recurso narrativo que considera o espaço visual e afirma seu *status* no suporte, “(...) a imagem do livro ilustrado (...) se elabora em uma linguagem formal muitíssimo eficaz e na relação criativa com o texto”. (VAN DER LINDEN, 2018, p. 16)



Figura 7 – Página dupla de *A história de Babar, o pequeno elefante*, Jean de Brunhoff, 1931.

A reflexão crescente nos anos 1950-60 acerca dos componentes do livro demonstraria a importância da visualidade neste tipo de publicação. Em 1967, Maurice Sendak com *Onde Vivem os Monstros* (1963/2009) acaba por trazer mais uma possibilidade ao livro com imagens e à literatura infantil: a representação do inconsciente da criança.



Figura 8 – Página dupla do livro *Onde vivem os monstros*, Maurice Sendak, 1963/2002.

Em 1970 e 1980, as experimentações em relação à poética da imagem tomam as pequenas editoras que usam de fotografias ou estilos pictóricos ousados, livros-imagem, com não-narrativas ou de carácter literário marcam o período.

Na década de 90, os livros ilustrados alcançam outro patamar através de iniciativas editoriais inovadoras, "as mensagens visuais são primordiais, e as mensagens linguísticas se adaptam às representações plásticas de estilo gráfico inusitado." (VAN DER LINDEN, 2018, p. 19) A linguagem visual foi valorizada e aperfeiçoada nas mais diversas técnicas e estilos, cada inovação e riscos assumidos pelo setor editorial, tal como no caso de Thierry Magnier, que deu

carta branca aos criadores para estimular a criatividade nas imagens; ou no de *Les Trois Ourses*, que através de patrocínios editou inúmeros livros artísticos, entre muitos outros fomentadores, permitiu que a imagem no livro ilustrado explorasse, assim, novos caminhos.

Essa brevíssima recapitulação histórica, nos permite perceber que o livro ilustrado é traduzido por uma “ampla efervescência criativa que já não tem limites em termos de tamanho, materialidade, estilo ou técnica, e toda a sua dimensão visual, inclusive tipográfica, é em geral elaboradíssima”. (VAN DER LINDEN, 2018, p. 21)

O pensador canadense Perry Nodelman, em conversa com o ilustrador e pesquisador Odilon Moraes faz alusão ao seu livro *Words About Pictures*. Quando questionado acerca do surgimento do livro ilustrado, Nodelman diz acreditar que a razão da origem deste suporte está para além das razões educacionais, pois os livros em si trazem prazer a quem os lê, além de vastas possibilidades expressivas para escritores, artistas e leitores, sublinhando, portanto, o forte aspecto lúdico deste tipo de livro:

(...) quaisquer que sejam as razões para sua invenção e independentemente das racionalizações que possamos imaginar para eles, os livros ilustrados não precisam de outra justificativa: são modos de contar histórias interessantes e bem-sucedidos – eles podem e dão prazer a quem os vê e quem os lê, sejam adultos ou crianças. (...) (NODELMAN, 2019)

A partir da compreensão do livro ilustrado como um suporte rico para exploração da linguagem visual enquanto possibilidade educacional e expressiva, é preciso investigar sua conceituação e delimitar suas especificidades dos demais livros que fazem uso da imagem.

2.1.1 Uma vinheta histórica da imagem no livro brasileiro

As primeiras publicações brasileiras para crianças, que não eram cartilhas, tem como marco inicial o fim do século XIX, por volta de 1896. Santos (2017, p. 13) aponta a coleção *Biblioteca infantil Quaresma*, com traduções de textos da literatura infantil europeia e o livro de *Poesias Infantis* de Olavo Bilac (1901).

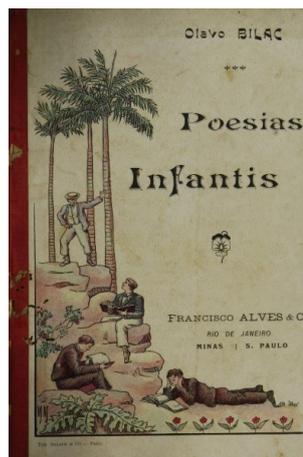


Figura 9 – Capa do livro *Poesias Infantis*, 1901.

Em 1905, a relação da imagem e texto começa a aparecer com o lançamento da história em quadrinhos *O Tico Tico*, que seria, então, precursora deste tipo de publicação no país.

Os vários livros de Monteiro Lobato também são considerados precursores do gênero literário infantil brasileiro. As primeiras edições de sua série, que contava as aventuras da turma do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* e fazia uso de figuras folclóricas regionais, eram marcadas pela dominância espacial do texto, as ilustrações por vezes ocupavam meia página, ou eram apenas vinhetas, e estavam em reduzido número de páginas.



Figura 10 – Capa da primeira edição do livro *A menina do narizinho arrebitado*, 1920.

Para Santos (2017, p. 14), tanto as limitações tecnológicas como a hierarquia cultural criada entre palavra e imagem foram responsáveis pelo atraso na valorização da imagem na literatura infantil do Brasil.

Apenas em 1959 com a criação pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) do prêmio anual Jabuti, que a ilustração começou a ser vista com atenção. Atualmente o

prêmio abrange as categorias: capa, ilustração, ilustração de livro infantil e juvenil, projeto gráfico e história em quadrinhos. Em 1981, a imagem passou a figurar como categoria do prêmio FLINJ, realizado pela Fundação Nacional do Livro Infanto-Juvenil (FLINJ).

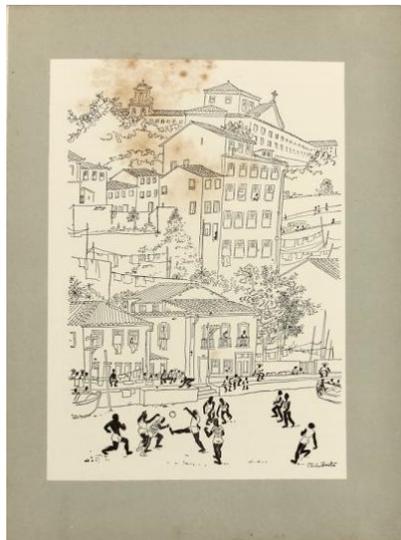


Figura 11 – Ilustração de Carlos Bastos do livro “A cidade do Salvador, Caminhos do Encantamento”, de Darwin Brandão & Motta e Silva, prefácio de Jorge Amado, 1958. Bastos foi o primeiro premiado na categoria “ilustração” do prêmio Jabuti, em 1959.

Estas iniciativas fomentaram a reflexão e a produção de livros com imagens no Brasil, que tem contribuído para a crescente investigação da linguagem visual como meio expressivo nos livros ilustrados.

CAPÍTULO 2

3.1 Definições e linguagens do livro ilustrado

Em muitos países, não existe um termo fixado para o livro ilustrado. Podemos encontrar as mais diversas nomenclaturas ao redor do mundo: *alburn* na Espanha, *album* ou *livre d'images* na França, *álbum ilustrado* em Portugal ou *picturebook* nos países de língua inglesa, *livro ilustrado*, *livro de imagem*, *livro infantil contemporâneo* e até mesmo *picturebook* no Brasil.

Santos (2017, p.16) observa que a maioria destes termos expressa a relação entre texto e imagem. A primeira palavra está relacionada à linguagem escrita (o álbum ou livro como compilação desta) e ao próprio objeto, enquanto que a segunda se vincula à linguagem visual, remetendo à presença da imagem no suporte.

Segundo Linden (2011, p. 23) a definição *album* utilizada principalmente nos países europeus está relacionado à concepção de “caderno ou arquivo pessoal destinado a acolher desenhos, fotos, autógrafos, coleções diversas”. Este entendimento deriva do termo *álbum amicorum*, utilizado durante o século XIX para nomear uma espécie de caderno com páginas em branco de uso comum entre viajantes (LE MEN *apud* LINDEN, 2018, p. 23). No entanto, Linden acredita que o termo *album* não seja ideal por conta da ambiguação criada pelo uso contemporâneo do mesmo para nomear folhetins de coleção de figurinhas autoadesivas e arquivos com fotos.

Os termos listados no Brasil são utilizados de maneira indistinta, o que contribui para que o *livro ilustrado* seja comumente confundido com *livro com ilustração* e *livro para criança*. (LINDEN, 2018, p. 23). Para entender suas diferenças, precisamos compreender um pouco mais as especificidades de cada termo.

Livro para criança foi, durante épocas, a expressão mais utilizada no país para definir este tipo de produção, porém trazia em si tanto a limitação de público como pouca preocupação com as linguagens encontradas no objeto

pois se referia à faixa etária para o qual essa produção era destinada (..) a nomenclatura englobava qualquer produção de livros destinada à infância, sem dar conta das relações entre as linguagens e de sua abrangência cada vez maior entre leitores de outras faixas etárias (SANTOS, 2017, p. 16)

Para compreendermos as características únicas desse objeto multimodal, que aqui escolhemos nomear de *livro ilustrado*, e sua diferença do *livro com ilustração*, precisamos nos centrar na relação entre texto e imagem. Segundo a classificação de Sophie Van der Linden, podemos diferenciar o livro ilustrado de outros livros que contenham imagens através da observação do objeto livro e da sua organização interna. Para ela, os *livros com ilustração* são:

Obras que apresentam um texto acompanhado de ilustrações. O texto é espacialmente predominante e autônomo do ponto de vista do sentido. O leitor penetra na história por meio do texto, o qual sustenta a narrativa. (LINDEN, 2018, p. 24)

Notamos a partir desse conceito que a relação estabelecida entre as linguagens visual e escrita dentro deste suporte serão cruciais para a identificação do *livro ilustrado* das demais obras. Em especial no que diz respeito à imagem e à materialidade do próprio livro. Sendo assim, adotamos a conceituação de Linden para nosso objeto de pesquisa. Por *livro ilustrado*, a autora define:

Obras em que a imagem é espacialmente preponderante em relação ao texto, que aliás pode estar ausente [é então chamado, no Brasil, de livro-imagem]. A narrativa se faz de maneira articulada entre textos e imagens (LINDEN, 2018, p. 24)

Segundo análise de Perry Nodelman, em *Words about Pictures*, “o significado de um livro ilustrado somente é revelado pela interação de palavras e imagens” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 18). No livro ilustrado, a imagem não se subordina à palavra e sim, se relaciona com ela, a complementa, contradiz, adiciona e por vezes, a subtrai.

Na palestra “Uma breve história do Livro Ilustrado” realizada durante junho de 2018, em Belo Horizonte (MG) na Biblioteca Pública Infantil e Juvenil, o ilustrador e pesquisador Odilon Moraes, baseado na literatura de autores como David Lewis e Michel Melot, nos revela a imagem como uma “barreira da linearidade da linguagem escrita”. Primeiramente, a ilustração é considerada como uma pausa na leitura através dos livros com ilustrações, mas a partir do século XIX, ela ganha a função de duração nos livros ilustrados. Para ele, a imagem no livro ilustrado tem papel de passagem de tempo, demonstrando seu potencial narrativo. Na concepção do artista-pesquisador, o livro ilustrado nasce, portanto, da provocação entre as leituras/narrativas da imagem e da escrita.

Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011, p. 13) sublinham que “o caráter ímpar dos livros ilustrados como forma de arte baseia-se em combinar dois níveis de comunicação, o visual e o verbal. ” Termos como *illustrated book*, *Picture book* e *books with pictures* (traduzidos para livro com ilustrações), no entendimento das autoras, são exemplificados por obras que não representam inter-relação explícita entre palavra e imagem.

Numa leitura a partir da terminologia semiótica, as autoras consideram que os livros ilustrados se expressam a partir da combinação de dois conjuntos de signos, o icônico e o convencional.

Signos icônicos, ou de representação, são aqueles em que o significante e o significado estão relacionados por atributos comuns, ou seja, quando o signo é uma representação direta de seu significado. (...) os signos convencionais não têm nenhuma relação direta com o objeto significado. (...) os signos convencionais se baseiam em um acordo – entre os portadores de determinada língua – que compreende tanto a língua falada como as comunicações por gestos, códigos de vestuário ou emblemas. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 13)

Estes dois tipos de signos dão origem ao que compreendemos como linguagem verbal e linguagem visual, e as mais diversas formas de arte e comunicação fazem uso de diferentes combinações destes signos, assim como Linden define quando conceitua o livro ilustrado.

As figuras nos livros ilustrados são signos icônicos complexos, e as palavras, signos convencionais complexos; entretanto, a relação básica entre os dois níveis é a mesma. A função das figuras, signos icônicos, é descrever ou representar. A função das palavras, signos convencionais, é principalmente narrar. (...) A tensão entre as duas funções gera possibilidades ilimitadas de interação entre palavra e imagem em um livro ilustrado. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 14)

A literatura nos aponta uma vasta gama de tipologias possíveis para livros que contém imagens: primeiras leituras, livros com ilustração, histórias em quadrinhos, livros *pop-up*, livros-brinquedo, livros interativos, entre outros. Todos combinam em algum grau palavra e imagem e fazem uso maior ou menor da própria materialidade do livro a favor de seu conteúdo.

Entendemos aqui, livro ilustrado como suporte que explicita a relação da escrita e do visual, no qual a imagem é fundamental para a narrativa e que em termos de

espacialidade, é privilegiada. Além de ser pertencente ao domínio da literatura infantil.

Assim como suscita Linden (2018), através da literatura de Lewis, o livro ilustrado não é considerado um gênero, mas sim um “tipo” de obra. “O que encontramos no livro ilustrado é um tipo de linguagem que incorpora ou assimila gêneros, tipos de linguagens e tipos de ilustração”⁴. De acordo com a essa concepção, o livro ilustrado pode ser considerado uma forma específica de expressão.

3.2 A imagem no livro ilustrado

3.2.1. Técnicas, estilos e intersecções com a História da Arte

O entendimento de que a imagem no livro ilustrado é uma obra reproduzida, ou seja, passa por muitas etapas que nem sempre são dominadas pelos ilustradores, expandiu o limite em relação às técnicas de reprodução da imagem. Claude Ponti, em *Livres Jeunes Aujord’Hui* (apud LINDEN, 2018, p. 33) avança nessa concepção quando afirma que “o original é o livro, não os desenhos”, enquanto aponta que o *status* de obra reproduzida é limitador diante de todas as etapas e a quantidade de pessoal envolvidos na produção do livro. Essa expressão, inclusive, levou muitos criadores de livro ilustrado a conceberem todo seu trabalho através das técnicas de reprodução.

Os procedimentos de fotogravura foram evoluindo ao longo do século XX, o que permitiu aos ilustradores experimentarem variadas técnicas e um processo criativo de pouca limitação em relação à reprodução. O nível de sofisticação foi responsável pela diversidade de imagens reproduzidas e atualmente, quase nenhuma técnica pictórica é excluída na criação do livro ilustrado.

Essa diminuição dos limites ditados pelos procedimentos reprodutivos é, por outro lado, acompanhada de grande liberdade em relação ao suporte. A materialidade dos livros ilustrados se mostra cada vez mais variada, incentivando escolhas significativas quanto ao formato do livro, espaços em branco, tipo de papel, etc. (LINDEN, 2018, p. 35)

Linden ainda pontua que apesar da liberdade de experimentações que são capazes de contornar convenções acerca do público alvo e do próprio uso do

⁴ David Lewis, *Reading Contemporary Picturebooks*. (apud LINDEN, 2018, 29)

objeto livro, a produção do livro ilustrado ainda é submetida tanto às imposições econômicas (que implicam diretamente no material utilizado, número de páginas, etc.), como às editoriais (que podem “encaixar” o livro em determinada coleção ou até limitar seu uso).

A produção imagética dos livros ilustrados é caracterizada pela diversidade de técnicas. A presente pesquisa não tem como objetivo elencar esta variedade, porém, afim de exemplificar a qualidade plástica deste tipo de obra, apontaremos alguns processos de elaboração imagética através da revisão literária.

Encontra-se com frequência ilustrações que combinam o traçado do desenho com alguma tinta (muitas vezes, aquarela).



Figura 12 - Página dupla de *Lá e Aqui*, de Odilon Moraes e Carolina Moreyra, 2015.

As tintas diluídas em água são uma técnica bastante disseminada, podem conferir texturas lisas ou expressivas, com pinceladas marcadas. Com a aquarela, os ilustradores são capazes de produzir transparências e luminosidade nas imagens. Já a tinta acrílica além de conferir cores vibrantes, quando aplicada em telas, produz efeito similar ao da tinta a óleo, que é raramente usada nas ilustrações devido ao seu tempo de secagem.



Figura 13 - Página dupla de *Um coelho*, Anabella López, 2016

Pastéis oleosos também são populares na produção pictórica, ilustradores aproveitam a espessura e rugosidade do material. Também podemos apontar a colagem e a *assemblage* (composição tridimensional que mistura colagem e diversos materiais) como técnicas frequentes de ilustração.

A partir do século XXI, as técnicas mistas ganham importância nos livros ilustrados, “(...) várias imagens apresentam uma combinação de pintura, desenho e colagem. Trata-se de um fenômeno recente, que constitui uma das técnicas contemporâneas mais utilizadas”. (LINDEN, 2018, p. 37)



Figura 14 - Ilustração de *Barba Azul*, de Anabella López, 2016.

Os limites na produção imagética do livro ilustrado parecem não existir mais. Além das técnicas mistas, a imagem fotográfica contemporânea, antes rara no livro ilustrado até 1980, tem ganho maior espaço nos livros infantis, em especial nas obras não narrativas dedicadas às crianças pequenas.

O desenho digital através de *softwares* também tem tido relevância neste cenário. Quando dominadas pelo ilustrador, as ferramentas digitais colaboram para o desenvolvimento de um estilo próprio, e vão além da criação da imagem,

contribuindo também para a produção gráfica. Na contramão dessa tendência, também podemos observar o resgate em alguns livros de modos de impressão antigos, como a xilogravura.

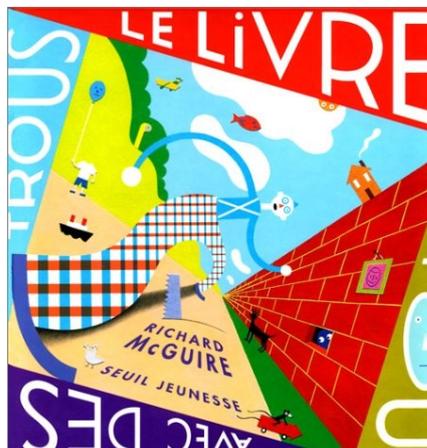


Figura 15 - Capa de *Le livre fou avec des trous*, de Richard McGuire, 1999.

Diante dessa variedade, percebemos como o avanço tecnológico aumentou as possibilidades de impressão e conseqüentemente a diversidade e a criatividade na criação dos suportes originais.

Seja pelo esforço editorial na promoção de *status* e função da imagem no livro ilustrado ou pela liberdade que este oferece aos seus criadores, a imagem se tornou hegemônica neste suporte. (LINDEN, 2018, p. 39) A produção de um livro ilustrado geralmente denota uma preocupação plástica: há uma alta profusão de estilos de ilustradores e tendências pictóricas, algumas se encontram numa intersecção da História da Arte com a história do livro ilustrado.

Na Europa entre o final do século XIX e início do XX, a Secessão austríaca e dos *Wiener Werkstätte* (ateliês vienenses) repensaria completamente o livro para crianças:

(...) formato, estilo de ilustração, diagramação, tipografia, relação texto/imagem. *Die nibelungen* (1909), de Carl Gerlach's Jugendbücherei (...) condensa e concretiza as orientações dos ateliês vienenses. (...) Tudo nesse livro é pretexto para estilização decorativa: o piso de uma sala, a espuma das ondas, as velas de um barco. Roupas e armaduras são ornadas com motivos geometrizados, arabescos e ondulações encontrados, na mesma época, nos quadros de Gustav Klimt. (DEFOURNY *apud* LINDEN, 2018, p. 27)



Figura 16 – Ilustração em página dupla de *Die Nibelungen*, Carl Gerlach, 1909

Em 1925, Kurt Schwitters, reconhecido representante do dadaísmo alemão se envolve na produção do livro para crianças *Die Scheuche* (O espantalho) juntamente com Käte Steinitz e Theo van Doesburg. Conhecido pelas suas *assemblages*, Schwitters se debruça no uso de um material inovador: sílabas, palavras e frases. “A narrativa se dá tanto no plano gráfico como no sonoro, e a diagramação é a encenação de um texto delirante sob o signo do *nonsense*” (DEFOURNY *apud* LINDEN, 2018, p. 27)

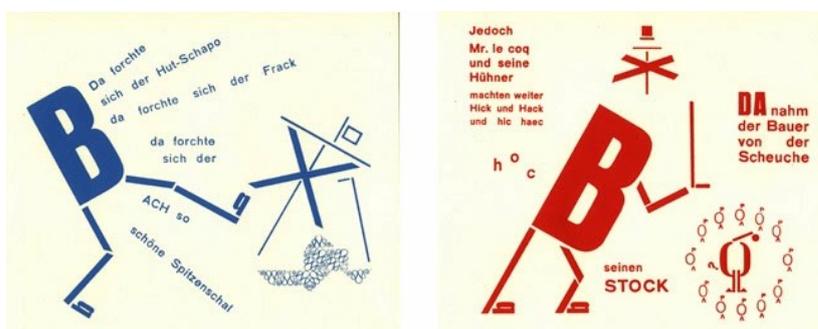


Figura 17 – Ilustração de página dupla de *Die Scheuche*, Kurt Schwitters, Käte Steinitz e Theo van Doesburg, 1925.

Após alguns anos, *Le Couer de Pic*, mesclaria poemas curtos, como versinhos infantis de Lise Deharme com fotografias de Claude Cahun. O livro encantaria surrealistas como André Breton e Man Ray. Em 1950 e anos seguintes, Bruno Munari e Enzo Mari, colocariam o livro ilustrado sob o signo do design italiano com seu *Libri illeggibili* (Livros ilegíveis) criados a partir de 1949. Através dessas obras, a materialidade do livro ganhou um sentido. “(...) Munari explorou com maestria essas possibilidades, em especial no seu *Libro illegibile* (1984), cujo

sentido se elabora unicamente a partir de jogos de dobradura, recorte e coloração das páginas” (LINDEN, 2018, p. 39)

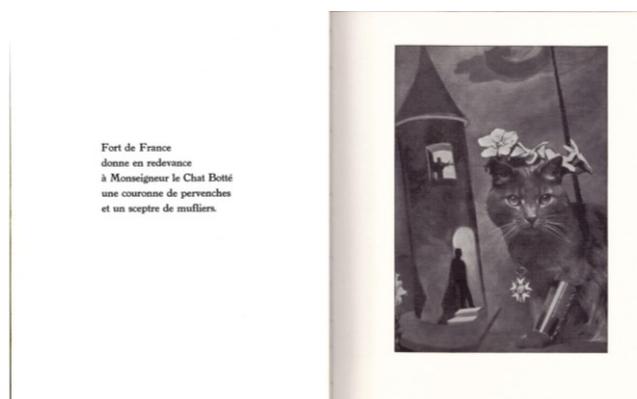


Figura 18 - Página dupla de *Le couer de pic*, de Lise Deharme e Claude Cahun, 1937.

Em 1960, artistas de vanguarda como Dieter Rot, Marcel Broodthaers e outros artistas plásticos adotariam o livro enquanto espaço criativo, originando o “livro de artista” que abriria o suporte livro para “domínios da estética, da história fragmentada, de uma narrativa sem fio condutor” (BERNARD *apud* DEFOURNY *apud* LINDEN, 2018, p. 28). Assim, artistas plásticos se sentiriam mais à vontade para se comunicar com crianças e brincar com elas. Seria o cruzamento da história da arte com a do livro ilustrado.



Figura 19 - Capa e página dupla de *Libro illegibile*, Bruno Manari e Enzo Mari, 1949

Nos Estados Unidos, durante o pós-guerra, artistas na linha de James Thurber e Saul Steinberg foram tratados como “cartunistas”. As ilustrações fluidas de traçado expressivo, como as de Tomi Ungerer e Ralph Steidman, são reconhecidas sob o estilo caricatural, que pode apresentar a suavidade de tons ou cores bem acentuadas aliadas a formas distorcidas.

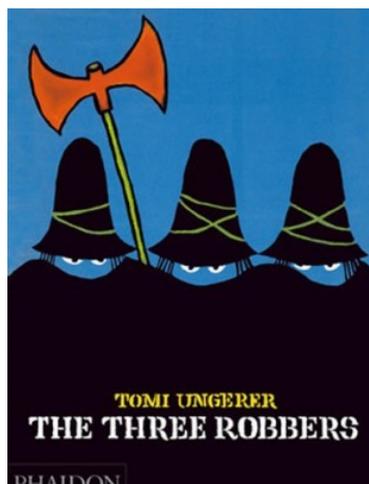


Figura 20 – Capa de *The Three Robbers*, Tomi Ungerer, 1961

Há também estilos que se reúnem sob a concepção de escola francesa e que mantém uma proximidade com a estética fauvista, que valoriza a materialidade da tinta e os efeitos da “cor pura”, assim como Paul Gauguin.

Claude-Anne Parmegiani atribui o termo “escola francesa” aos ilustradores que (...) demonstram emoções utilizando recursos expressivos da pintura: “A espessura sensual da massa de tinta, a marca vívida do pincel, o traço acentuado tornam-se a representação metafórica do afeto.” (LINDEN, 2018, p. 40)



Figura 21 – Estética fauvista. Ilustração de *Première Anné sur la Terre*, de Alain Serres e Zaü, 2003

Essa estreita relação com movimentos artísticos ainda pode ser encontrada em estilos que deformam personagens e rememoram o expressionismo; nas produções consideradas *materistas*⁵, nas quais ilustradores fazem uso de

⁵ Termo empregado por Antonio Faeti para designar ilustrações de jovens artistas italianos que incorporam materiais densos e espessos em suas pinturas. (LINDEN, 2011, p.163)

assemblages que mesclam mensagens linguísticas e visuais e tem seus efeitos plásticos próximos ao dadaísmo; e até mesmo nos livros ilustrados que prezam pela simplicidade, com páginas de fundo branco, poucas cores e espontaneidade do traço, qualificados por Michel Defourny como minimalistas. (LINDEN, 2018, p. 43)

3.2.2 Status da imagem no livro ilustrado

Para Van der Linden (2011, p. 44) quando evocamos as imagens do livro ilustrado não podemos fazê-lo de modo independente, pois neste suporte elas estão ligadas umas às outras, seja no espaço da página dupla ou pelo próprio livro. De acordo com Nodelman, toda imagem no livro ilustrado deve estimular o leitor-observador a continuar a leitura, com exceção talvez da última. (*apud* NIKOLAJEVA e SCOTT, 2011, p. 211)

Linden acredita que a diversidade de status da imagem vem tanto da liberdade estrutural do livro ilustrado, como também das influências cruzadas do livro com ilustração e histórias em quadrinhos. Deste modo, ela elenca três principais status imagéticos: imagens isoladas, sequenciais e associadas.

O termo de imagens isoladas no livro ilustrado é aplicado a imagens autônomas, que não se avizinham numa página dupla. Além de estarem separadas, estas imagens não interagem entre elas e possuem independência na expressão (plástica ou semântica) e na narrativa.

As imagens sequenciais são aquelas que se articulam icônica e semanticamente e o sentido é criado a partir do encadeamento dessas imagens, mesmo que não possuam a organização tabular, muito comum em narrativas de histórias em quadrinhos.

Num meio caminho entre isoladas e sequenciais, se encontram as imagens associadas, estas que não são nem independentes por completo, nem totalmente solidárias.

As associadas são ligadas, no mínimo, por uma continuidade plástica ou semântica. Elas podem apresentar uma coerência interna (composição plástica, unidade narrativa...) que as torna independentes das imagens que as cercam. As representações de espaço, tempo, personagens ou o significado que as separam são mais distantes do que nas sequenciais, com o texto, por exemplo, veiculando prioritariamente o discurso. (LINDEN, 2018, p. 45)

No entanto, para compreender as possibilidades expressivas do livro ilustrado, é preciso nos debruçarmos na combinação das linguagens encontradas neste objeto ímpar.

3.3 Sobre palavras e imagens

Segundo Frederico (2016, p. 105) “o livro ilustrado (...) é definido pela complexa relação de interdependência entre texto verbal e visual”. Diversos estudiosos descrevem a importância dessa articulação de linguagens, uma vez que inter-relacionadas possibilitam múltiplas camadas de leituras. Para Van der Linden (2018, p. 80) este tipo de livro é resultado da combinação de três elementos: imagem, texto e suporte. “Segundo a prioridade que se dá a um ou outro elemento, o livro ilustrado adquirirá uma forma particular com combinações quase infinitas”. (LINDEN, 2018, p. 80)

Lewis descreve o livro ilustrado como um ecossistema, “onde os diferentes signos verbais e visuais que compõe a narrativa multimodal formam complexas relações cujo significado do todo é maior que a soma de suas partes” (*apud* FREDERICO, 2016, p. 105-106) Para ele, a alteração em qualquer um dos elementos resulta numa nova narrativa verbo-visual.

Conforme Lima (*apud* SILVA, 2018, p. 73) a relação texto e imagem é *vital* para o livro ilustrado, pois nos motiva “cada vez mais a apreciar o livro enquanto um conjunto global, possibilitando ao leitor uma leitura dupla, que é fonte de reflexões e questionamentos”. No livro ilustrado, a leitura de cada elemento é fundamental, a combinação de imagem, texto e, por vezes, suporte constrói o sentido do livro. Salisbury e Morag Styles⁶ consideram que o significado do livro ilustrado surge exatamente na interação de palavras e imagens. “Separadamente, os discursos traçados por essas linguagens podem ser ininteligíveis, ou, quando compreensíveis, não entregar o sentido total, mesmo que estético, da obra”. (SILVA, 2018, p. 74)

Através da concepção de Van der Linden de que o livro ilustrado é um suporte que combina imagens, especialmente preponderantes, com um texto, elíptico e incompleto por natureza (LINDEN, 2018, p. 48) e que, na maioria das vezes, tem sua materialidade (formato, capas, guardas, folhas de rosto e páginas de miolo)

⁶ *Apud* SILVA, 2018, p. 74

utilizada na composição de um conjunto coerente, voltamos nosso olhar para a interação dessas linguagens.

Maurice Sendak, autor do clássico *Onde vivem os monstros* (1963), foi um dos primeiros a começar a refletir sobre essa relação. Em 1970, alguns teóricos passaram a ensaiar as primeiras pesquisas da interação imagem-palavra. (SILVA, 2018, p. 76). Contudo, de acordo com Lewis (*apud* SILVA, 2018, p. 76) os estudos sobre livro ilustrado ganham força nas últimas décadas do século XX onde encontramos publicações de Joseph Schwarcz, Jane Doonan e Perry Nodelman.⁷

Schwarcz e Doonan analisaram cada ilustração de livros ilustrados e seus modos de transmissão de elementos, tais como espaço e movimento. Nodelman também se foca no visual, mas afirma que o modo como palavras e imagens interagem “umas com as outras, inevitavelmente, muda o significado de ambas, de modo que elas são mais do que a soma de suas partes” e que a distinção do livro ilustrado de outros livros que aliam a arte verbal e visual consiste no “ritmo único de imagens e palavras em conjunto” (NODELMAN *apud* SALISBURY e STYLES *apud* SILVA, 2018, p. 77)

Nikolajeva e Scott (2011, p. 15-17) consideram que estes autores conjuntamente contribuíram para introduzir ferramentas na decodificação de imagens neste tipo de livro. Porém, as autoras acreditam que ainda existe uma necessidade de uma “terminologia coerente e flexível, uma metalinguagem internacional abrangente e um sistema de categorias que descrevam a diversidade de interações texto-imagem”. Segundo elas, apesar dos estudos sobre literatura infantil em sua maioria trazerem pelo menos um capítulo sobre o livro ilustrado, quase nenhum deles analisa a dinâmica desse suporte e o modo como texto e imagem operam juntos na criação desta forma distinta de comunicação.

Em *Livro Ilustrado: Palavras e imagens* (2011), as autoras então dividem os livros para crianças em 15 categorias entre as duas pontas do espectro: Palavra e Imagem. Em cada extremo situa-se o *texto sem imagens* e o *livro-imagem*, estas duas categorias são divididas em *narrativa* e *não narrativa*.

⁷ Em *Ways of the illustrator* (1982), Schwarcz é pioneiro em focar nas imagens. Em 1990, com *Words About Pictures – The Narrative Art of Children’s Picture Books*, Nodelman examina elementos das ilustrações (cor, forma, posição do objeto e movimento). Após 3 anos, o livro *Looking at Pictures in Picture Books* de Doonan também ofereceria um contrapeso às pesquisas que ignoravam as imagens. (NIKOLAJEVA, SCOTT, 2011, p. 17).

No lado verbal, estão o *texto narrativo* (por exemplo, contos sem ilustração); o *texto não narrativo* (livros de poemas, por exemplo); o *texto narrativo com poucas ilustrações*; o *texto narrativo com pelo menos uma imagem por página dupla* (com texto não dependente da imagem); *livro com lâminas* (abecedário, poesia ilustrada, livro com ilustração não ficcional). Estas três últimas classificações são muito semelhantes entre si, nelas o texto não depende das ilustrações para transmitir sua mensagem, as imagens, são, portanto, “subordinadas às palavras”. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 23).

No lado visual, temos a *narrativa de imagens com palavras* (sequencial); *narrativa de imagens sem palavras* (sequencial); *livro demonstrativo com palavras* (uma publicação não narrativa e não sequencial, a exemplo de um dicionário ilustrado para bebês onde a palavra é acompanhada por imagens); *livro demonstrativo* (outro tipo que é não narrativo e não sequencial). “Na verdade, os livros demonstrativos podem ser a única categoria de livro ilustrado em que é possível uma correspondência total de texto verbal e visual: a imagem (...) (signo icônico) está diretamente ligada à palavra (signo convencional).” (NIKOLAJEVA, SCOTT, 2011, p. 25). As autoras, contudo, ressaltam aquelas publicações que fazem uso da ironia, como no famoso quadro *Ceci n’est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo) de René Magritte.

Em contrapartida à simplicidade dos livros demonstrativos, Nikolajeva e Scott (2011, p. 25) consideram a narrativa ilustrada sem palavras “uma forma extremamente complicada, já que demanda que o leitor/espectador verbalize a história”.

Na intersecção entre estes dois lados é onde se alojam os livros que combinam imagem e texto para criar sentido. *Livro ilustrado simétrico* (onde as narrativas visual e verbal contam a mesma história, ou seja, são redundantes); *livro ilustrado complementar* (neste tipo de publicação palavra e imagem preenchem uma a lacuna da outra); *livro ilustrado “reforçador” ou “expansivo”* (onde a narrativa visual apoia a verbal, a narrativa verbal depende da visual); *livro ilustrado de “contraponto”* (aqui as duas narrativas são mutuamente dependentes para contar a história); *livro ilustrado “siléptico”* (livros com ou sem palavras, onde duas ou mais narrativas são independentes entre si).

Diante dessa categorização, no entanto, é importante salientar que os livros ilustrados na maioria das vezes mesclam suas categorias e nem sempre é possível classificá-los sob apenas uma.

Ou seja, dentro de uma mesma obra é possível encontrar inter-relações variadas entre texto e imagem. Isso significa que um livro pode ser “expansivo”, mas apresentar, em algum momento, relação de simetria entre texto e imagem. A quase infinita possibilidade de inter-relações torna muitas vezes difícil a categorização do livro ilustrado (SILVA, 2018, p. 84)

Ainda de acordo com Nikolajeva e Scott (2011, p. 32), a diversidade de leituras e interpretações do livro ilustrado surge quando temos informações diferentes ou até contradição entre palavras e imagens. É o que as autoras nomeiam como *contraponto*. Na ampla gama de possíveis relações entre narrativas icônica e textual, Nikolajeva e Scott elencam oito formas: *contraponto de endereçamento* (quando o livro ilustrado deixa lacunas textuais e visuais para serem preenchidas de maneiras diferentes por adultos e crianças); *contraponto no estilo* (nesta relação entre palavra-imagem pode haver contradições como sério/humorístico, romântico/realista, histórico/anacrônico, por assim em diante); *contraponto no gênero ou modalidade* (entre palavras e imagens há uma tensão entre objetividade e subjetividade ou realidade e fantasia); *contraponto por justaposição* (quando encontramos duas ou mais histórias visuais paralelas, apoiadas ou não por palavras. São considerados “silépticos” pois utilizam do artifício da narratologia conhecido como *silepse* e situam-se entre narrativas de imagem e livros de contraponto); *contraponto na perspectiva ou ponto de vista* (existe uma discrepância na história entre quem está falando e quem está vendo, por exemplo: imagens sob o ponto de vista infantil e a narrativa adulta); *contraponto da caracterização* (palavras e imagens apresentam personagens de formas contraditórias e diferentes, criando ironia e ambiguidade); *contraponto de natureza metafictícia* (quando texto verbal expressa noções que não podem ser representadas por imagens, as autoras apresentam os exemplos: “ideias verdes sem cor ou quadrados redondos”); *contraponto no espaço e no tempo* (quando o autor/artista consegue a partir da interação de palavras e imagens soluções para transmitir causalidade e temporalidade).

Quanto aos aspectos narrativos, Linden (2018, p. 120) é mais sucinta pois acredita que imagem e texto não se relacionam além de três maneiras: *Relação de redundância* (o grau zero da relação entre as duas linguagens, os conteúdos narrativos se encontram, total ou parcialmente, sobrepostos, ou seja, o texto e a imagem não dizem nada além do outro); *relação de colaboração* (texto e imagem se articulam na construção de um discurso único) e por fim, *relação de disjunção* (oposta à sobreposição, nesta relação, texto e imagens seguem vias narrativas paralelas e entram em contradição).

3.3.1 Palavra, imagem e materialidade

Como acredita Linden (2018, p. 51), todos os elementos do livro ilustrado, na maioria das vezes, podem ser vistos como um conjunto: texto, imagem e suporte. Para a autora, o termo suporte engloba a materialidade do livro (tipo de papel, impressão, encadernação, verniz – quando utilizado, sobrecapa e orelha), o formato e a margem (divisora dos livros, na maioria das vezes em duas páginas). Graças a troca e circulação dos livros, às reedições e as inovações relacionadas a materialidade, a concepção do que é o objeto livro se ampliou. A materialidade do livro ilustrado não o desvia de “seus princípios de funcionamento e, embora possa enriquecer suas possibilidades, é raro que as limite, desde que o suporte tenha sido bem pensado já na fase da concepção” (LINDEN, 2018, p. 51).

A organização das mensagens na página ou na dupla, o tamanho e localização das imagens e do texto estão intrinsecamente ligadas ao formato, que se torna portanto, determinante para expressão.



Figura 22 - Formato com corte especial de *A incrível fuga da cebola*, Sara Fanelli, 2012.

A margem é a divisão central do livro, responsável por separar a página dupla em dois espaços iguais, que pode ser um elemento de ludicidade, ou até mesmo importante na narrativa, a serem levados em consideração ou não.



Figura 23 – Página dupla de *Este livro comeu o meu cão!*, Richard Byrne, 2015

A utilização da página dupla na construção de significados é uma das razões da singularidade do livro ilustrado, a brevidade de seu texto e tamanho das imagens estreitaram esta relação. Assim, é possível que o suporte interfira na narrativa. “Textos e imagens se dispõem livremente na página dupla. A possibilidade que os criadores têm de se expressarem nela faz da página dupla um campo fundamental e privilegiado de registro” (LINDEN, 2018, p. 65).

A condição específica do livro ilustrado está na coexistência do texto e da imagem no espaço da página dupla. As imagens associadas estão ligadas às palavras de maneira íntima. (SILVA, 2018, p. 88)

Para a autora, essa diversidade do livro ilustrado não oferece tipos de organização de fácil classificação, porém, as escolhas feitas na diagramação de um livro ilustrado condicionam, na maioria, o discurso e os efeitos da obra. Se a percebemos, podemos obter uma melhor apreciação deste tipo de livro. Linden (2018) ainda salienta que a identificação destas relações não são categorias fechadas e sim pólos para onde tendem as produções.

Na *dissociação* herdada dos livros com ilustração, a imagem ocupa a “página nobre”⁸ enquanto o texto fica à sua esquerda. A dobra do livro é a demarcação dos espaços, simbolizando a máxima separação entre textos e imagens.

⁸ Tipógrafos consideram a página da direita como aquela em que o olhar do leitor se detém.

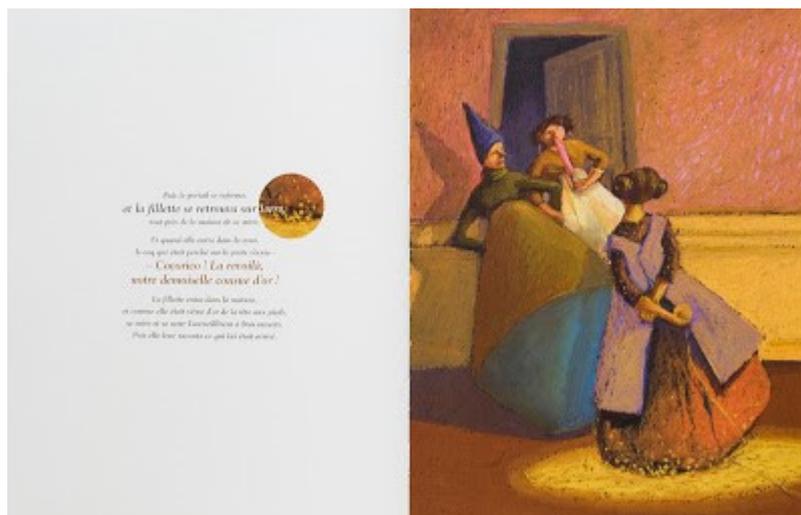


Figura 24 - Páginas de *La Dame Hiver* de Natalie Novi, 2002.

A *associação* é considerada a diagramação mais comum no tocante do livro ilustrado, na qual há pelo menos um enunciado verbal e um visual na página dupla.

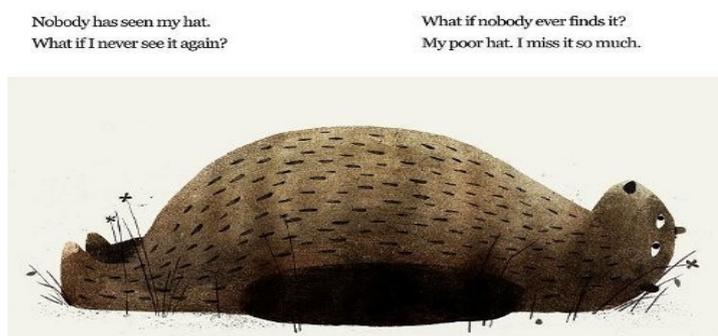


Figura 25 - Página dupla de *I want my hat back*, de Jon Klassen, 2011.

Na *compartimentação* observamos a proximidade do livro ilustrado com as histórias em quadrinhos: o espaço da página ou da dupla é dividido em várias imagens emolduradas e o texto se inscreve próximo ou dentro de balões.



Figura 26 - Página de *Eric*, de Shaun Tan 2010.

E por fim, a *conjunção* é o oposto da *dissociativa*: textos e imagens são articulados numa composição geral, na maioria das vezes dentro da página dupla.



Figura 27 - Página de *Tales from outer Suburbia*, de Shaun Tan, 2009.

Compreende-se a partir da concepção de Linden, que texto e imagens não devem ser vistos isoladamente, descolados de seu suporte.

Como destaca Isabelle Nières-Chevrel a propósito do aspecto inovador das diagramações de Babar: “O livro ilustrado não é apenas texto e imagens, é texto e imagem no espaço do estranho objeto que é o livro”. A disposição das mensagens no suporte, o encadeamento do texto e das imagens, sua diagramação, sua localização também fazem sentido. (LINDEN, 2018, p. 86)

Através da literatura aqui revisada, compreendemos o livro ilustrado contemporâneo enquanto uma forma expressiva, onde textos (que podem ser breves) interagem com imagens (preponderantes espacialmente) em um suporte. Em suas páginas duplas há uma livre e rica organização dos elementos, as páginas fluem de maneira encadeada e coerente e há diversidade na produção material do livro ilustrado.

O livro ilustrado exige do seu leitor a capacidade de adaptação, pois para lê-lo é preciso acessar mecanismos distintos de leitura e é sobre estes que nos dedicaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

4.1 A imagem na arte/educação

A história do Ensino de Artes Visuais no Brasil é marcada pela constante discussão sobre qual o papel da Arte na Educação. Em 1988, quando a Arte finalmente foi reconhecida enquanto disciplina pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a educação artística alcançou o patamar de área de conhecimento. Tal avanço culminou sobretudo no entendimento da Arte como componente importante na formação social do indivíduo através da escola.

Arte não é apenas básica, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano.

Arte é qualidade de exercitar nossa habilidade de julgar e formular significados (...). (BARBOSA, 2014, p. 4)

Pensar qualidade do ensino e da aprendizagem se tornou uma necessidade para estudiosos e professores. Ana Mae Barbosa (2014), importante pesquisadora da área, denomina essa reflexão sobre abordagens metodológicas como *arte/educação*, uma “epistemologia da arte” que a considera “como pressuposto e como meio”, ou seja, seriam os “modos de inter-relacionamento entre a arte e o público, ou melhor, a intermediação entre o objeto de arte e o apreciador” (BARBOSA, 2014, p. 33)

A arte/educação é um novo olhar sobre a prática educacional de Arte, que visa oferecer ao aluno modos de ver e compreender o mundo ao seu redor. A investigação dos modos de ensino e aprendizagem propostos na arte/educação demanda a constante revisão e análises conjunturais para avançar e renovar a relação desafiadora que ainda mantemos com a Arte em vários espaços da sociedade, principalmente na escola.

A partir de diálogos entre o discurso pós-moderno global e da consciência acerca da diferenciação cultural do Brasil, a autora sistematizou a Abordagem Triangular para arte/educação. Segundo ela, juntamente com todas manifestações pós-modernas de arte/educação do mundo, a proposta se fundamenta na ideia de basear o ensino da arte no ver e no fazer arte. (BARBOSA, 2014).

Nesta abordagem, o ensino de artes se guia a partir da triangulação composta pelo fazer artístico, pela leitura da obra de arte e pela contextualização, seja ela histórica, cultural ou social, com o objetivo de que o estudante, através da educação, aguçe sua percepção sobre sua própria cultura, a cultura do outro e que seja capaz de relativizar as normas e valores de cada uma. Assim sendo, o Ensino de Artes seria capaz de atuar no desenvolvimento da criança e na formação de sua própria herança cultural. (BARBOSA, 2014)

(...) por isso um ensino e aprendizagem de arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar com descobertas. Por que o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza. (BRASIL *apud* HENRIQUES, 2015, p. 11)

Para Barbosa (2014) a Arte é fundamental em quaisquer que seja o tipo de educação (intelectual, formal ou informal, de elite ou popular) pois o desenvolvimento integral da inteligência depende do desenvolvimento do pensamento divergente, do pensamento visual e do conhecimento presentacional que são características da Arte.

Se pretendemos uma educação não apenas intelectual, mas principalmente humanizadora, a necessidade da arte é ainda mais crucial para desenvolver a percepção e a imaginação, para capturar a realidade circundante e desenvolver a capacidade criadora necessária à modificação da realidade. (BARBOSA, 2014, p. 5-6)

Na década de 1980, Barbosa identificaria o uso da imagem como cerne da discussão do ensino-aprendizado em artes, o convite aos professores-artistas para ver arte e repensar de onde vinham as imagens produzidas por eles mesmos era completamente inovador.⁹ Nesta época, a imagem ainda não era utilizada nas salas de aula, muitos educadores lecionavam sem oferecer nenhuma possibilidade de ver.

Em 1980, durante a Semana de Arte e Ensino na Universidade de São Paulo, o primeiro *workshop* em análise de imagens com arte/educadores foi mal recepcionado pela maioria por utilizar imagens na televisão para leitura. (BARBOSA, 2014). Paradoxalmente à sociedade centrada na imagem, as salas

⁹ A autora relata que o processo que levou à sistematização da Abordagem Triangular teve início no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983. Onde professores foram motivados a buscar correspondência entre seus trabalhos e o mundo da Arte. (BARBOSA, 2014, p. XXVI)

de aula estavam afastadas do visual e acarretou, por consequência, a carência da decodificação qualificada da imagem.

A *leitura* proposta por Barbosa em sua abordagem sugere “uma interpretação para a qual colaboram uma gramática, uma sintaxe, um campo de sentido decodificável e a poética pessoal do decodificador.” Correspondendo à demanda de formar leitores informados e conscientes. (BARBOSA, 2014, p. XXXII). Para ela, o “reconhecimento da importância do estudo da imagem no ensino da arte, em particular, e na educação, em geral” é um dos principais objetivos no futuro da arte/educação.

Nessa linha, a busca de novas linguagens dentro de sala de aula e a compreensão dos desafios do ensino contemporâneo de Artes, nos demonstra que a leitura de imagens é crucial na arte/educação. O livro ilustrado, por nascer no âmbito educacional e estar presente no desenvolvimento de muitas crianças, dentro e fora da escola, principalmente pela relação estrita com a literatura infantil, pode suscitar reflexões e inspirar novas práticas no ensino-aprendizagem de artes.

4.2 Livro ilustrado, mediação e leitura de imagens

Desde o século XVI até a contemporaneidade, os livros que contém imagens estão presentes na vida das crianças, seja em casa ou no ambiente escolar. Em muitos casos, os livros ilustrados (em sua maioria, literários) representam o primeiro contato com a Arte.

O livro ilustrado foi concebido primeiramente para não leitores. Uma de suas especificidades é que este público seja atingido por meio de mediadores, que são responsáveis por adquirir o livro e ler em voz alta para eles. Este tipo específico de comunicação pode ser considerado uma herança dos primórdios da Literatura Infantil, onde os contos eram compartilhados oralmente entre as famílias.

Hans Christian Andersen, célebre escritor de contos de fadas, em *Contos, contados para crianças*, de 1835, já apontava o duplo leitorado como um componente na criação de suas histórias: “Pego uma ideia para adultos e depois conto a história para os pequenos, sempre me lembrando que pai e mãe muitas vezes ouvem, e é preciso dar-lhes alguma coisa para as suas mentes”. (*apud* TATAR *apud* SOUSA; CALDIN, 2017, p. 549-550). Esta questão do leitorado,

levou os críticos americanos a utilizarem o termo *dual address* (destinatário duplo), para distinguir referências dentro do livro ilustrado que se destinam às crianças e aos adultos. (LINDEN, 2018, p. 29)

Muitos livros ilustrados contemporâneos se comunicam em diversos níveis, abrangendo o adulto que domina a decodificação do texto de forma tradicional e a criança que possui, no seu olhar menos treinado, uma perspicácia para interpretar as imagens. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 41)

No entanto, Linden (2018, p. 30) aponta que diferentemente dos quadrinhos, os livros ilustrados não conquistaram o universo dos adultos afora os mediadores. Por ser caracterizado pela predominância da imagem, pela variedade de combinações entre palavra e imagem na criação de sentidos e, muitas vezes, a inter-relação do suporte com a narrativa, este tipo de livro exige do seu leitorado a decodificação dos signos icônicos complexos, processo do qual nos afastamos ao longo da alfabetização: a leitura de imagem.

Em *A retórica da imagem*, Roland Barthes (*apud* SANTOS, 2017, p. 3) considera que a imagem carregaria três tipos de mensagens: linguística, icônica codificada (conotada) e icônica não codificada (denotada). A partir do questionamento de que as responsáveis por significar as imagens seriam as palavras ou vice-versa, Barthes identifica duas funcionalidades dentro desta relação: a função de fixação, onde imagens ganham reforço através da palavra, como no caso da publicidade, e a função *relais*¹⁰ na qual “o código verbal e visual se complementam e as palavras são, segundo o autor, partes de um sintagma mais geral” (ANDRADE, 2013, p. 3).

No âmbito do livro ilustrado, a função *relais* ofereceria ao leitor maior quantidade de signos para interpretar, necessitando uma codificação maior. A imagem no livro ilustrado seria um elemento paratextual, enriquecendo a narrativa verbal e sendo enriquecida por ela, ao invés de somente espelhar o que foi escrito.

Para Mabrice (1990), as ilustrações seriam responsáveis por expandir percepções e aprendizagens a partir da leitura de imagens:

Os livros (...) cheios de ilustrações, estimulam a imaginação da criança, permitindo que ela mesma faça uso do “verbo”, oralizando

¹⁰ Santos (2017) atribui a esta função o sentido de *retransmitir*, no entanto, a palavra *relais* na língua francesa está mais próxima à ideia de *revezamento*, significado este que consideramos mais adequado à concepção de Barthes sobre a relação entre palavra e imagem.

as muitas possibilidades que as ilustrações permitem. O contato com ilustrações são sobretudo “experiências de olhar”, de “ver” diferenciado, conforme a percepção que a criança tem no mundo. (MOBRICE *apud* COLOMBO, 2009, p. 4)

A asserção de Vygotsky (1984) de que “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa por outra pessoa” (*apud* SILVA, 2018, p. 25) nos revela a mediação como processo fundamental para a aprendizagem. Assim como os familiares das crianças, os educadores podem ser considerados também mediadores.

Desde os primeiros anos escolares, muitas crianças são familiarizadas com a presença de ilustrações nos livros. Henriques (2015) nos aponta que, atualmente, apesar da grande maioria das escolas possuírem, em suas bibliotecas, muitos livros ilustrados e de trabalharem a imagem em sala de aula como suporte para vários textos, a abrangência da imagem não significa que seu conteúdo seja de fato explorado nas aulas de Artes.

Segundo Santos (2017, p. 8), a leitura de livros ilustrados na época da escolarização das crianças depende, com frequência, da mediação de um leitor experiente que pode, muitas vezes, não se aventurar na leitura de imagens “seja por concentrar sua atenção na linguagem escrita e seu papel fundamental para a alfabetização e letramento, seja por não estar familiarizado com os conteúdos da linguagem visual”.

Para Henriques (2015, p. 13), através da pesquisa de Azevedo (2015), esse “(...) distanciamento dificulta o exercício de reconhecimento das imagens nos livros e, portanto, é dada mais ênfase ao texto do que às imagens”.

Essa falta de familiaridade com a leitura de imagens pode ser explicada a partir de dois aspectos socioculturais: a banalização da imagem e a supremacia do código escrito sobre o imagético. A sociedade contemporânea é dominada pela imagem, contudo, o bombardeamento de estímulos visuais diários pode resultar no esvaziamento e amortecimento crítico do receptor, que dificultaria o alfabetismo visual. (ANDRADE, 2013, p. 3)

Ana Mae Barbosa, em *A imagem no Ensino de Artes* (2014), acredita que a alfabetização visual é essencial não apenas para a arte/educação como na própria formação do indivíduo:

Temos de alfabetizar para a leitura de imagens (...) Essa decodificação precisa ser associada ao julgamento de qualidade do que está sendo visto aqui e agora e em relação ao passado. Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara para o entendimento da imagem quer seja arte ou não. (BARBOSA, 2014, p. 36)

Assim também defende Dondis (2003) quando afirma que o alfabetismo visual nos ajuda a compreender a realidade que nos cerca:

O alfabetismo visual implica em compreensão, e meios de ver e compartilhar o significado a um certo nível de universalidade. (...) Além de oferecer um corpo de informações e experiências compartilhadas, o alfabetismo visual traz em si a promessa de uma compreensão culta dessas informações e experiências (*apud* ANDRADE, 2013, p. 4)

Diante dessa concepção, Andrade (2013) considera que as ilustrações não são vistas em sua completude se encaradas apenas como ornamento ou imagens de elucidação do texto. No livro ilustrado, as imagens desenvolvem a capacidade imaginativa de crianças, jovens e adultos.

É preciso enfim que eu possa IMAGINAR. Quero dizer, imaginar não no sentido pejorativo que esta palavra tem cada vez mais na nossa sociedade, ou seja, o de produzir ilusões, fantasias, “gostaria de ser uma princesa” etc. Mas falo da função primordial da imaginação, que é a de possibilitar ao indivíduo perguntar-se sobre o que pode ser, livre das amarras do certo e do errado, para que aquilo que é real seja significativo para quem pergunta. O real deixa de ser rígido, preestabelecido para sempre e passa a ser algo que eu possa olhar de vários ângulos para encontrar a melhor forma de compreendê-lo. (BARBOSA, 2014, p. 30)

A força do código escrito na nossa sociedade relegou às imagens uma interpretação negligente. Barthes (1990)¹¹ acreditava que a sociedade atual seria mais do que nunca uma civilização da escrita. Nesta perspectiva, a leitura visual não é tão desenvolvida nem estimulada. “Normalmente, a importância de um livro é medida pelas palavras, fato que compromete a autonomia das imagens enquanto campo simbólico e semântico”. (ANDRADE, 2013, p. 4)

O centrismo na grafia impacta diretamente na Educação nos primeiros anos de escolarização, a criança é estimulada a exercer sua imaginação através

¹¹ (*apud* ANDRADE, 2013)

principalmente do desenho, mas a partir do seu crescimento “tudo muda: a seriedade dos números, palavras, regiões do mundo, do corpo humano invadem espaços ocupados até então pela Imaginação.” (BARBOSA, 2014, p. 30)

Barbosa acredita que imaginação e razão poderiam conviver de muitas formas no processo educacional, ao invés de serem colocadas em compartimentos separados e que, apesar de algumas tentativas modernas de juntá-las no ensino (como por exemplo, exercícios que misturam Arte e outra disciplina), a falta da compreensão de que razão e imaginação se combinam em todo processo de aprendizagem, pode resultar em ações pouco orgânicas e mecânicas dentro da sala de aula.

Para ela, a imaginação seria uma potencialidade humana, um componente fundamental para qualquer pensamento genuíno e para resolução de problemáticas, juntamente com a intuição e o raciocínio lógico. A leitura de imagens instrumentaliza o indivíduo através da experiência estética, “desenvolve a habilidade de ver e não apenas olhar as qualidades que constituem o mundo visual, um mundo que inclui e excede as obras de arte”. (BARBOSA, 2014, p. 38)

A autora ainda considera que existe uma “alfabetização cultural sem a qual a palavra pouco significa” (BARBOSA, 2014, p. 28). Segundo ela, é através da leitura social, cultural e estética do meio ambiente que se dá sentido à linguagem verbal. A *visualização* da palavra é o que possibilita uma criança a apreender o código verbal e esta mesma representação plástica visual também ajuda na comunicação entre professor e aluno.

Vale ainda reforçar a importância das ilustrações para a esfera pedagógica, pois o aprimoramento do lado cognitivo e associativo para leitores iniciantes se deve muito também à imagem. “El contenido de las imágenes es una variable facilitadora y placentera, que puede ayudar al lector visualizar e interpretar el argumento”. (JIMÉNEZ, 19995:68). Mais do que isca e facilitadora cognitiva, a ilustração possui o papel de também contar uma história, sendo um importante elemento paratextual nos livros infanto-juvenis. (ANDRADE, 2013, p. 4)

Entre crianças e adultos há diferenças na recepção das imagens. As crianças percebem tudo que lhes é mostrado sem distinção, uma vez que possuem uma capacidade imagética mais literal e acabam por aceitar melhor as criações literárias, enquanto os adultos apenas veem o que lhes é de interesse. “(...) a

ilustração – e também o conceito mais amplo de imagem – é capaz de transmitir a globalidade da narrativa, enquanto o texto é mais restrito” (ANDRADE, 2013, p. 4).

O livro ilustrado possui uma relação inovadora entre texto e imagens, pois o código visual possui o mesmo peso que o escrito na construção de sentidos quando o lemos.

As linguagens presentes no objeto cultural se oferecem como portas de acesso ao sentido ali constituído e cuja escolha inicial do leitor recai na ilustração, sedutora, mas complexa em suas articulações ao dialogar com a palavra. Por isso, é imprescindível retirar a ilustração de uma condição secundária ou de invisibilidade e compreendê-la como linguagem impregnada na manifestação do sentido textual. (RAMOS; PANOZZO *apud* COLOMBO 2009, p. 7)

Nikolajeva e Scott (2011) afirmam que através das palavras e imagens no livro ilustrado, leitores podem construir a narrativa com base em seu próprio conhecimento, experiência e expectativas, sendo capazes de interpretar seus códigos.

A leitura do livro ilustrado se elabora, portanto, entre idas e vindas no universo da visualidade e no da verbalização, configurando um jogo entre linguagens. (LINDEN, 2018, p. 47) A imagem neste tipo de livro pode desempenhar diferentes funções: antecipar sentidos, compará-los, explicitar informações omitidas pelo texto, reforçar o sentido das palavras ou até mesmo, orientar a leitura. (RAMOS; PANOZZO *apud* COLOMBO, 2009, p. 8)

A leitura e mediação destes livros precisam ser sensíveis – quando necessário - também ao suporte, aqui já discutido a partir dos estudos de Linden. No livro ilustrado, a combinação entre linguagens verbal, visual e suporte faz parte da própria construção de sentido, o que Ricardo Azevedo (1998) denomina de *sistemas narrativos*:

(...) um livro ilustrado, ao nível da linguagem é composto de, pelo menos três sistemas narrativos que se entrelaçam: a) o texto propriamente dito (sua forma, seu estilo, seu tom, suas imagens, seus motivos, seus temas etc.); b) as ilustrações (seu suporte: desenho? Colagem? Fotografia? Pintura? E, também, em cada caso, sua forma, seu estilo e seu tom); c) o projeto gráfico (a capa, a diagramação do texto, a disposição das ilustrações, a tipologia escolhida, o formato e o tipo de papel). (AZEVEDO, 1998, p. 107)

Andrade (2013, p. 6) considera o livro ilustrado como um “mosaico multifacetado e delicado” que ao interligar seus três sistemas narrativos (texto, ilustração e projeto gráfico) confere à imagem uma certa autonomia, uma vez que para tornar a leitura um exercício aberto e lúdico, todos os códigos precisam dialogar. Para a pesquisadora, o equilíbrio entre as linguagens faz com que a ilustração assuma sua função paratextual de múltiplas interpretações que vão além da mera tradução de palavras em imagens.

A leitura dos livros ilustrados na contemporaneidade desafia mediadores e leitores a decodificarem com maior intensidade os códigos ali combinados:

Em lugar de a relação palavra-imagem esclarecer e explicitar mais o detalhe, a perspectiva e os eventos da dupla narrativa, cada vez mais os trabalhos desafiam o leitor, introduzindo ambiguidade (...). Como resultado, os leitores são obrigados a chegar a suas próprias propostas, suas próprias resoluções, e a juntar forças com os autores-ilustradores na criação da ambientação, da história e da interpretação. (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 327)

O livro ilustrado renova o nosso olhar sobre as ilustrações, nos desloca dos paradigmas construídos acerca da relação entre linguagens visual e escrita e consolida o livro enquanto uma experiência estética. Em seu suporte, reúne linguagens há muito separadas pela percepção humana. As diversas configurações encontradas neste tipo de livro pedem modos de análise, leituras e mediações. (SANTOS, 2017, p. 18)

Na arte/educação, os livros ilustrados podem contribuir na construção do olhar dos estudantes. A partir das pesquisas realizados por Ana Mae Barbosa (2014, p. 39) sobre metodologias de análise de obras de arte, compreendemos que para que se aprenda a ler imagens é preciso que a leitura seja enriquecida sobre contextos sócio históricos, análise da materialidade da obra e princípios estéticos, semiológicos, gestálticos ou iconográficos.

(...) é de fundamental importância entender o objeto. A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral. (...) o caminho do conhecimento da arte se inicia na intuição estética imediata do objeto, uma espécie de iluminação de interesse até a extrema acuidade, consequência do ver, ler, fazer *again and again*. (BARBOSA, 2014, p. 39-40)

Reconhecemos neste trabalho os livros ilustrados como arte, através destes é possível desenvolver o conhecimento e percepção visuais. As ilustrações neles contidas ampliam e por vezes, podem superar a texto escrito. Embora ainda existam lacunas graves na formação de leitores de imagens pelo não reconhecimento da importância que essa leitura possui, lidar com as imagens – sua criatividade, colorido, projeção, estilo, forma – percebê-las e lê-las com competência é fundamental na contemporaneidade. (NUNES; GOMES, 2014, p. 1)

A mediação muitas vezes é a responsável pela desvalorização da leitura de imagens dentro da sala de aula. É necessário que a alfabetização visual seja promovida afim de desenvolver a criatividade e o pensamento crítico acerca das imagens que nos cercam cotidianamente. Perceber as imagens dentro do livro ilustrado, as escolhas artísticas, suas nuances, detalhes e histórias narradas permite às crianças e jovens desenvolverem a sensibilidade diante da linguagem visual e a capacidade de serem leitores ativos.

Investigamos ao longo deste trabalho aspectos históricos do desenvolvimento do livro; estética e produção pictórica; implicações da relação texto-imagem-suporte na classificação de livros infantis e na própria narrativa afim de refinar o olhar diante de um livro ilustrado e contribuir na leitura ou análise destes. Porém, tomamos a compreensão de Linden de que

uma perspectiva crítica não pode ser efetuada dentro dessa sequência de ideias que, embora tenham assim sido organizadas por motivos de clareza, não devem de modo algum ser abordadas dessa maneira durante o exercício crítico. Todos esses elementos precisam ser integrados, e a análise partir da singularidade do livro ilustrado, de suas linhas de força e orientações próprias. (LINDEN, 2018, p. 137)

Compreende-se aqui que o livro ilustrado exercita o nosso olhar para a leitura de imagens. Desvendá-lo é sobretudo nos dedicar à decodificação da linguagem visual e sua inter-relação com o texto e o próprio suporte enquanto compreendemos o que se é lido. Se a imagem está no cerne das discussões da arte/educação, é preciso que exploremos mais os conteúdos e sentidos que esta pode nos trazer através da leitura, afim de nos tornarmos mais conscientes e críticos acerca das mensagens passadas pelas imagens que nos cercam.

Diferentemente da linguagem escrita que exige uma aprendizagem sistemática e convencional, a linguagem visual é reconhecida universalmente por guardar similaridade com seu objeto de referência. (ACASO *apud* DE PAULA, 2018, p.41), o que a configura como um processo de reconhecimento imediato, que apesar de possibilitar uma leitura superficial, permite a mediação para leitores vulneráveis.

Como desde cedo, as crianças são interpeladas por mensagens visuais, é preciso ensinar-lhes a atribuir sentidos à imagem para além do reconhecimento transparente de sua significação, sobretudo quanto está em relação com a palavra. (DE PAULA, 2018, p. 41)

O livro ilustrado nos motiva a imaginar, muitas vezes encontramos espaços narrativos que cada um de nós pode preencher de maneira única a partir de nossa vivência. Em sua maioria, são objetos com grande qualidade e preocupação plástica, a construção de sentidos pelas imagens enriquece nosso repertório visual e conseqüentemente, reflete em nossa produção pictórica. Concordamos com Barbosa (2014, p. XXVI) em sua afirmação: “a iconografia é a bibliografia do olhar”.

Portanto, nos propomos à análise de um livro ilustrado como apoio ao educador, que pode ser mediador. A leitura aqui compartilhada do título selecionado tem como objetivo suscitar possíveis usos do livro ilustrado dentro de sala de aula; mas também em servir de apoio e exemplo para qualquer leitor que se interesse em lê-lo mais profundamente.

Para Linden (2018), o primeiro passo para ler um livro ilustrado é deixar-se impressionar, para assim mobilizar as ferramentas adequadas de interpretação. Portanto, a escolha deste título primeiramente atendeu a um gosto pessoal, por rememorar as imagens dos livros que possuí durante a infância, depois à diversidade de funções da narrativa visual e de interações entre linguagens dentro do suporte e ao fato de que o autor-ilustrador se dedica a crítica e reflexão da imagem dentro dos livros ilustrados, o que possibilitou que tivéssemos acesso aos comentários do próprio artista sobre as suas intenções ao criar as imagens.

4.3. Lá e Aqui: uma leitura compartilhada

O livro ilustrado *Lá e Aqui*, de Carolina Moreyra e Odilon Moraes, foi lançado em 2015 pela editora Pequena Zahar. Logo após seu lançamento chamou atenção

da crítica e do público em geral. Foi premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) na categoria Criança, e recebeu também o prêmio Jabuti 2016 e o prêmio Crescer no mesmo ano.

Para além da beleza do texto, das imagens e do cuidado editorial, o tema abordado muito chamou atenção do público: separação. Carolina e Odilon, que são casados e pais de três filhos, em entrevistas contam que o livro surgiu a partir de um desentendimento entre o casal, que os levou a imaginar como seria a vida dos filhos caso se separassem.

A primeira leitura destinada à descoberta do livro revela a delicadeza da obra, de traço simples, transparências aquareladas e texto curto, a leitura se faz de maneira pausada, minuciosa, cada respiro sugerido entre uma ilustração ou a ausência desta é sentido por esta leitora. *Lá e Aqui* é uma abordagem sensível e poética sobre a família e a percepção da criança.

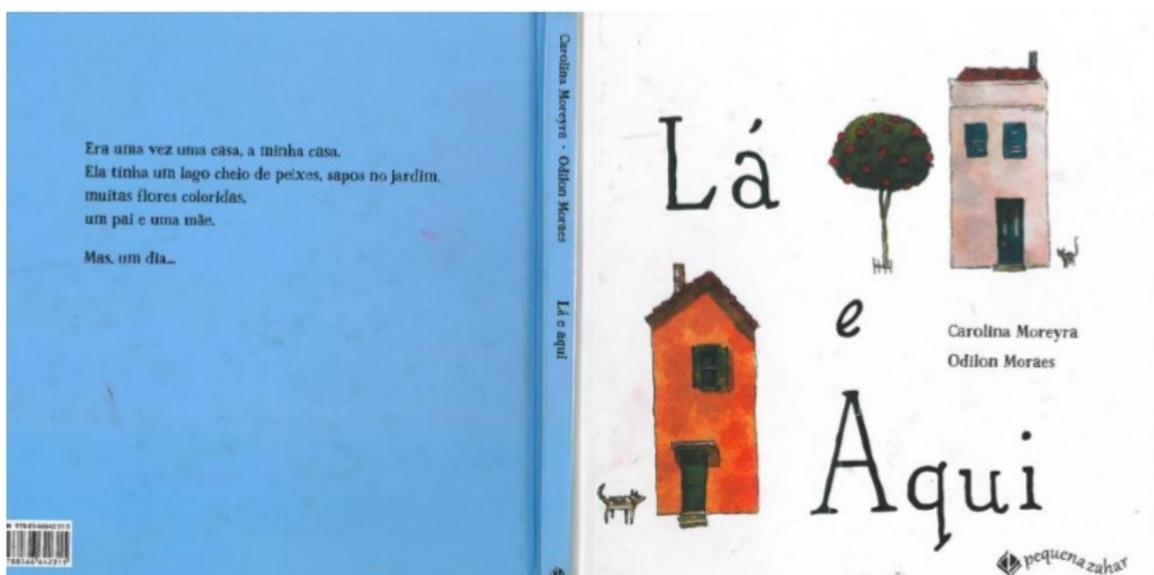


Figura 28 - Capa e Quarta capa de Lá e Aqui, 2015.

À primeira vista, *Lá e Aqui* já evoca a delicadeza de seu conteúdo. É um livro encadernado, de capa dura, com formato quadrado e pequeno (16 x 16 cm), não possui orelha nem sobrecapa. Compreendemos que a materialidade e formato do livro estão relacionadas ao conteúdo. O formato quadrado favorece a narrativa

visual no espaço da página dupla e está intimamente ligado ao imaginário dos livros infantis.

O título dialoga com a ilustração da capa, visualmente as letras se assemelham ao traço de Odilon. Identificam-se na ilustração minimalista duas casas, uma árvore e dois bichos (um cachorro e um gato) o título e os elementos informativos (editora e autoria), “o título de um livro ilustrado se relaciona sobretudo com a representação figurada da capa. Dessa forma, ele obedece a qualquer tipo de vínculo texto-imagem”. (LINDEN, 2018, p. 58). Observamos, portanto, uma relação de complementaridade, pois a imagem adiciona informações ao título, podemos inferir que se trata de duas moradas, mas nada além disso. Mas é a partir da leitura da quarta capa que compreendemos que, de fato, a história se tratará sobre uma casa e que algo será alterado.

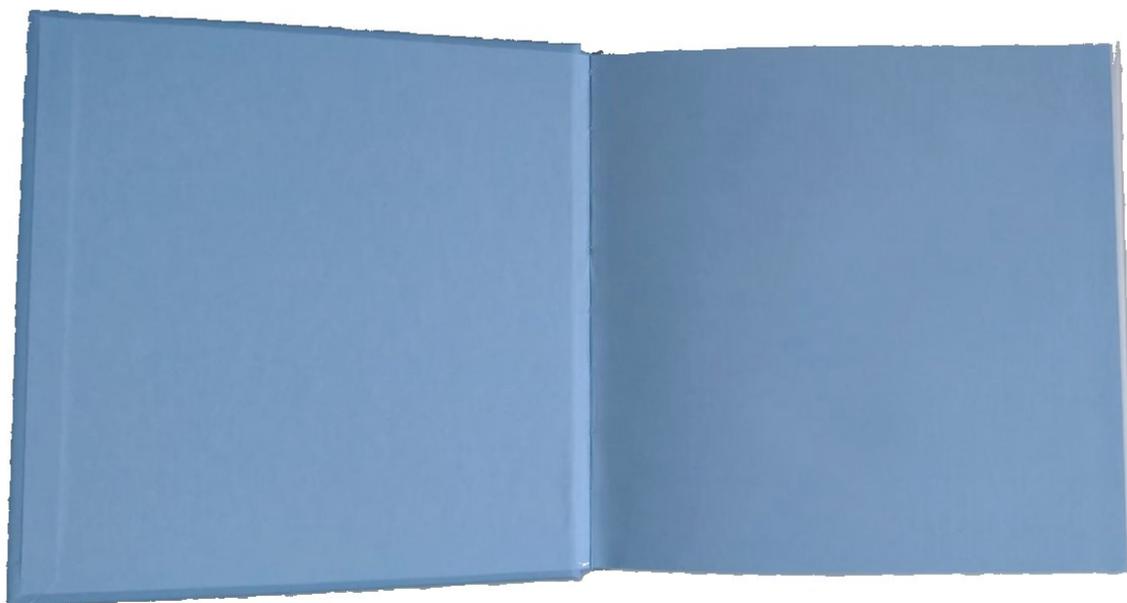


Figura 29 - Guardas, *Lá e Aqui*, 2015.

Ao abrir o livro, vemos as guardas em azul claro. O primeiro propósito das guardas é ligar o miolo à capa e recobrir a parte interna desta. Nos livros ilustrados, encontramos geralmente guardas coloridas para que o leitor seja conduzido a certo clima e também para demarcar o importante momento da abertura do objeto livro e do próprio conteúdo do livro. (LINDEN, 2018, p. 59)



Figura 30 - Folha de rosto, *Lá e Aqui*, 2015.

Logo depois, as folhas de rosto atendem a convenções editoriais (LINDEN, 2018): trazem o título, nome dos autores e editora sobre o fundo branco. Esta ausência de cor no fundo já pode ser entendida como uma unidade estética adiantada pela capa e, logo, a ser descoberta no encadeamento das páginas.



Figura 31 – Primeira página dupla, *Lá e Aqui*, 2015.

À esquerda, o texto inicia a narrativa: “Era uma vez uma casa”. À direita observamos uma casinha simples. O fundo branco e minimalista perdura na narrativa. A expressão “Era uma vez” nos recorda o universo das histórias infantis, através dos contos de fada, e o traçado orgânico e a pintura em

aquele da ilustração nos reafirma essa sensação. Em uma diagramação dissociativa, a imagem ocupa a página nobre: a dobra demarca os espaços do livro.



Figura 32 - Primeira dupla de *Lá e aqui*, 2015

Viramos a página e a segunda dupla praticamente repete a composição da anterior. À esquerda o narrador apresenta sua morada: “A minha casa”, e à direita a imagem nos revela quem é o narrador, um menino. Agora nos é explícito, a narrativa acontecerá na perspectiva de uma criança.

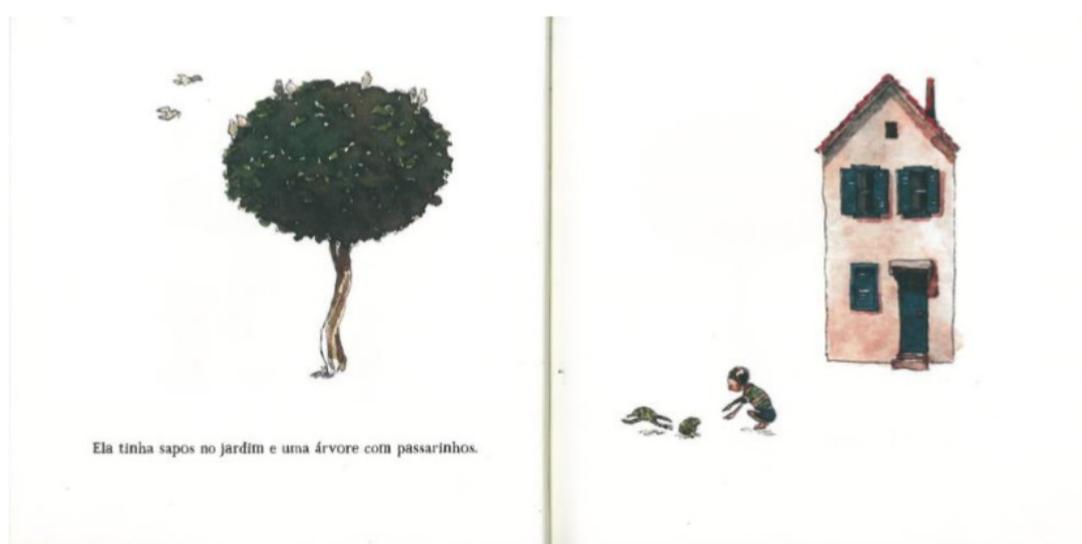


Figura 33 - Terceira dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Na terceira página dupla, o texto “Ela tinha sapos no jardim e uma árvore com passarinhos” se encontra pela primeira vez uma imagem na página esquerda.

Vemos uma diagramação associativa, texto e imagens convivendo no espaço da página dupla. A imagem reforça o código escrito, não necessariamente todos os elementos aparecem na mesma página, a árvore com passarinhos figura acima do texto e à direita vemos o menino brincando entre os sapos a frente de sua casa. Desde o início do livro notamos que as ilustrações vão aos poucos mostrando sua autonomia na construção narrativa. E o espaço da página dupla agora ignora a dobra, a árvore apesar de estar do lado esquerdo faz parte da composição inteira.



Figura 34 - Quarta dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

No texto, mais componentes do universo deste menino nos é apresentado: “Um cachorro grandão e um pequenininho”. A representação da árvore à esquerda nos revela um elemento sutil: uma breve passagem do tempo, todos os pássaros estão pousados, os sapos abaixo da árvore, um dos sapos tem uma indicação de movimento na sua postura que nos faz entender que se deslocaram até ali, e a presença da árvore nos indica que ainda estamos na casa do menino. À direita, a imagem nos reforça o texto novamente e a passagem temporal, menino agora brincando com seus cães em frente à casa.



Figura 35 – Quinta página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Pela primeira vez no livro, a imagem é a primeira a iniciar a narrativa, vemos o menino no jardim citado anteriormente, os cachorros, os sapos, os pássaros, a árvore e agora um novo elemento visual, um lago com peixes. À direita, a casa imutável também nos situa que permanecemos no mesmo local. O texto abaixo reforça os elementos apresentados pela imagem: “Um lago cheio de peixes e muitas flores coloridas”.



Figura 36 – Sexta página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

A composição à direita se repete, mas o menino e cachorro grande não se encontram no mesmo local. Se demormos nosso olhar um pouco mais na

página esquerda da dupla, podemos observar que alguns elementos guiam nosso olhar para o lado direito, o cachorro pequeno se encaminha na direção da casa, os peixes mais proeminentes nadam sentido para a direita e até mesmo os sapos se voltam nesta direção. À direita, está o menino, a casa, o cachorro grande e seus pais. O texto curto e sem sobras motivam um ritmo de leitura, introduz gradualmente elementos componentes do universo do menino: a casa, a família, o jardim, os bichos e as plantas. Esse pequeno núcleo nos faz recordar de nossa própria infância, a simplicidade da perspectiva infantil. Até aqui fomos introduzidos em um mundo colorido, de calma e de companheirismo.



Figura 37 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

O ritmo da narrativa agora é transformado completamente. A palavra é suprimida pela imagem. A composição do cenário ainda é a mesma, porém menino, família, pássaros e cães não são mais vistos. A chuva preenche o fundo branco com o suave tracejado, os peixes continuam sua movimentação circular e os sapos pulam ao redor da casa.



Figura 38 – Oitava página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.



Figura 39 - Nona página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.



Figura 40 - Décima dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Da oitava à décima página dupla nos deparamos com um novo ritmo narrativo, uma progressão temporal marcada pelo elemento metafórico da água. Na oitava dupla, vemos a água transbordar o lago, ultrapassando a árvore e a casa, texto e imagem se associam no espaço da página dupla: “Um dia, a casa se afogou”. Percebemos que aqui os autores deixam espaços de significação de duplo endereçamento, que são preenchidos de maneiras diferentes. A mediação nestes momentos é particularmente importante, é preciso estar atento ao que a relação de imagem-texto nos denota e nos conota. Através do texto compreendemos duas figuras de linguagens: Personificação, a casa (objeto inanimado) ganha uma ação humana (“se afogou”) e metafórica, o fato de que a casa se afoga nos conta para além do sentido literal de inundação. O tom escuro da água se contrapõe à clareza e saturação que víamos na primeira parte do livro.

Seguimos virando a página e vemos que a água progrediu transbordando, os cães fogem no sentido oposto à leitura indicando a saída da narrativa. São também personificados: a fuga é realizada num barquinho, assim, mais uma vez Odilon brinca com o imaginário da infância. Permanecem os mesmos elementos do cenário, apenas as nuvens se deslocam, indicando mais uma vez a passagem temporal. O texto continua numa diagramação associativa, apesar de distinto, convive com a imagem que sangra nas margens do livro. Podemos ler ao fim da página direita: “Os cachorros fugiram”.

Na décima página dupla, a chuva tomou quase a totalidade do espaço vemos ainda a representação da árvore e lagos completamente submersos, e, à direita a casa com apenas a chaminé e a ponta do telhado de fora. As aves sobrevoam a inundação na tempestade e o texto continua: “As flores murcharam, o jardim morreu...”. O aspecto sombrio começa a dominar o espaço visual assim como conta o texto. Paradoxalmente, a sensação de vazio que o texto nos passa é contraposto com o recurso do preenchimento da imagem a partir do momento em que a casa se afoga.

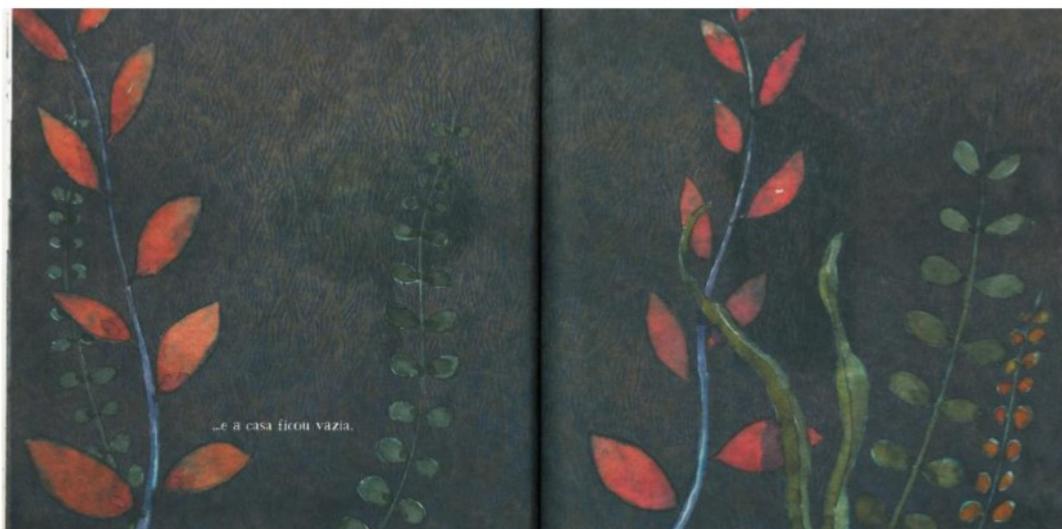


Figura 41 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

A narrativa visual se altera novamente, agora a inundação atinge o leitor e nos encontramos no fundo da água turva, entre algas coloridas que contrastam com o marrom escuro utilizado. O contraponto é mais uma vez fortalecido, apesar do transbordamento, o texto nos diz: “...e a casa ficou vazia”. Novamente é preciso notar que possivelmente, as crianças não compreenderão que o esvaziamento da casa conota a separação dos pais. Essas lacunas dadas pelo texto e imagem devem ser abordadas na mediação. É preciso nos demormos na imagem quando lemos um livro ilustrado, se olharmos com atenção, as silhuetas da árvore e da casa permanecem ao fundo, mesmo que cercadas pela escuridão. Podemos também inferir que água é um fio condutor da narrativa, antes presente no lago, depois na chuva que se transforma em tempestade e por fim, invade todo espaço da página dupla alterando definitivamente o universo que antes nós (e o menino que nos narra a história) conhecíamos.

Em nenhum momento, palavras como dor, tristeza, angústia e despedida são citadas. Esses sentimentos são passados com sutileza pela narrativa visual, perdemos aquele universo solar gradualmente.

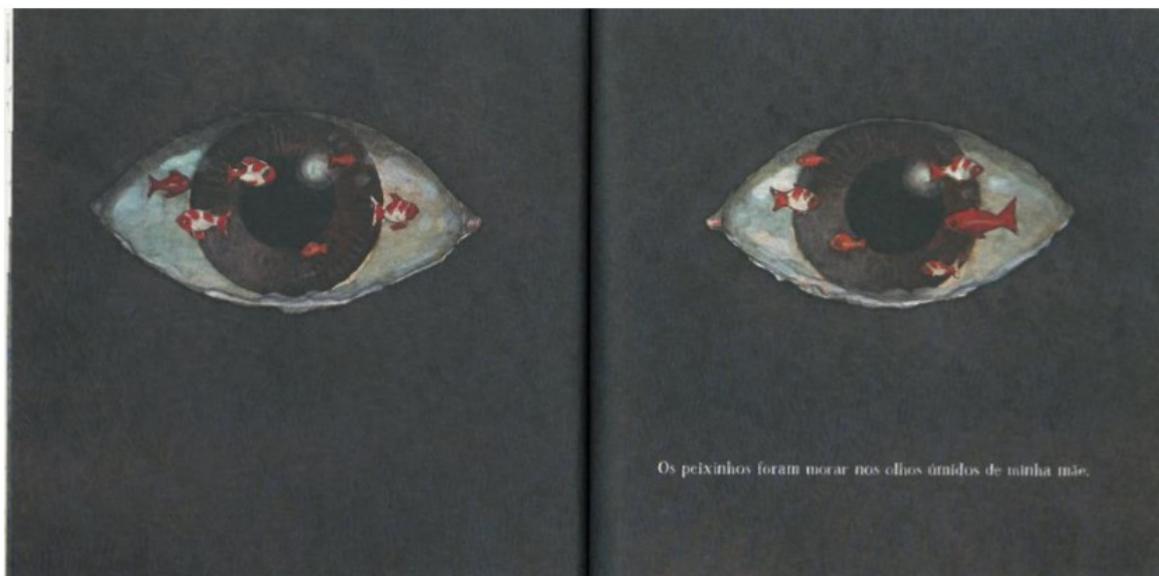


Figura 42 - Página Dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

E então, na décima segunda página dupla do livro, somos mirados por grandes olhos na escuridão, que se transbordam de lágrimas e onde os peixes nadam como no lago do jardim da casa. Sabemos através da poética textual a quem esses olhos pertencem: “Os peixinhos foram morar nos olhos úmidos de minha mãe”.

A alteração da condição anterior daquele universo continua, os peixes também se mudaram. A mensagem metafórica aqui é de extrema sutileza, cada aspecto da imagem nos faz tomar uma longa pausa na leitura, é a suspensão do ritmo.

Em entrevista exclusiva para a Revista Emilia (2015), Odilon Moraes relata que a partir desta imagem que ele viu o livro.

Quando eu li ‘os peixes foram morar nos olhos úmidos da mãe’ no texto da Carolina ainda escrito a mão, eu vi essa imagem dos peixes nos olhos como num aquário. Foi com essa imagem que eu comecei o livro. Não se consegue evitar essa imagem. (MORAES, 2015)

A partir desta dupla, somos obrigados a desacelerar ainda mais. Não olhamos mais o livro do mesmo modo como iniciamos a leitura.



Figura 43 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Seguimos a leitura, retornamos ao fundo branco. Vemos então primeiramente um sapo direcionando o olhar para o sentido da direita, e mais sapos se movimentando, até identificarmos a representação paterna praticamente saindo da página. Segue o texto: “Os sapos levaram os ensopados pés de papai para longe”. A separação se torna mais explícita, mas ainda de maneira poética.



Figura 44 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Agora, há ausência completa da imagem. Apenas o texto: “Nossa casa virou duas”. O vazio imagético é a ruptura completa com o universo anterior, a linguagem visual ausente conota então a mudança na vida da criança e da

própria narrativa que acompanhamos. Carolina Moreyra, também em entrevista à Revista Emília discorre sobre o artifício da página branca na narrativa: “Quando acaba, primeiro vira nada – daí a página em branco – depois é que a casa, que virou duas, começa a ser habitada”. (MOREYRA, 2015)

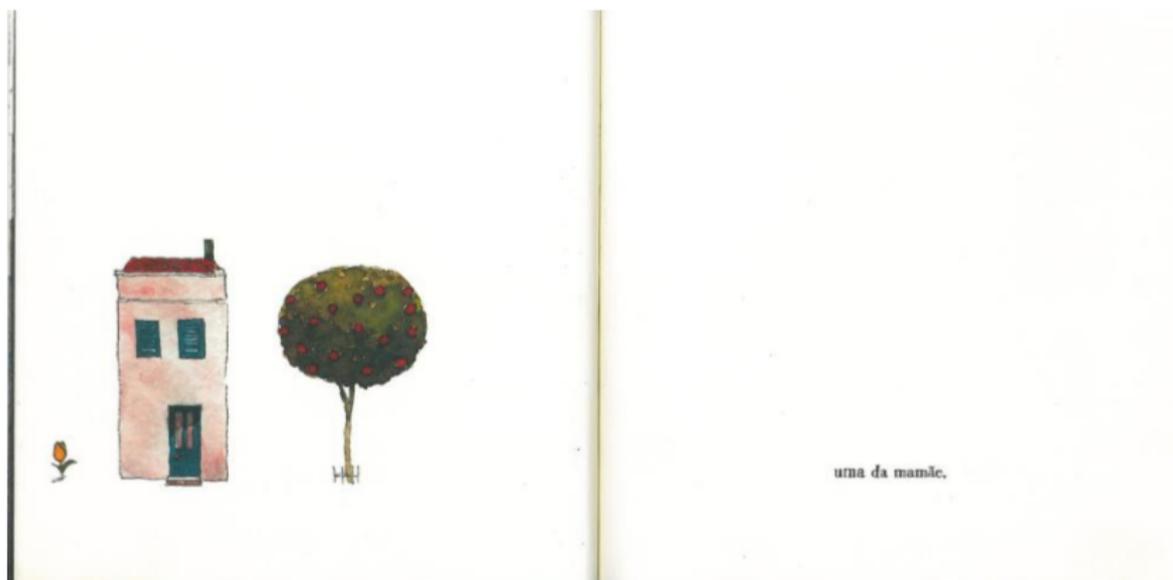


Figura 45 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

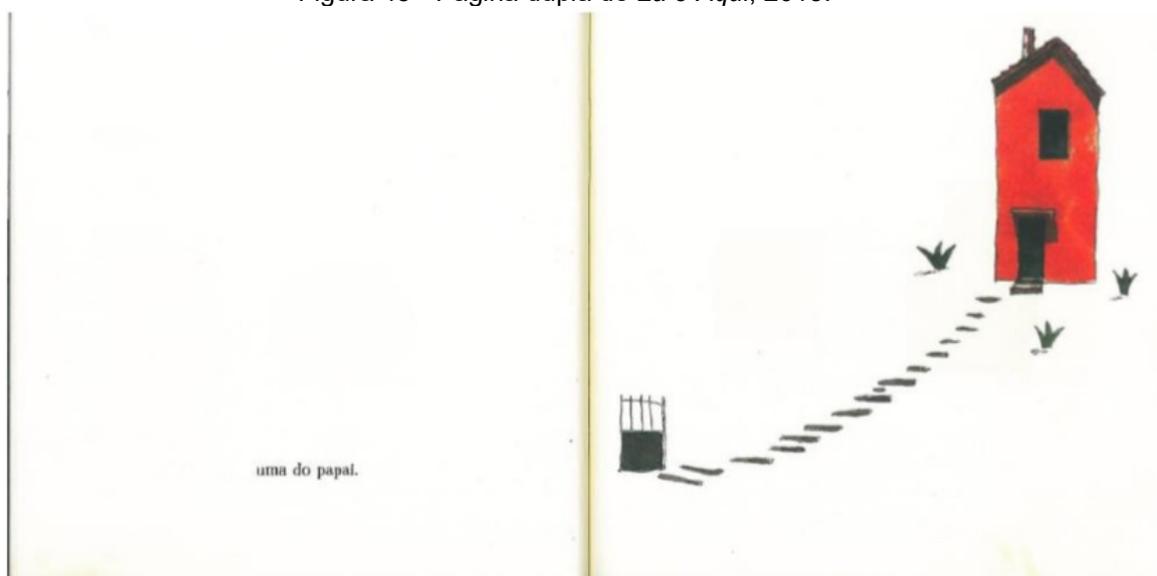


Figura 46 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Somos apresentados, então, ao novo mundo do menino, a casa se transformara em duas. A primeira casa que conhecemos nos recorda a primeira esteticamente, as cores são as mesmas, além de ser acompanhada de uma flor e uma árvore. À direita descobrimos a quem pertence: “uma da mamãe”. Em seguida, na 16ª

página dupla, sabemos que será a do pai com o breve texto: “uma do papai”, logo, à direita vemos a casa do pai que possui portão, escadaria e é cercada com vegetação, mas tem uma cor vibrante bem distinta da primeira. No entanto, nos aspectos de formato (telhado, cobertura da porta principal, chaminé) esta é muito similar à primeira. No texto, Carolina Moreyra não faz distinção entre as casas, percebemos então que, de fato, são a representação imagética da separação da primeira. Se unirmos os elementos das duas, podemos encontrar a primeira. Assim, Odilon consegue de maneira interessante e não óbvia dialogar com a ideia de unidade passada pela linguagem escrita.



Figura 47 - Páginas duplas de *Lá e Aqui*, 2015.

Continuando a leitura, adentramos nas casas e conhecemos os hábitos singulares da mãe e do pai experienciados pelo menino. Primeiro, à esquerda, vemos uma poltrona com almofada e uma televisão, e à direita, nosso pequeno narrador nos conta com simplicidade: “Na casa da mamãe tem cosquinha e televisão”. Percebemos que apesar das imagens representarem o código verbal, ainda são deixadas lacunas para serem preenchidas: a ilustração nos faz imaginar a convivência próxima do menino com a mãe, assistindo juntos e brincando. A seguir, observamos a mesma relação, à direita e o narrador nos conta: “Na casa do papai tem história e violão”. A esquerda, vemos a cama com dois travesseiros, o violão e a bola. Fica por conta do nosso imaginário a imagem do pai que conta histórias para o filho antes de dormir.

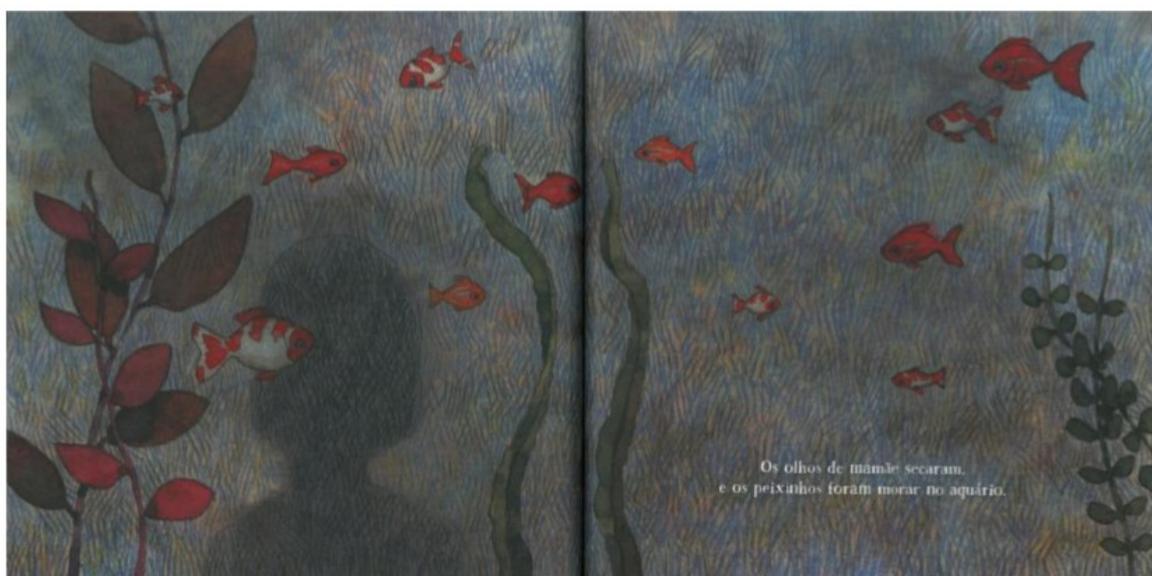




Figura 48 - Páginas duplas de *Lá e Aqui*, 2015.

Nas próximas páginas duplas, temos mais uma alteração na visualidade. Vemos novamente aquele cenário submerso com algas e peixes, e, por detrás dele, identificamos uma silhueta. À esquerda a narrativa verbal nos conta: “Os olhos de mamãe secaram e os peixinhos foram morar no aquário”. Poeticamente, através da combinação de palavra e imagem, podemos compreender que a mãe agora não chora mais, uma vez que os peixes não moram mais em seus olhos, logo significaria uma recuperação da separação. Estamos por dentro do aquário e somos observados por ela. A imagem transborda pelas margens novamente. Logo depois, vemos os elementos que outrora foram conectados ao pai: os sapatos ao lado da maleta e os sapos, que, gradualmente, nos direcionam para a virada da página. Lemos: “Os pés do papai acharam seu caminho, e os sapos voltaram pro jardim.” Assim, o pai também estaria encontrando a si mesmo após a separação. Dependendo da idade das crianças, mediadores precisam ser sensíveis ao que é contado pelas imagens, observando e interpretando com calma cada elemento da ilustração.

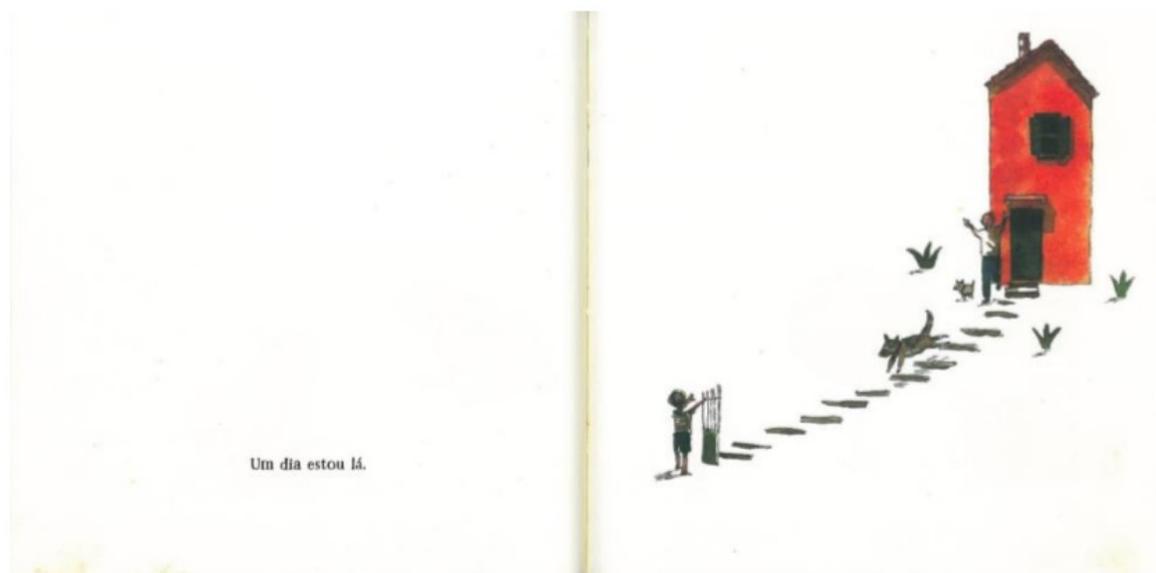


Figura 49 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

O texto “Um dia estou lá” é o primeiro que nos alcança na virada da página na qual o vemos chegando na casa do pai, ambos de braços erguidos, o portão e as escadas entre eles; o cachorro grande e o pequenininho também o recebem. Mais uma vez, os elementos da imagem conduzem nosso olhar para o que vem a seguir.

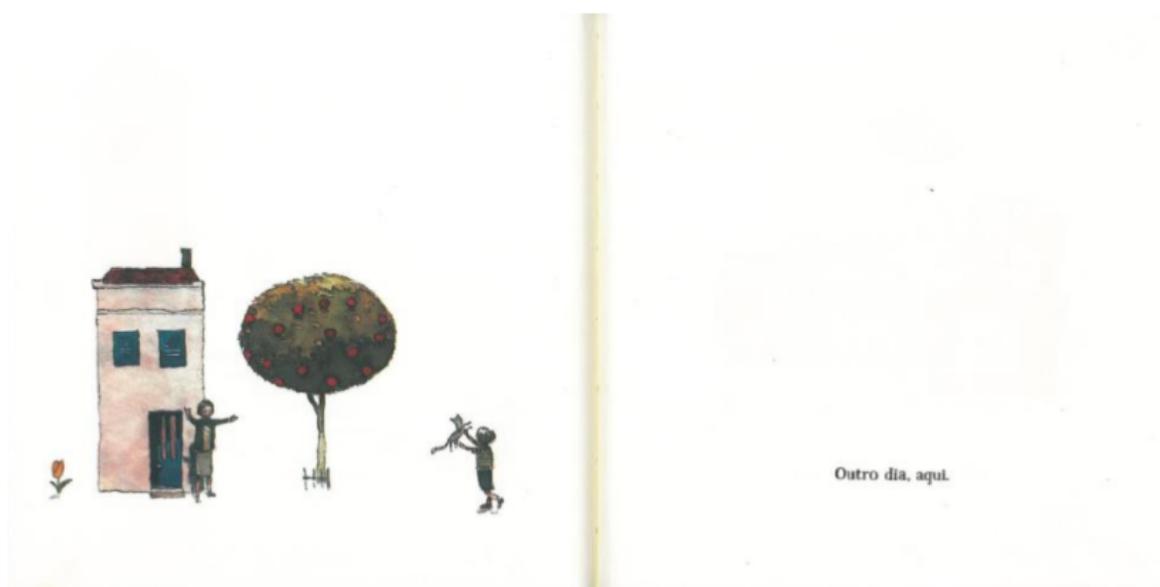


Figura 50 - Página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Numa contraposição à composição anterior, visualmente nos é mostrada a chegada da criança na casa da mãe que, na porta, ergue os braços recebendo o filho. O desenho da mãe nos leva para a direita, onde vemos o

menino que brinca com um novo companheiro, um gato. À direita, lemos: “Outro dia, aqui”. A associação das imagens já nos ambientou e a localização não precisa mais ser explicitada pela palavra, apenas compreendemos onde as expressões *lá* e *aqui* se referem.

Todas as ilustrações, feitas em tinta diluída conferem um ar orgânico às imagens e até arriscamos a dizer, infantil. Com base nos estudos de Van der Linden (2018) sobre o *status* das imagens, podemos afirmar que as ilustrações de *Lá* e *Aqui* são *associadas*, nelas existe uma continuidade plástica e semântica, mas as representações de tempo, personagens e significado na narrativa as separam mais do que em imagens *sequenciais*.



Figura 51 – Última página dupla de *Lá e Aqui*, 2015.

Por último, estamos diante da página dupla final. A imagem que formamos apenas em nosso imaginário se confirma quando vemos o menino sentado no colo da mãe, brincando na poltrona, em frente à televisão. Ao lado, o gato, apresentado anteriormente, arranha a poltrona. À direita, vemos pai e filho sentados na cama, lendo juntos, ao lado o violão, a bola e os cachorros. As imagens compartilham mais o espaço da página dupla como se fossem um só, no entanto, o texto abaixo na esquerda diz: “Mas estou sempre em casa” remonta essa sensação de morada única. Estas seriam imagens consideradas por Linden como *associadas*, uma vez que não são independentes e nem solidárias por completo.

Podemos compreender, através da leitura de imagens e decodificação da combinação entre texto e ilustração, que o livro *Lá e Aqui* nos apresenta três tempos diferentes. O primeiro, no qual somos apresentados ao narrador e o seu universo. Na perspectiva infantil conhecemos um mundo reduzido, intimista, solar e harmônico. No segundo momento, o elemento metafórico da água traz a transformação, transborda os espaços das páginas duplas e remodela tudo que era conhecido e amado pelo menino e sua família, é quando o aspecto sombrio toma conta da narrativa e sentimos a dificuldade do processo, sem que o texto tenha de ser explícito sobre a dor e tristeza da separação. No terceiro e final, somos apresentados não somente ao mundo partido e redefinido, mas, principalmente, ao novo modo de viver do menino com sua família. Nas próprias palavras de Odilon: “depois que a casa vira duas e as ilustrações são divididas nas páginas, esse novo universo começa a se expandir novamente, habitado, até virar mais uma vez um todo, como se fossem dois cômodos numa mesma casa”. (MORAES, 2015)

Assim somos conduzidos a uma leitura que não trata de maneira estereotipada o relacionamento familiar, mas consegue, sutil e poeticamente, mostrar a dualidade na experiência humana, sem fins dramáticos ou romantizados ou até mesmo, concordando com Tavares¹² (2015) em sua resenha sobre o livro, sem fim.

4.3.1. Texto, imagem e suporte

A partir da literatura aqui revisada das autoras Sophie Van der Linden, Maria Nikolajeva e Carole Scott, voltaremos nosso olhar à combinação entre texto e imagem.

No espectro entre o lado verbal e visual discutido por Nikolajeva e Scott (2011), podemos considerar que *Lá e Aqui* se apresenta como um *livro ilustrado simétrico* e um *livro ilustrado complementar*. Podemos observar momentos em que as narrativas visual e verbal são redundantes, nos trazem a mesma informação, são características de um livro simétrico. Por exemplo quando lemos na primeira página: “Era uma vez uma casa” e visualizamos ao seu lado, o desenho exato de uma casa. Assim se segue na representação dos animais, dos familiares (pai e mãe são ilustrados como homem e mulher) e outros elementos

¹² *Um oceano cabe aqui*, de Cristiane Fernandes Tavares para o site da Revista Emília. (2015)

do texto. Nas metáforas relacionadas à água na segunda parte, também encontramos uma relação redundante, pois a água de fato é representada visualmente, como quando vemos que os peixes foram morar nos olhos da mãe e nos deparamos com a imagem exata da figura de linguagem.

Em outros momentos, já podemos ver uma relação de complementação, onde imagem e texto deixam lacunas que são preenchidas em sua combinação. A exemplo, podemos citar a segunda página dupla onde lemos: “Minha casa” e descobrimos então, a partir da imagem que o narrador é um menino. Ou ainda, próximo ao fim do livro, quando somos apresentados às novas moradas do menino e, a autora e o ilustrador parecem brincar com as palavras e com as imagens, deixando-nos lacunas a serem preenchidas: fica por conta do nosso imaginário criar situações familiares para os trechos onde aparecem as palavras “cosquinha” e “história” assim como para as imagens da poltrona e da cama na casa da mãe e do pai, respectivamente. Ou, também, quando “lá” e “aqui” se referem à casa do pai e da mãe e apenas as identificamos a partir da leitura visual.

Nestas interações entre escrita e visualidade, é interessante notar o que as imagens *conotam* e *denotam*. De Paula (2018, p. 39) aponta que representações através de metáforas e metonímias visuais tem sido um processo cognitivo notório em livros desta natureza. Baseada na literatura de Mattos (2017), a autora explica que a metáfora visual acontece na semelhança entre a representação imagética e aquilo que ela representa, enquanto que a metonímia visual se caracteriza por constituir uma expansão semântica, em que um valor semântico transfere-se a outro. A materialização de metáforas e metonímias pela imagem desafia a primeira impressão de transparência que o signo visual nos causa; e, portanto, segundo ela, é necessário que o mediador/leitor acione seu imaginário sociodiscursivo.

Como explicam Lakoff e Johnson (2002), a metáfora faz parte do sistema ordinário do pensamento e da palavra, pois compreendemos o mundo, na maioria das vezes, por processos metafóricos. No entanto, as metáforas não são biológicas, derivam da experiência e podem variar de acordo com a cultura. Em suma, metáforas são processos cognitivos que estruturam o pensamento e que se materializam na linguagem. (DE PAULA, 2018, p. 42)

A exemplo do segundo momento de *Lá e Aqui*, quando a chuva se inicia e transborda o universo do menino transformando-o definitivamente, vemos que a aquarela que representa a água é uma metáfora visual (se assemelha de fato à chuva, à inundação e, por fim, a um lago) mas também expande o sentido semântico, que pode suscitar perguntas geradoras durante nossa reflexão no ato de mediar/ler o livro ilustrado: O que a água representa nesta passagem? O que as imagens nos contam quando a chuva se inicia? Além do mais, essa interessante representação pode motivar a refletir sobre qual seria nossa própria forma de representar e expandir significados através da produção da imagem.

O desenho, muitas vezes, necessita manter certa semelhança com o objeto que representa para que seja reconhecido. Neste livro, observamos representações visuais, na maioria das vezes, próximas à realidade, mas os recursos plásticos, estilísticos e narrativos do artista dão um caráter ficcional às ilustrações. Recordamos do *estilo caricatural*, de traços fluidos com uso variado da cor ora com nuances claras e alegres, ora com intensas e sombrias. A variação nas cores utilizadas pelo artista na criação das ilustrações nos revela mais possibilidades de leitura da imagem quando observamos que as cores são utilizadas em prol da narrativa. Assim também reconhecemos as escolhas de enquadramento e posicionamento da imagem, que nos guiam no encadeamento das páginas; e do uso dos espaços vazios e preenchidos há dois momentos marcantes: quando a água transborda e submerge o leitor, e quando há a completa ausência da imagem. A percepção destas escolhas de composição nas ilustrações nos leva a perceber como uma produção pictórica consciente pode ser potente em comunicar as intenções do artista. Aprender a ler imagens também nos ajuda a produzir com qualidade, pois refletimos sobre o que e como queremos nos expressar.

Ao que Nikolajeva e Scott se referem como *contraponto* e Van der Linden como *desajuste*, encontramos em *Lá e Aqui* o contraponto de *endereçamento*: textos e palavras deixam lacunas para serem preenchidas de maneiras diferentes pelas crianças e pelos adultos, como, por exemplo, o momento em que a separação do casal acontece e acompanhamos visualmente uma inundação do cenário; aqui, adultos mediadores podem suscitar nas crianças questionamentos acerca do significado das imagens em relação ao texto e contexto da história.

De acordo com as análises propostas por Linden, identificamos o *status* das imagens como *associadas* entre si, uma vez que estão ligadas dentro da narrativa e na plasticidade da imagem, mas ainda possuem certa autonomia, pois representam momentos temporais e situacionais diferentes e mais espaçados. Quanto aos aspectos narrativos, encontramos a *relação de redundância e de colaboração*, observamos imagens e texto se encontrarem em conteúdos narrativos e também vimos as duas linguagens se articularem na construção de sentidos.

Ainda sob a perspectiva da autora, voltamo-nos agora sobre a relação da tríade: texto, imagem e suporte no livro ilustrado.

Os componentes do suporte (materialidade, formato e margem) nesta obra não possuem uma relação explícita à primeira vista na construção de sentido do livro. Aqui, consideramos que o fato do livro ser um pequeno quadrado encadernado nos remete à sensação de delicadeza, que também pode ser encontrada no conteúdo do livro: na estética das imagens e na forma como o texto se elabora sobre o tema.

Segundo Linden (2018, p. 52) “a organização das mensagens a serviço da página ou da dupla, bem como o tamanho e a localização das imagens e do texto, estão solidamente articulados com as dimensões do livro”. Compreende-se que o formato quadrado do livro é sim determinante para sua expressão, a narrativa visual é muito beneficiada pelo formato, uma vez que este privilegia a composição na página dupla.

Em relação à diagramação na página dupla, encontramos a diagramação *dissociativa*, especialmente na primeira parte, na qual a margem demarca os espaços do livro e temos imagem e texto em páginas diferentes. Mais à frente, identificamos a diagramação *associativa*, que é mais comum em livros ilustrados: no espaço da página dupla há pelo menos um enunciado verbal e um visual.

Por fim, a margem na maioria das vezes é ignorada para que o espaço da página dupla seja visto como único, e quando esta supostamente deveria limitar os espaços, a exemplo da última dupla, ela pode ser interpretada dubiamente e contribui para a construção da narrativa, uma vez que apesar do filho habitar espaços diferentes (assistir televisão na sala da casa da mãe e ouvir histórias no quarto da casa do pai), para ele há apenas um sentimento: estar em casa.

CONCLUSÃO

A arte/educação é um exercício de reflexão sobre como ensinamos e aprendemos Arte. Renovar as práticas dentro de sala de aula e construir novos olhares sobre o mundo a nossa volta são os desafios educacionais de qualquer campo de conhecimento que se proponha a uma educação humanizadora.

Nesta perspectiva, compreender as imagens que inundam cada vez mais o nosso cotidiano é um importante exercício na formação de indivíduos. A alfabetização visual através da leitura de imagens é considerada o cerne das transformações propostas na arte/educação. Com um olhar mais aguçado podemos desenvolver capacidades cognitivas, imaginativas e criativas, tanto na produção artística como também na vivência social.

O livro ilustrado, por privilegiar a linguagem visual e combinar texto e imagem de maneira original e livre, sem abrir mão de sua ludicidade, nos impulsiona a romper hábitos e convenções sobre os modos como vemos/lemos uma obra. Palavra, ilustração e suporte apresentam diferentes interações que resultam em diversos níveis de leitura. Este objeto exige de nós uma leitura que combine todos seus elementos e que esteja sensível a singularidade de cada obra.

É possível encontrar neste tipo de livro modos inovadores de contar histórias através da inter-relação de signos icônicos e convencionais que, muitas vezes, constroem sentidos únicos entre sua dupla audiência; como também diversa e qualificada produção plástica em prol da narrativa, o que o configura um terreno fértil para exercitar a leitura de imagens, tão necessária no Ensino de Artes na contemporaneidade.

Nascidos da Literatura Infantil e do propósito de transmitir nossa cultura, os livros ilustrados fazem parte da vida de muitas crianças desde muito cedo, portanto, saber explorar as possibilidades que este nos fornece ultrapassa as fronteiras materiais do livro e contribui na sensibilização de um olhar mais cuidadoso e crítico sobre o mundo imagético.

Para tal, esta pesquisa se dedicou em fornecer ao educador que se proponha a mediar um livro ilustrado, e ao leitor, que se interesse em adentrar neste mundo, a revisão bibliográfica sobre alguns polos e categorias pelos quais os livros ilustrados transitam, assim como a leitura compartilhada do título *Lá e Aqui*, afim de colaborar na construção de mecanismos de leitura de imagens. Desta forma,

visamos suscitar novos olhares, questionamentos e diálogos acerca das potencialidades do livro ilustrado enquanto exercício do olhar no Ensino de Artes Visuais.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly: *Infância e literatura: traçando a história*. Revista Educação em Questão. Natal: EDUFRRN, v. 10/11, p. 126-137, 2002. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9497> > Acesso em: 18 nov. 2019.
- AZEVEDO, Ricardo. *Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro*. 1998. Disponível em: < <http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Texto-e-imagem.pdf> > Acesso em: 24 mar. 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos*. 9ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- DE PAULA, Anabel Medeiros Azerêdo. *Metáforas e Metonímias Visuais em Livros Ilustrados*. Disponível em: <<http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/IXSAPPIL-Ling/article/viewFile/998/590>> Acesso em: 27 jan. 2020.
- FREDERICO, Aline. *O futuro do leitor ou o leitor do futuro: O livro infantil interativo e os letramentos múltiplos*. Caderno de Letras da UFF. 26. 101-120. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/316317358> O futuro do leitor ou o leitor do futuro O livro infantil interativo e os letramentos múltiplos> Acesso em: 08 jan. 2020.
- GOMES, Myllena Rodrigues; NUNES, Priscila Silva. *A importância das ilustrações na Literatura Infantil e a necessidade de formação de leitores de imagens*. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_4datahora_25_05_2014_20_31_46_idinscrito_749_9f936bc81d2934c6a012434583e5329a.pdf> Acesso em: 15 jan. 2020.
- HENRIQUES, Rogéria Nunes. *Ensino de Artes Visuais: Ilustração em sala de aula*. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes. Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas da UFMG, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A9LF9X> > Acesso em: 24 mar. 2019.
- LACERDA, Maira Gonçalves. *A formação visual do leitor por meio do design na leitura: livros para crianças e jovens*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=34349@1> > Acesso em: 14 jan. 2020.
- NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. *Livro ilustrado: Palavras e imagens*. Título original: *How Picturebooks Work*. Tradução: Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- NODELMAN, Perry. *Perry Nodelman e Odilon Moraes: uma conversa sobre o livro ilustrado*. 2019. Disponível em: < <https://www.lugardeler.com/perry-nodelman> > Acesso em: 18 nov. 2019.
- SANTOS, Estrela Pereira dos. *Livro ilustrado e o ensino de Artes Visuais na Escola*. Natal: Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN, 2017. Disponível em: < <https://monografias.ufrn.br/jspui/handle/123456789/6268> > Acesso em: 13 abr. 2019.

SOUSA, Carla. CALDIN, Clarice Forktamp. *Conto de fadas também é coisa de gente grande*: Aplicabilidade terapêutica de histórias infantis para adultos. Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 548-563, ago/nov, 2017. Disponível em: < <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1403> > Acesso em: 15 jan. 2020.

TAVARES, Cristiane Fernandes. *Um oceano cabe aqui*. Disponível em: < <https://revistaemilia.com.br/um-oceano-cabe-aqui/> > Acesso em: 20 jan. 2020.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Para ler o livro ilustrado*. Título original: *Lire l'album*. Tradução: Dorothée de Bruchard; São Paulo: Cosac Naify, 2011.