



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES**

BRISA CAROLINE GONÇALVES NUNES

**DA ILUSTRAÇÃO DE LIVRO INFANTIL AO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO:
MERGULHOS EM “A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE PLANTARAM UM RIO”**

**Belém - Pará
2016**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES

BRISA CAROLINE GONÇALVES NUNES

**DA ILUSTRAÇÃO DE LIVRO INFANTIL AO IMAGINÁRIO AMAZÔNICO:
Mergulhos em “A história das crianças que plantaram um rio”**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Artes.

Orientador: Prof. Dr. José Afonso Medeiros Souza

Linha de Pesquisa: História, Crítica e Educação em Artes

Belém - Pará
2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Nunes, Brisa Caroline Gonçalves, 1990-

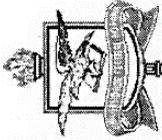
Da ilustração de livro infantil ao imaginário amazônico: mergulhos em "A história das crianças que plantaram um rio" / Brisa Caroline Gonçalves Nunes. - 2016.

Orientador: José Afonso Medeiros Souza.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém, 2016.

1. Artes visuais na Amazônia. 2. Imaginação.
3. Literatura infantojuvenil. 4. Visualidade amazônica. I. Título.

CDD 23. ed. 709.811



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos quinze (15) dias do mês de Junho do ano de dois mil e dezesseis (2016), às dez (10) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a presidência do orientador professor doutor José Afonso Medeiros Souza ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Brisa Caroline Gonçalves Nunes ,intitulada: Da ilustração de livro infantil ao imaginário cultural Amazônico: um Mergulho no Livro "A História das Crianças que Plantaram um rio., perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Joel Cardoso da Silva da Universidade Federal do Pará e Paulo Jorge Nunes da Universidade da Amazônia. Dando início aos trabalhos, o professor doutor José Afonso Medeiros Souza, passou à palavra a mestranda, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela mestranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito **Excelente**, com exigência de ajustes pontuais, dada a recomendação de publicação Integral da referida Dissertação. A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela mestranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor José Afonso Medeiros Souza, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela mestranda. Belém-Pa, 15 de Junho de 2016.

Prof. Dr. JOSÉ AFONSO MEDEIROS SOUZA

José Medeiros

Prof. Dr. JOEL CARDOSO DA SILVA

Joel Cardoso

Prof. Dr. PAULO JORGE NUNES

Paulo

BRISA CAROLINE GONÇALVES NUNES

Brisa C.G. Nunes

Agradeço

A Deus, por me permitir chegar até aqui,
Aos meus pais, Aldonor e Izaura, por me deixarem riscar a parede de casa desde pequena,
Ao meu irmão Iury, parceiro de criação de histórias,
Ao professor e orientador Afonso Medeiros, pela dedicação e pelas aulas intrigantes,
Aos professores Joel Cardoso e Paulo Nunes, pela generosidade em compartilhar saberes,
Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Artes, pela atenção e solicitude,
À Fundação Cultural do Pará, pelas portas abertas,
Às Editoras, pelas informações cedidas e disponíveis em rede,
Aos colegas de turma, familiares e amigos, pelas contribuições e mergulhos em abismos,
À Adriana Amaro, pela revisão cuidadosa,
A Anibal Pacha, pela lanterna acendida nas páginas finais,

Obrigada.

“Imaginar é subir um tom na realidade.”

Gaston Bachelard

RESUMO

NUNES, Brisa Caroline Gonçalves. **Da Ilustração de Livro Infantil ao Imaginário Amazônico**: mergulhos em “A história das crianças que plantaram um rio”. 2015. 142fls. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém.

Essa pesquisa se lança no universo da imagem para livro infantil, tendo como objetivo geral, analisar a interação verbo/visual no livro paraense “A história das crianças que plantaram um rio” (2013) a partir de uma compreensão complexa das imagens. A pesquisa se desenvolve em três capítulos: o primeiro reúne páginas da história da ilustração, percorre as suas origens, o contexto europeu, a ilustração brasileira e alcança algumas considerações sobre a ilustração infantil no Pará. O segundo capítulo trata das nuances teóricas da pesquisa, apresenta as bases epistemológicas dos Estudos Visuais sob a introdução de Domènech e seu conceito de “ecologia”, seguido pelo conceito de “mimese” aristotélica, revisitado por Guerbauer e Wulf, pelo qual encontramos as produções estéticas como fenômenos inscritos no território simbólico e aportamos no campo do imaginário, sob a ótica de Gilbert Durand. O terceiro capítulo se dedica à análise do livro mencionado, aspectos concernentes às relações entre texto, imagem e suporte, seguidas de leitura das imagens e suas ressonâncias simbólicas. A metodologia consiste em uma abordagem qualitativa para os dados levantados, em uma pesquisa de tipo exploratório-descritiva, com procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental, desdobrada em estudo de caso. Esperamos que esta investigação contribua para os estudos no campo da visualidade e para o campo cultura amazônica, bem como para a compreensão da imagem enquanto objeto de conhecimento.

Palavras-chave: Ilustração. Imaginário. A história das crianças que plantaram um rio.

ABSTRACT

This research draws upon the universe of the image for the children book. The main goal is to analyze the relationships between verbs and images at the children's picture book from Pará, *The story of the children who planted a river* (2013), through the complex understanding of the images. We developed three chapters: firstly, there were gathered pages of the illustration's history, its origins, the European context, the Brazilian illustration and some considerations about the children illustration in Pará. Secondly, we investigated the theory nuances, the epistemological base of Visual Studies, introduced by Domènech and its "ecology" concept, followed by the "mimesis" concept from Aristoteles, revisited by Guerbauer and Wulf, whereby we understand esthetic productions as phenomena from symbolic territory, contributing to the Imaginary's studies of Gilbert Durand. Third chapter analyzes the already said book, its aspects about relationships among text, image and body, followed by image readings and its symbolic resonances. Our methodology consists of a qualitative approach of the collected data, doing a kind of exploratory and descriptive research, through the bibliographic and documentary procedures, unfolding a case study. We hope this investigation contributes to the studies about visuality and amazon culture, as well as the comprehension of the image as a knowledge object.

Key words: Illustration. Imaginary. The story of the children who planted a river.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Papiro de Hunefer (1310-1275 a. C.).....	11
Ilustração 2 – O Padishanhnamah (1700).....	12
Ilustração 3 – Página do Gênesis de Viena (526-595).....	13
Ilustração 4 – Esboços de Leonardo da Vinci (1511).....	14
Ilustração 5 – Gravura de Cinderela, por <i>Gustave Doré</i> (séc. XIX).....	16
Ilustração 6 – Página dupla de <i>Juca e Chico: história de dois meninos em sete travessuras</i> (1865).....	18
Ilustração 7 – Edição de estreia da revista O Tico-Tico (1905).....	23
Ilustração 8 – Página de <i>Eu sei ler</i> (1921)	24
Ilustração 9 – Charge em capa colorida da Belém Nova nº73, de agosto de 1927.....	25
Ilustração 10 –Anúncio ilustrado da Belém Nova nº 59, de agosto de 1926.....	25
Ilustração 11 – Página com vinheta de <i>Serões da Mãe Preta</i> (1897)	26
Ilustração 12 – Página decorada de <i>Paleographo</i> (19--?)	26
Ilustração 13 – Ilustração de J. U. Campos (1941)	28
Ilustração 14 – Cartaz da ilustradora Marie Louise Nery (1963).....	29
Ilustração 15 – Ilustração de Perci Deane (1987).....	33
Ilustração 16 – <i>A árvore do mundo e outros feitos de Macunaíma</i> , ilustração de Ciça Fittipaldi (1988).....	34
Ilustração 17 – <i>Barquinho de Papel</i> (2010)	35
Ilustração 18 – <i>Negrinho do Pará</i> (2003).....	35
Ilustração 19 – Ilustração de Branco (1986).....	36

Ilustração 20 – <i>Anani, a árvore que chora</i> (2012), por J. Bosco e <i>Índio</i> , por R. Shinkai (1989).....	37
Ilustração 21 – Ilustração de Tadeu Lobato (1990)	38
Ilustração 22 – Ilustração de Emanuel Nassar (2002)	39
Ilustração 23 – Ilustração de Mario Baratta (2008).....	40
Ilustração 24 – Ilustração de Maciste Costa (2007).....	41
Ilustração 25 – Ilustração de João Bento (2009).....	42
Ilustração 26 – Ilustração de Artur Dias (2013).....	42
Ilustração 27 – Frente e verso de <i>Telefone de Anjo</i> (2002).....	44
Ilustração 28 – Ilustração única em um capítulo, de John Bellairs (2003)	56
Ilustração 29 – Ilustração de livro predominantemente visual, de Kate Gorman (1994).....	57
Ilustração 30 – Detalhes da ilustração de Maciste Costa em grafite, do livro <i>A tapera e O chapéu do Boto</i> (2012)	73
Ilustração 31 – Detalhe de aquarela com contorno a lápis.....	76
Ilustração 32 – Detalhe de desenho.....	77
Ilustração 33 – Lembrança em gênero cotidiano.....	80
Ilustração 34 – Gênero fantástico.....	82
Ilustração 35 – <i>La tentación de San Antonio</i> , de Salvador Dalí (1946)	84
Ilustração 36 – Soltura da ilustração no espaço em branco.....	85
Ilustração 37 – Sequência de ilustração inconclusa seguida de ausência figurativa.....	87
Ilustração 38 – <i>Las Meninas</i> , de Diego Velázquez (1656)	88
Ilustração 39 – Enquadramento em plano médio.....	89
Ilustração 40 – Exemplo de perspectiva onisciente.....	92

Ilustração 41 – Círculo cromático, combinações e relações entre cores.....	95
Ilustração 42 – Detalhe de pintura.....	96
Ilustração 43 – Exemplo de iluminação diurna.....	97
Ilustração 44 – Exemplo de iluminação noturna.....	98
Ilustração 45 – Esquemas de luminosidade e saturação.....	100
Ilustração 46 – Composição monocromática.....	101
Ilustração 47 – Diferenças de valores tonais.....	102
Ilustração 48 – Cenário aquático.....	103
Ilustração 49 - Páginas ocupadas majoritariamente por textos, pelas duas linguagens e apenas com imagens.....	105
Ilustração 50 – Capa do livro.....	106
Ilustração 51 – Exemplo de relação texto/imagem complementar.....	109
Ilustração 52 – Exemplo de relação texto/imagem simétrica.....	110
Ilustração 53 – Sequência com quebra de expectativa.....	113
Ilustração 54 – <i>As palavras em liberdade futurista</i> , de Filippo T. Marinetti (1919)	114
Ilustração 55 – Cor do texto e distribuição na página.....	115
Ilustração 56 – Frases separadas por maiores espaços na página.....	117
Ilustração 57 – Vazio imagético.....	118
Ilustração 58 – Composição de texto em cadência.....	119
Ilustração 59 – Leitura em sentido contrário, movimento de retorno.....	121
Ilustração 60 – Sequência final do livro.....	123
Ilustração 61 – Sequência final do livro.....	123

Ilustração 62 – Sequência final do livro.....	124
Ilustração 63 – Sequência final do livro.....	124
Ilustração 64 – Sequência final do livro.....	125
Ilustração 65 – Sequência final do livro.....	125
Ilustração 66 – Sequência final do livro.....	126
Ilustração 67 – Sequência final do livro.....	126
Ilustração 68 – Sequência final do livro.....	127

SUMÁRIO

ESBOÇO DA ARTE	1
CAPÍTULO 1 – DE PÁGINA À PÁGINA, UMA HISTÓRIA	9
1.1 – Pistas da nascente	10
1.2 – De Leonardo Da Vinci aos tipos móveis	13
1.3 – O livro ilustrado na era industrial	17
1.4 – O livro ilustrado no Brasil e na Amazônia	20
1.4.1 – O alvorecer do século XX.....	22
1.4.2 – O livro ilustrado moderno no Brasil.....	29
1.4.3 – A Amazônia em imagens para a infância.....	34
1.4.3.1 – <i>Lendas, contos e histórias amazônicas</i>	34
1.4.3.2 – <i>Temas indígenas</i>	36
1.4.3.3 – <i>Os temas de infância livre</i>	38
1.4.3.4 – <i>Temas ribeirinhos</i>	41
1.4.3.5 – <i>Virando a página</i>	45
CAPÍTULO 2 – MATIZES DE UM HORIZONTE TEÓRICO	47
2.1 – Uma ecologia da ilustração	51
2.2 – Dimensões técnicas	52
2.3 – Imagem e texto no livro ilustrado: uma ciranda	52
2.3.1 – Potencialidades específicas.....	55
2.3.2 – Verbo-imagem, ou imagem-verbo?.....	56
2.3.3 – A expressão da página dupla.....	59
2.3.4 – Tempo, espaço e narrativa.....	59
2.3.5 – O corpo-suporte.....	60
2.4 – Ilustração, imagem e cultura	62

CAPÍTULO 3 – MERGULHOS EM “A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE PLANTARAM UM RIO”	71
3.1 – Aspectos Visuais	75
3.1.1 – Técnicas utilizadas.....	76
3.1.2 – Gêneros de imagens e influências.....	79
3.1.3 – Ilustrações inconclusas.....	84
3.1.4 – Enquadramentos.....	87
3.1.5 – Perspectivas narrativas.....	90
3.1.6 – Cores, luz e esquemas tonais.....	93
3.2 – Aspectos da relação texto/imagem/suporte	104
3.2.1 – Suporte e paratextos.....	106
3.2.2 – Relações semânticas e funções da imagem.....	107
3.2.3 – Diagramação e plasticidade do texto.....	114
3.2.4 – Leituras distintas.....	122
3.2.4.1 – <i>O que dizem as imagens?</i>	127
3.2.4.2 – <i>O que dizem os textos?</i>	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	143

Esboço da arte

NASCENTE:
Surgimento do livro
como território da
escrita

ILUSTRAÇÃO:
Imagem relacionada
a um texto

**FLUXO DAS
LINGUAGENS**

Livro Ilustrado
no Brasil

Livro Ilustrado
na AMAZÔNIA

Imaginário
Amazônico

Livro ilustrado
Contemporâneo:
● território da **IMAGEM**

**FLUXO DAS
PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

O uso da literatura
infantil em sala de aula

**A HISTÓRIA DAS
CRIANÇAS QUE
PLANTARAM UM RIO**



ESBOÇO DA ARTE

Uma paisagem que se abre aos nossos olhos. Não sabemos dizer se é uma miragem ou um sonho... Vemos uma linha luminosa entre uma floresta e as águas de um rio, refletindo a luz do céu, e outra linha, marcando o contorno descontínuo entre o verde escuro e o azul celeste. Ao nosso olhar, também se apresentam pequenos traços de luminosidade sobre a crista das águas.

Viramos a página e agora somos conduzidos pelo balanço de uma canoa. Sentimos a corrente líquida entre os dedos dos pés, e nos deixamos adentrar nas sombras das árvores, que tingem de ocre o leite amarelo do rio. O caminho é profundo e vai tornando-se estreito, já não vemos o limite entre as águas e a mata: outra imagem se apresenta aos nossos olhos. Rio e mata, recobrem-se e invadem-se, revelando a nós, outras nuances de amarelos, marrons, cinzas...

Nossas imagens se constroem a cada olhar que lançamos sobre aquilo que vemos, pensamos ver ou imaginamos, ao longo do percurso que estamos fazendo. Cada olhar constitui um momento, uma página, que viramos e chegamos a outra página, outra cena, outra paleta, outra composição. Vamos, assim, colecionando os fragmentos que encontramos pelo caminho.

Para que os fragmentos não sejam levados pelo vento, pois a maré costuma *jogar* a esta hora do dia, podemos encaderná-los em ordem cronológica ou misturá-los ao acaso, para observar aquilo que se diferencia da história que temos a princípio. Decidimos então, sobre as coisas que são interessantes a contar para os outros ou para nós mesmos, em imagens, palavras, remetentes a sons, gestos, experiências vividas, sonhadas, criadas. Teremos, enfim, um livro pessoal a ser preenchido a cada curva do caminho.

1
Importa observar um pouco mais a paisagem teórica inicial que temos diante de nós, afinal, é preciso conhecer as margens, os contornos e, ainda, as manchas e borrões desse ambiente tão diverso e interligado. Uma vez conhecidas as vias principais, torna-se possível nos direcionarmos para a rota que nos dispomos a investigar, buscando possíveis canais que interligam as águas da ilustração para livro infantil ao território misterioso do imaginário amazônico, de onde emergem obras como *A história das crianças que plantaram um rio* (2013), escrito por Daniel Leite e ilustrado por Maciste Costa.

O ambiente ao nosso redor, um emaranhado de linhas irrigadas, convida-nos a percorrer inicialmente os sentidos da palavra

“ilustração”. O dicionário de Walter Weiszflog¹ apresenta esse termo como:

i.lus.tra.ção. *sf* (*lat illustratione*) 1. Ato ou efeito de ilustrar; 2. Esclarecimento, explicação; 3. Breve narrativa, verídica ou imaginária com que se realça ou enfatiza algum ensinamento; 4. Conjunto pessoal de conhecimentos históricos, científicos, artísticos, etc.; 5. Publicação periódica com estampas; 6. Desenho, gravura, ou imagem que acompanha o texto de livro, jornal ou revista, etc., ilustrando-o; *I. divina: inspiração.* (WEISZFLOG, 1998-2009)

Percebemos que a palavra possui diversos alcances e que todos se relacionam a um conteúdo imagético, que acompanha uma situação, uma narrativa, um texto, informação, sintetiza uma ideia ou acrescenta elementos. Logo, podemos supor que ilustração é um tipo de imagem que guarda uma relação de dependência com um texto, circunstância, assunto.

Ilustrações são encontradas em jornais, revistas, livros didáticos e são bastante utilizadas pela publicidade. Há diversos campos, como o da ilustração científica, técnica, instrutiva e muitos

¹ WEISZFLOG, Walter. Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1998-2009. Disponível em: <<http://http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=ilustra%E7%E3o>> Acesso em: 28.09.15.

outros, de função utilitária definida. Para este percurso, interessa investigar a ilustração enquanto imagem que acompanha o texto de narrativa infantil em um livro, com o intuito de adentrar mais profundamente os sentidos implícitos pela visualidade.

Deparamo-nos, então, com o rio das práticas pedagógicas, largo e muito ramificado, e encontramos nele uma atenção importante ao livro ilustrado, que pode nos fornecer alguns contornos do nosso objeto de pesquisa. Os livros ilustrados são entendidos como eficientes ferramentas de ensino, pois conquistam o interesse das crianças, despertando nelas o gosto pela leitura em um contexto lúdico e prazeroso. Os estudos de Vygotsky, segundo Martha Kohl Oliveira (1993), indicam que as imagens têm um papel fundamental para o desenvolvimento infantil, uma vez que tal público está no início da formação de um banco de imagens mentais, exercitando o uso da função simbólica do pensamento.

Pelo caráter fomentador, o livro se encontra altamente incorporado à cultura escolar e muitos educadores o incluem na vida estudantil das crianças, com atividades em bibliotecas e salas de leitura, até mesmo no plano de curso de disciplinas como língua portuguesa. O domínio do alfabeto é indispensável, porém essa perspectiva não exclui a importância de outros aspectos do fazer

humano, que também mobilizam a sensibilidade e a atividade criativa.

Na corrente de autores brasileiros que vislumbram um diálogo com a ilustração, encontramos em *Ilustração do Livro Infantil* (1995), de Luís Camargo, um interesse em sensibilizar os educadores para o trabalho com as imagens dos livros infantis na prática pedagógica. De acordo com o autor, no Brasil, os estudos nesse campo tiveram início entre as décadas de 60 e 70, especialmente com o fomento da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil e do Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (CELIJU) em São Paulo (CAMARGO, 1995, p. 11). Camargo nos leva a passear entre o universo gráfico visual e literário, apresentando diferentes funções da ilustração, técnicas, estilos, aborda o livro de imagens e de poesia, analisando como os elementos da literatura podem se relacionar com os da linguagem visual.

Encontramos ainda o livro de Fanny Abramovich, *Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices*, também de 1995, que apesar de abordar a literatura infantil, dedica um capítulo às ilustrações, ressaltando a importância destas e das várias linguagens – verbais, visuais, sonoras e gestuais – para a realização de múltiplas leituras

que o leitor e também o educador podem despertar através do livro. Para Abramovich,

“Esses livros [...] são sobretudo experiências de olhar... De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor, ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente, conforme percebem esse mundo...” (ABRAMOVICH, 1995, p. 33).

A autora Maria Alice Faria, no livro *Como usar a literatura infantil em sala de aula* (2010), também apresenta estratégias que contemplam o potencial da ilustração na prática pedagógica, na contramão da situação da pesquisa no Brasil sobre o assunto, que, apesar das contribuições citadas, é alvo de pouca ou quase nenhuma atenção. Tal disposição pode indicar que do ponto de vista comum, o livro, um objeto historicamente mais relacionado com a palavra escrita, trabalhe a imagem em um papel coadjuvante. No decurso das pesquisas no campo da ilustração, Maria A. Faria, consultando os estudos de Poslaniec e Houyel (2010, p.39), afirma que a relação entre a palavra e a imagem não se resume sempre a essa situação, sendo possível acontecer um processo chamado de “dupla narração”, quando as ilustrações constituem um segundo texto e o ilustrador participa como outro narrador, responsável pelo conteúdo visual.

Percebemos, assim, que a correnteza conduz ao curso das relações entre a palavra e a imagem, que nos afasta em certa medida

das práticas pedagógicas e mergulha no leito das linguagens. Em *Livro ilustrado: palavras e imagens* (2011), Maria Nikolajeva e Carole Scott se dedicam a investigar minuciosamente o imbricado jogo de significações entre o texto verbal e visual. Fornecem uma rica contribuição a respeito das análises que vêm sendo feitas sobre os livros ilustrados há vários anos nos Estados Unidos e em países da Europa.

Para Nikolajeva e Scott (2011, p.15-20), muitos autores abordam a literatura infantil como tema principal, para dedicar algum capítulo às ilustrações, enquanto outros mergulham nos aspectos estilísticos, de design e técnica, como Diana Klemin (1966) e Bettina Hurlimann (1968). Joseph H. Schwares (1982) é apontado como pioneiro a conferir enfoque às imagens em si mesmas, na maneira com que provocam sensações de espaço e movimento, enquanto Perry Nodelman (1988) afirma que o foco principal do livro ilustrado está nas imagens, mas reconhece que seu significado se mostra somente pela interação com a palavra.

A partir de então, as pesquisas assumem o interesse pela visualidade, porém ainda carecem de postura interativa com o texto, de atravessamento metalinguístico, aspecto levantado pelo inglês Peter Hunt (1994) sobre a complexidade do livro ilustrado moderno.

As autoras também mencionam o alemão Alfred Baumgartner (1990), que reconhece um caráter único nos livros ilustrados, ao combinarem a linguagem visual, por meio da espacialidade e a linguagem verbal, indutora da temporalidade. Nikolajeva e Scott (2011, pg.20) reforçam que a dinâmica dialógica entre as duas formas diferentes de comunicação ainda necessita de um enfoque especial, algo que se dispõem a fazer ao longo de sua investigação.

Para explicitar ainda mais a dinâmica diferente que ocorre em um livro ilustrado para crianças, Sophie Van der Linden, em *Para Ler o Livro Ilustrado* (2011), nos conduz por um mergulho nos aspectos deste, pelo qual é possível observar as variadas maneiras de articular não somente a ilustração com o texto, mas também as páginas duplas e espaços, o movimento de folhear, a expressão de tempo e espaço, as tensões, a narratividade e, entre outros, a materialidade do livro - o corpo material deste, enquanto elemento expressivo.

De volta ao contexto brasileiro, Rui de Oliveira em *Pelos jardins boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens* (2008) apresenta um prefácio intitulado *Fugindo de qualquer nota*, com palavras de Ana Maria Machado, autora e pesquisadora de livros infantis, cujo discurso também indica a

escassez de estudos críticos sobre a ilustração brasileira e de uma crítica engajada, diferentemente do que ocorre com o trabalho dos escritores. Salvo algumas exceções em fóruns de discussões, como de Luís Camargo e Rico Lins no início da década de 80, outros ilustradores como Ciça Fittipaldi, Angela Lago, Roger Melo, Guto Lins, Rui de Oliveira e Graça Lima abriram espaço ao investigar seu próprio processo criativo, entre outros aspectos concernentes à visualidade (MACHADO, In OLIVEIRA, 2008, p.14-16).

Rui de Oliveira, nesta publicação de 2008, indica que o papel do ilustrador não se restringe ao de simples codificador entre uma linguagem e outra, mas se realiza no universo interpretativo oferecido pelo texto, sobre o qual atua como intérprete (Oliveira, 2008, p. 33). Ele detém uma parte do processo criativo, ao ter diante de si um enorme conjunto de possibilidades a serem mobilizadas, para representar imagneticamente um tema, um fato, um pensamento ou uma ideia.

Dentre os autores citados, Guto Lins, na obra *Livro infantil: projeto gráfico, metodologia, subjetividade* (2003), discorre sobre a modalidade da ilustração dentro do contexto das Artes Visuais e do *Design*, os percursos criativos a partir do texto, entre autor e ilustrador, a importância do projeto gráfico, as questões midiáticas e

aspectos profissionais do mercado editorial. Problematisa a importância das ilustrações e fornece um panorama da produção do livro ilustrado pelo viés do design gráfico.

Encontramos também o livro *Traço e Prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis por Odilon Moraes, Rona Hanning e Maurício Paraguassu* (2012), que traz à roda os depoimentos de ilustradores brasileiros, dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, regiões cuja concentração de editoras, ateliês de ilustradores (de diversas regiões do Brasil e do mundo) além de instituições relacionadas ao livro é bastante significativa. Apresenta relatos sobre a formação artística dos ilustradores, histórias de vida, percursos profissionais e reflexões sobre o aspecto formal dos desenhos, a relação pessoal com as palavras e as expectativas em relação ao público.

Observamos, deste ponto em diante, diversas ramificações do fluxo que tomamos, que, apesar de inicialmente estreito, passou por um alargamento à medida que surgiam novos estudos, que fomentaram devidamente o interesse pela imagem dentro da literatura infantil. Para Machado, muito se deve ao amadurecimento consciente do trabalho dos ilustradores, ao melhoramento dos recursos gráficos e à abertura de fóruns de discussões em feiras e bienais de livros

ilustrados (MACHADO, In OLIVEIRA, Rui, 2008, p.17), para que a imagem, antes coadjuvante, ganhasse voz ao lado da palavra, indicando a direção do livro ilustrado contemporâneo.

Tomemos por vez o fluxo de discussões teóricas que abordem as heranças culturais brasileiras no universo das ilustrações para livro infantil, em busca de rastros da presença amazônica. Ana Maria Machado, ainda em *Fugindo de qualquer nota* (MACHADO, In OLIVEIRA, Rui, 2008, p.20 -21), revela que durante muito tempo a ilustração brasileira teve dificuldades de se reconhecer como tal, reproduzindo a visualidade e a plasticidade dos cânones europeus e norte-americanos. Esse aspecto também é ressaltado por Abramovich (1995, p.36), ao comentar sobre a presença de estereótipos colonizadores na ilustração brasileira, em que ética e estética se aliam para reforçar padrões de beleza e feiura, de modo que a mestiçagem brasileira, a princípio, não encontra espaço nas páginas do livro.

Para Machado, isso se deve à falta de exigência crítica e de educação do olhar por parte de nossos ilustradores diante de nossa visualidade, carregada de matizes culturais diversas; muito se deve à falta de apoio que começa desde a escola e que perpassa pelas demais instituições de ensino, que não valorizavam e incentivavam o trabalho artístico. Apesar disso, considera uma frutífera leva de

ilustradores como Odilon Moraes e Elizabeth Teixeira, além de muitos outros que levaram a ilustração brasileira a ser reconhecida em diversas premiações, a partir da década de oitenta.

Como exemplo de valorização da ilustração nacional, a recente *Feira do Livro de Bolonha 2014* apresentou a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil com certo destaque, como pode ser visto no Catálogo da Exposição de Ilustradores, disponível no *site* da Fundação². Também consta o resultado do prêmio *Hans Christian Andersen*, na categoria “Ilustrador”, conferido ao primeiro candidato brasileiro e, portanto, latino-americano a vencer nessa categoria. Em 2008, a Fundação completou quarenta anos de existência, contribuindo para a divulgação nacional e internacional do conteúdo editorial brasileiro.

Assim, as ilustrações também passaram a refletir, visualmente, nossas raízes culturais, algo que a própria literatura infantil já explorava há muito tempo através das letras. A temática

² SERRA, Elizabeth; SALGADO, Moema; LESSA, Veronica. *Brazil: countless threads, countless tales*: catálogo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2014. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/publicacoes-em-pdf.html?limitstart=0>> Acesso em: 16.08.2015.

amazônica não deixou de ser contemplada, existe uma significativa produção de livros ilustrados voltados para as mais diversas faixas-etárias de crianças e jovens, produzidos tanto por autores e ilustradores locais quanto de outros estados do Brasil e de outros países. Muitos desses livros abordam o mistério das lendas e o espanto diante de uma natureza exuberante, a vida das pessoas em contato com esse mundo esboçado como distante e exótico. Carecemos, assim, de reflexões oriundas do campo da arte e da imagem que se detivessem sobre a ilustração e a presença da implicação cultural que estas trazem em seus significados.

Situando a ilustração do livro infantil no campo da imagem, em um suporte que é o livro, identificamos nosso objeto de estudo como a representação imagética no livro *A história das crianças que plantaram um rio* (2013), escrito por Daniel Leite e ilustrado por Maciste Costa, para o qual elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: quais os significados das imagens desse livro?

Temos como objetivo geral, analisar a maneira com que as linguagens visual e verbal se relacionam nesse suporte. Como objetivos específicos, investigaremos o percurso histórico e atual da ilustração para livro infantil, compreendendo diferentes períodos significativos para a construção deste campo, considerando a história

da arte europeia e o contexto brasileiro e amazônico. Identificaremos a maneira que as ilustrações se relacionam com o contingente cultural, atuando na construção de um imaginário e, finalmente, analisaremos as ilustrações do livro *A história das crianças que plantaram um rio*, identificando os significados das imagens, que podem incluir a visualidade e o imaginário amazônico nessa obra.

Fundamentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa em uma abordagem qualitativa, ou seja, conferimos a análise interpretativa aos elementos encontrados nas ilustrações no livro escolhido. O tipo de pesquisa é exploratória e descritiva, pois tem a finalidade de aumentar o conhecimento acerca do que é a ilustração (no universo das manifestações visuais), enquanto a ação descritiva versa sobre uma compreensão mais aprofundada da estrutura visual das ilustrações, em busca dos sentidos que elas podem apresentar, relacionados ao imaginário amazônico, desdobrando-se em um estudo de caso sobre o livro mencionado.

Os procedimentos técnicos delineiam-se enquanto pesquisa bibliográfica e documental, visando levantar conteúdos de ordem teórico-reflexiva, os quais fomentaram o problema da pesquisa, os objetivos e a hipótese, através de livros, artigos científicos e publicações em geral, impressas ou em rede.

Utilizaremos como ferramenta um roteiro de observações; o tratamento dos dados coletados ocorrerá por meio de 1) Descrição do fenômeno das imagens enquanto construção simbólica, 2) Análise estrutural das ilustrações e 3) Interpretação dos possíveis significados que compõem a visualidade amazônica, alicerçada na natureza, na infância, nos símbolos, conforme a poética visual do ilustrador e seu modo de apresentação. A pesquisa foi realizada entre os períodos de agosto de 2014 e junho de 2016.

Esperamos contribuir para o campo da cultura, dos estudos visuais e da própria arte, uma vez que o conhecimento pretendido se encontra precisamente no fluxo entre esses campos. Conforme investigamos, existem teorizações que compreendem uma expressão artística no livro ilustrado infantil, devido à maneira única de associar palavras e imagens em uma materialidade própria, que diverge do livro tradicional, de predomínio do texto, no qual a presença das imagens não estabelece o mesmo tipo de relação.

Como território onde a imagem adquire uma importância equivalente ou até maior que o texto, um estudo sobre as imagens para livro infantil, encontra um caminho apropriado nas teorias que versam sobre a imagem como deflagradora de conhecimento, ultrapassando antigas dicotomias entre as esferas do sensível e do

inteligível. O livro ilustrado pode, assim, propiciar uma valiosa experiência para o olhar infantil, através de sua concepção como um todo: diagramação, ilustrações, desenho das letras e espaços em branco – elementos que fornecem ao observador infantil um percurso visual prazeroso de cores, formas e ritmos.

Impregnado desse papel formador de possíveis leitores e também fruidores de imagens, o livro ilustrado também pode sinalizar um olhar revelador sobre as mensagens que estão sendo direcionadas para as crianças, sob a forma de narrativas visuais. Essas narrativas podem trazer à superfície elementos da cultura, oriundos de um imaginário local e ainda mais profundo, de uma tradição simbólica ancestral e universal.

CAPÍTULO I – DE PÁGINA À PÁGINA, UMA HISTÓRIA

Alice [...] tinha dado uma ou duas espiadinhas no livro que sua irmã estava lendo, mas ele não tinha figuras, nem diálogos: “De que serve um livro que não tem figuras nem diálogos?”, pensou Alice. (Lewis Carrol)

A frase de Lewis, no livro *Alice no País das Maravilhas* (1865) foi mencionada por Isabelle Nières-Chevrel em um ensaio sobre as relações entre textos e imagens no livro para a infância³. A personagem demonstra o entendimento de Lewis – autor de literatura infantil – sobre a expectativa da criança em relação ao livro, que contrapõe a proposição mais comum que talvez diríamos: afinal, “de quê” servem os diálogos e as imagens?

Em tese, entre a infância e a vida adulta, alcançamos uma autonomia cada vez maior de leitura, passamos a textos mais densos e sentimos, aos poucos, as figuras deixarem as páginas dos livros, aparecendo somente em capas e junto com o texto, quando necessárias para o assunto discutido. Observando o horizonte traçado

³ NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. *L'évolution des rapports du texte et de l'image dans les livres d'enfants*. In: Coéd - *L'enfance à travers le patrimoine écrit*. Anais.ARALD, FFCB, Bibliothèque d'Annecy, 2001. Disponível em: <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/cabinet_lecture/reperes/02_7.htm> Acesso em: 07.09.15.

a diversas mãos nas páginas anteriores, percebemos que o livro ilustrado para crianças vem despertando, no fluxo das reflexões teóricas, o reconhecimento para além de um suporte sob o domínio da escrita: as ilustrações podem ocupar totalmente as páginas, como acontece nos livros de imagens, que já são concebidos sem a possibilidade das letras.

Esse percurso de conquista de espaço, que configura os livros infantis contemporâneos, pode ser largamente compreendido na medida em que nos dispomos a investigar a presença das imagens nesse suporte, a partir da nascente pela qual jorram as criações humanas, desde que texto e imagem começaram a se associar em nosso repertório visual. Dedicaremos, portanto, essas páginas iniciais a um reencontro com essas imagens desaparecidas. A abordagem cronológica favorece um percurso através da história do livro em geral, visto que, nas entrelinhas dos formatos, estruturas de encadernações e materiais – que também jogam com as construções de sentido – encontramos pistas da passagem do tempo, esse personagem que nunca mantém as coisas do jeito que estão.

1.1 Pistas da nascente

Enquanto manifestações do fazer humano em sua interação com o mundo, imagens são feitas há aproximadamente 35.000 a. C, sendo as pinturas rupestres o grande testemunho dessa atividade. Decorridos aproximadamente 30.000 anos, surgem os primeiros indícios da escrita primordial, nas regiões da antiga Mesopotâmia (JANSON, 2001, p.71). Com a escrita, o homem passou a conhecer e utilizar a função simbólica das imagens, convertidas em sinais conhecidos como ‘pictográficos’ e mais tarde, ‘ideográficos’, os quais se referiam não apenas a objetos e seres, como também a conceitos ou ideias abstratas.

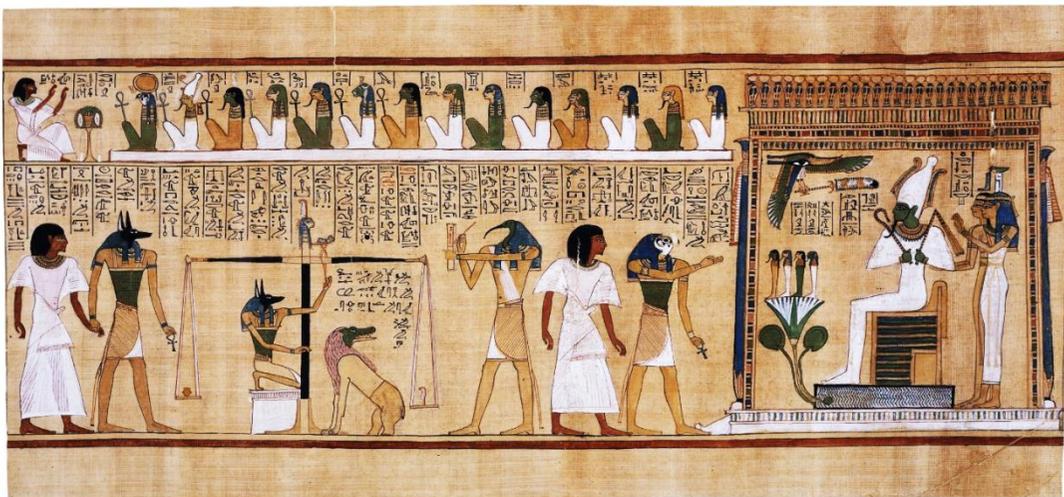
No percurso que se estabelece entre o figurativo e a escrita, acontece o processo de abstração, que Dondis (1991, p.85) esclarece como aquilo que despoja o fato visual de sua representatividade até que reste somente o elementar, em meios diretos e primitivos, por onde emergem os alfabetos, números e notas musicais, por exemplo. Compreendemos, então, que a relação palavra-imagem é bastante profunda e anterior ao que se costuma pensar, uma vez que o próprio surgimento do alfabeto deriva da criação imagética e ambos correspondem a representações do pensamento humano.

O surgimento da escrita instaurou uma mudança crucial para o avanço da humanidade. Se antes o conhecimento era transmitido através da fala, o registro escrito, por sua vez, passou a se comunicar pelo sentido da visão, havendo aí uma diferença significativa. Afonso Medeiros aborda essa relação em *Palavra e imagens nas mídias* (2008), esclarecendo que o mote do registro escrito está na “representação e exteriorização da memória”, pelo território do visível, que encontra implicações diretas com a “hegemonia do olhar sobre os outros órgãos do sentido”. (MEDEIROS, In. SANTAELLA; NOTH, 2008, p.208).

Do ponto de vista da transmissão do conhecimento, Medeiros (2008, p.208) esclarece, ainda, considerando escritos de Derrida (1997), que a escrita levantou desconfianças por parte dos filósofos gregos, para citar Sócrates, que não deixou escritos, confiando o saber à relação entre fala e audição. Essa desconfiança da qual a pintura foi alvo, mesmo superada posteriormente pelos gregos naquele tempo, ainda encontra resquícios nos dias de hoje, quando pensamos sobre o lugar da imagem na construção do conhecimento. Apesar de se conformizarem como linguagens diferentes, concordamos que tanto imagens quanto textos escritos correspondem a conteúdos visuais: as primeiras representam coisas através de

imagens figurativas, enquanto os textos representam através de sistemas de símbolos que guardam correspondência com a linguagem falada. Philip Meggs e Alston Purvis, em *Historia del diseño gráfico* (2009), apontam que um dos primeiros vestígios de imagens ao lado de textos pode ser encontrado na Antiguidade Egípcia, com papiros ilustrados do *Livro dos Mortos*⁴(fig.1), ou ‘Rev Nu Pert Em Hru’ – ‘Capítulos do Sair à Luz’ ou ‘Fórmulas para Voltar à Luz’ (MEGGS; PURVIS, 2009, p.14).

Figura 1: Papiro de Hunefer, trecho do Livro dos Mortos (1310-1275 a. C.).



Fonte:<https://es.wikipedia.org/wiki/Papiro_de_Hunefer> Acesso em 09.09.15

⁴⁴ Livro dos mortos: Coletânea egípcia de feitiços, fórmulas mágicas, orações e hinos escritos em rolos de papiro, que tinham a função de encaminhar ou ajudar o indivíduo ao plano extrafísico, afastando-o das eventuais dificuldades.

A escrita ‘hieroglífica’, como era conhecida a escrita egípcia sagrada, gradualmente se estendeu dos murais das tumbas e templos egípcios ao suporte em papiro, para que as classes menos favorecidas pudessem usufruir da orientação religiosa. A produção desses manuscritos tinha início com a divisão de espaços destinados às figuras e aos textos, ao que se seguia a inserção dos hieróglifos, e só depois, das imagens. Com o tempo, o procedimento se inverteu, as imagens ganharam mais popularidade e, assim, passaram a ocupar inclusive o espaço destinado ao texto na página, cumprindo uma função tanto ornamental quanto explicativa.

No desenrolar dos registros históricos, vemos uma expressiva mudança de suporte na época helenística, quando se conseguiu obter uma substância de pele fina curtida, o pergaminho ou *vellum*. Este material forte permitia que fosse “dobrado sem quebrar, o que tornou possível o gênero do livro, em brochura ou encadernado [...] e que era então conhecido pelo nome técnico de códice (*codex*).” (JANSON, 2001, p.299). O códice de pergaminho foi gradualmente substituindo o rolo de papiro, entre os séculos I e IV d.C. O movimento de enrolar e desenrolar do papiro desgastava as camadas de pintura, ao passo que o códice substituíu o

enrolamento pelo gesto de folhear, permitindo às páginas o emprego de cores ricas e maior durabilidade.

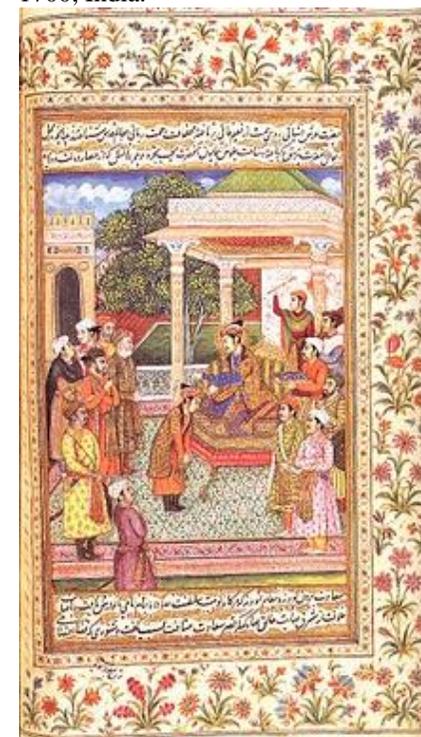
É importante destacar as trocas culturais promovidas pela expansão do Império Romano a partir do séc. III a.C., sobre províncias orientais. A circulação de manuscritos referentes às tradições islâmicas, persas, mongóis e indianas, contendo ilustrações e motivos gráficos singulares a esses povos, influenciaram a concepção da página ocidental (fig.02).

Nas compilações orientais, prevalece um tratamento visual carregado de detalhes, os padrões gráficos que envolvem as áreas de texto conferem a função ornamental, de modo a sugerir que o conteúdo interno às molduras decorativas, incluindo a caligrafia, estavam sujeitos à leitura estética. Encontraremos a produção do códice ilustrado bastante difundida nas páginas mais adiante.

Na Idade Média europeia, o domínio da Igreja Cristã ocidental foi endossado pela produção de evangelhos em latim, temas bíblicos e clássicos, diretamente produzidos nos *scriptorium*, ou “salas de escrituras” dos mosteiros e abadias, que funcionavam como escolas de iluminuras (MEGGS; PURVIS, 2009, p.42). A denominação que se conhece hoje como manuscrito ‘iluminado’ ou

‘iluminura’ se refere ao douramento das páginas, enriquecidas com ouro e prata, que conferiam às imagens um encanto luminoso, muito conveniente para acompanhar a leitura das escrituras sagradas.

Figura 2: O Padishahnamah, ano 1700, Índia.



Fonte: <<http://rtz2.blogspot.com>>
Acesso em: 23.08.15.

Figura 03 : Página do Gênesis de Viena: Jacó lutando com o anjo (526-595).



Fonte: JANSON, H. W. História geral da arte, o mundo antigo e a idade média. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O *Gênesis de Viena* é um dos exemplares mais antigos, procedente do século VI (fig.3). Vemos uma convenção de representação visual muito característica da época, conhecida como ‘narrativa contínua’, na qual os artistas concebiam uma sequência de

episódios na mesma imagem, os personagens são repetidos em trajetória curva, de modo a marcar a passagem de tempo e aproveitar o espaço da folha.

Considerando os estudos de José Furtado em *O Livro* (1995), Medeiros (2008, p.210) assinala que antes da popularização do livro, era a arquitetura que exercia o papel de grande livro da humanidade. O imaginário católico da época se encontrava diluído nos vitrais, retábulos, esculturas e afrescos, elementos da arquitetura em geral, que associavam-se à oralidade dos sermões e contribuíam para o catecismo da grande massa iletrada. O códice ilustrado participava do contexto imagético da época, embora suas condições de acesso restrito ao clero e a impossibilidade de ser produzido em larga escala, impedia que as iluminuras circulassem por todas as classes. Ainda assim, configurou o suporte ocidental que mais se aproximou da estrutura atual de um livro.

1.2 De Leonardo da Vinci aos tipos móveis

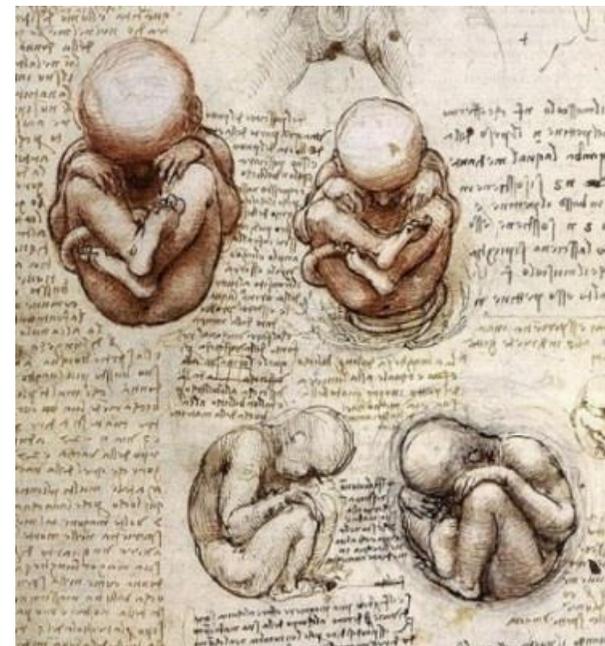
No século XV, em meio à Renascença Italiana, Leonardo da Vinci estabelece um perceptível estreitamento da relação de imagens ao lado de textos, em seus diversos estudos de anatomia humana, botânica, mecânica, física e etc. Na disposição dos elementos em

seus esboços, o texto envolve a imagem, acompanha sua forma e localiza-se próximo à área de interesse. Quanto a esse aspecto, Medeiros, considerando os escritos de McLuhan, esclarece:

Os cadernos de Leonardo representam uma nova configuração para a relação imagem e texto, que será verificada na Enciclopédia e, muito depois, nos jornais e revistas. [...]Antes disso, Masaccio e Van Eyck iniciaram experimentos com a perspectiva no espaço pictórico e, a partir dessas experiências, Alberti escreveu seu célebre tratado sobre a pintura e a perspectiva em 1435, dez anos antes da invenção da tipografia. Isso é um fato importante na medida em que a perspectiva favoreceu a organização visual do conhecimento antes mesmo do advento do livro impresso (MEDEIROS, In. SANTAELLA; NOTH, 2008, p.214).

Nessa relação preconizada por Da Vinci, as imagens não se encontram separadas do texto em molduras gráficas, tampouco funcionam unicamente como ornamentos (fig.4). Somando-se aos estudos sobre a perspectiva, elas comunicam a informação tanto quanto o texto, aspecto que será bastante recorrido nas ilustrações científicas e manuais técnicos que viriam após a popularização dos tipos móveis.

Figura 4: Esboços de Leonardo da Vinci (1511).



Fonte: <<https://dedsign.wordpress.com/textos/o-corpo-e-o-modelo-da-exploracao-anatomica-a-visao-morfologica/>> Acesso em: 09.09.15.

Por volta de 1450, o surgimento da Tipografia⁵ por Johannes Guttemberg veio como uma adaptação da xilogravura, técnica de gravação em madeira já existente na China desde 300 a.C. Os séculos

⁵ Tipografia: técnica de impressão baseada em peças pequenas de madeira ou metal, contendo relevos de letras e símbolos ortográficos, chamados de tipos móveis.

XVII e XVIII foram os períodos seguintes de consolidação da produção literária, e com isso da ilustração: na Europa, o resultado de reformas e movimentos sociais aumentou a demanda por livros, tornando a produção manual insuficiente para atender ao mercado, além de apresentar custos muito elevados. Desde então, as gravuras⁶ passaram a ocupar o espaço do livro impresso, que rapidamente ganhou circulação e modificou radicalmente as condições de produção e transmissão de conhecimento.

É na passagem do processo manual para o mecânico que se instaura o sentido mais corrente de ilustração, ao mesmo tempo que a figura do gravador se confundia com a do ilustrador. Na maior parte dos casos, a ilustração se caracteriza como imagem reproduzível, resultado de um processo criativo associado aos meios técnicos. Comparada à iluminura, a gravura possuía um alcance de público superior (ela própria gera a noção de público, para citar McLuhan), devido ao grande número de tiragens. Seus efeitos ao lado de textos

⁶As imagens gravadas são de natureza reproduzível, o desenho das figuras é exercido somente na matriz, a partir da qual serão impressas as cópias. No século XV surge a gravação em metal na Europa, trata-se da gravação de imagens em placas de cobre, zinco ou latão, através de incisões diretas - a técnica da *ponta seca*, ou através de banhos de ácidos, em técnicas da *água forte* ou *água tinta*.

estabeleciam formas, até então, inovadoras de expressar o pensamento, traziam aos olhos figuras ou esquemas, cujo tempo de visualização era distinto do tempo de leitura, conforme discute William Ivins Jr.:

A impressão de imagens, porém, diferentemente da de textos, fez nascer algo completamente novo: tornou possível, pela primeira vez, um texto pictográfico que se podia repetir com exatidão durante a vida útil da matriz impressora. Essa repetição exata de textos pictográficos teve efeitos incalculáveis sobre o conhecimento, o pensamento, a ciência e a tecnologia de toda a espécie. Não seria exagero afirmar que, depois da invenção da escrita, não houve invenção tão importante quanto esta. (IVINS, 1975, p.14apudSANTAELLA; NOTH,2008, p.213).

É no séc. XVII que também surge o primeiro livro com texto e imagem voltado para crianças, intitulado *Orbis Sensualium Pictus*, escrito na Alemanha em 1654 pelo filósofo e pedagogo Comenius. Embora o livro se assemelhasse a uma enciclopédia ilustrada, o direcionamento infantil repercutiu na criação de outros livros infantis. Sophie Van der Linden, em *Para ler o livro ilustrado*, explica que as primeiras publicações voltadas para crianças e jovens traziam poucas imagens, ao passo que na primeira metade do séc. XIX, o livro passa a conter um texto principal, com ilustrações em páginas isoladas (LINDEN, 2011, p.12).

É desta maneira que as ilustrações de Gustave Doré são publicadas em *Dom Quixote*, de Miguel Cervantes, e também em *Cinderela*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O pequeno polegar*, entre outras histórias de Charles Perrault (fig.5). O arranjo compositivo girava em torno do realismo/idealismo, em que obedecia-se às convenções da perspectiva renacentista, transparecendo harmonia e estabilidade.

Abandonando o caráter enciclopédico, os textos de narrativas infantis passaram a trazer mitos e histórias populares, adaptadas em forma de contos e fábulas – um trabalho que na Europa, fora inaugurado por Charles Perrault e levado adiante pelos irmãos Grimm. Importante ressaltar que o enfoque infantil das histórias se aperfeiçoa com transformações nos estudos de educação, pedagogia e psicologia, concebedores da visão de criança enquanto sujeito em construção, diferente da anterior, de criança enquanto “adulto em miniatura”⁷. A identidade exclusivamente infantil gradualmente veio à tona, com suas diversas fases de desenvolvimento, especificidades e potencialidades, demandando, assim, imagens específicas para esse público.

⁷ Termo de Jean Jacques Rousseau no livro “Emílio” (séc. XVI).

Figura 5: Gravura de Cinderela, por Gustave Doré (séc. XIX).



Fonte: <<http://lescontesdefees.free.fr.>> Acesso em: 08.11.2010.

As ilustrações, no início, participavam discretamente representando as passagens mais importantes do texto, fragmentos

detidos em nada além das palavras, tal como nos explica Cunha (1999, pg. 156), em *As transformações na imagem na literatura infantil*. Apesar da aparente submissão da ilustração em relação ao texto, Medeiros assegura que esta também poderia ser “[...] tomada como signo estético autônomo [...] visto que as páginas que continham gravuras eram destacadas dos livros para serem colecionadas” (MEDEIROS, In. SANTAELLA; NOTH, 2008, p.214).

1.3 O livro ilustrado na era industrial

Após o advento da tipografia, a Revolução Industrial marcou os séculos XIX e XX, com alterações radicais na paisagem social e econômica, na transição de uma sociedade agrícola para a industrial. O advento da energia elétrica, aperfeiçoada após o surgimento da energia a vapor, impulsionou a dilatação dos centros urbanos, o surgimento de classes, o aparecimento de novos materiais e novos processos de produção e reprodução de imagens. A invasão de jornais, folhetins, cartazes, revistas, livros ilustrados e impressos de todas as categorias, consolidaram a imprensa e a ilustração comercial. Meggs e Purvis esclarecem a paisagem industrial da seguinte maneira:

[...] durante o século XIX, a especialização dos sistemas fabris separou as comunicações gráficas, em um componente de desenho e outro de produção [...]. A variedade de corpos e estilos tipográficos disparou. A invenção da fotografia e, mais tarde, os meios para imprimir imagens fotográficas expandiram o sentido da documentação visual e a informação gráfica. Graças ao uso da litografia em cor, a experiência estética das imagens coloridas passou de uma pequena parte de privilegiados ao conjunto da sociedade (MEGGS; PURVIS, 2009, p.134, tradução nossa⁸).

Percebemos nesse excerto, mais uma vez, a indissociabilidade entre a figura do desenhista ou criador com a do impressor, através do qual o conhecimento das técnicas de impressão influenciam diretamente na concepção da imagem. Não apenas a imagem passava por transformações, mas também a sua disposição na página ao lado de textos ganhava significado. Para Linden, “o desenvolvimento dos procedimentos de impressão possibilita que obras reunindo caracteres tipográficos e imagens na mesma página se multipliquem.” (LINDEN, 2011, p.13). Um exemplo é o trabalho do editor francês Pierre Hetzel (1814-1886), que fundamentado nos estudos de pedagogia correntes

⁸[...] durante el siglo XIX, la especialización de los sistemas fabriles fracturó las comunicaciones gráficas en un componente de diseño y otro de producción [...]. La variedad de cuerpos y estilos tipográficos se disparó. La invención de la fotografía y, posteriormente, los medios para imprimir imágenes fotográficas expandieron el sentido de la documentación visual y la información gráfica. Gracias al uso de la litografía en color, la experiencia estética de las imágenes multicolores pasó d unos pocos privilegiados al conjunto de la sociedad.

da época, procurou realizar em seus livros a combinação de imagens e textos na mesma página, sob o intuito de diferenciar o tratamento gráfico do livro infantil das demais produções literárias (fig.6). As cores – um recurso em potencial – eram aplicadas manualmente por cima das gravuras, motivo pelo qual os livros ilustrados coloridos demandavam um longo tempo de produção e tornavam-se caros.

Figura 6: Página dupla de *Juca e Chico: história de dois meninos em sete travessuras* (1865).



Fonte: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=366>> Acesso em: 07.09.15

Frente à inundação imagética da cultura visual daquele tempo, surgiram movimentos de resistência em favor da artesanaria, como o *Arts and Crafts*, ocorrido na Inglaterra em meados do séc. XIX. O movimento criado por William Morris (1834-1896) buscava um retorno ao acabamento sensível do trabalho artesanal, em resposta à

massificação da produção industrial (MATSUSHITA, 2011, p.77). Ilustradores como Walter Crane e Kate Greenaway, criadores da série *Toy Books* (1870), ou “Livros para Brincar” foram bastante influenciados pelo *Arts and Crafts*, na utilização de formas orgânicas, naturais e decorativas. Mesmo existindo por pouco tempo, o movimento favoreceu o surgimento de outros importantes afluentes que mesclavam arte e design, como o *Art Nouveau* na França e, mais tarde, a *Bauhaus* alemã.

As Vanguardas Artísticas do século XX desconstruíram o modelo canônico das belas artes, acarretaram mudanças políticas, sociais, culturais e artísticas, isto é, consolidaram as bases do Modernismo. O *design*, as artes gráficas em geral e a ilustração incorporaram as propostas das vanguardas, ultrapassando o vínculo com realismo figurativo, abrindo possibilidades de experimentações com o surrealismo e a abstração, por exemplo.

Na página do livro infantil, essas mudanças significaram a elevação do *status* da imagem, resultando em mais liberdade de uso da página dupla, negociado de maneira mais equilibrada e criativa entre textos e ilustrações. Sophie Van der Linden, em nota sobre o divisor de águas na história do livro ilustrado, aponta o comentário do britânico Maurice Sendak, ilustrador e autor de *Onde vivem os monstros* (1963), sobre o trabalho de Randolph Caldecott (1846-1886):

A obra de Caldecott assinala o início do livro ilustrado moderno. Ele concebeu uma engenhosa justaposição de imagem e palavra, um contraponto que nunca acontecera antes. Abstraem-se as palavras – e a imagem fala. Abstraem-se as imagens – e as palavras falam. Em suma, trata-se da invenção do livro ilustrado (SENDAK, 1988, apud, LINDEN, 2011, p. 161).

A voz da imagem, somada ao constante avanço dos meios tecnológicos apontaram o caminho das experimentações posteriores. Editores passam a conferir aos desenhos o predomínio do espaço, explorando o formato quadrado ou horizontal de livro, no qual a diagramação se dispõe a favor da expressividade e da sequencialidade da página. Linden traz como exemplo *A história de Babar, o pequeno elefante* (1931), de Jean de Brunhoff, no qual “A página dupla se vê legitimamente invadida como espaço narrativo

cujos textos e imagens, sustentando em conjunto a narração, se tornam indissociáveis.” (LINDEN, 2011,p.15).

Dentro e ao redor do livro ilustrado, o dilúvio imagético provocado pelos avanços técnicos de impressão atribuiu à sociedade transformada pelos séc. XIX e XX, o termo “civilização da imagem”⁹. A presença maciça destas, inicialmente nos impressos e depois nas telecomunicações e mídias para o consumo, causou certo abalo nas antigas filosofias que defendiam a supremacia da comunicação escrita, em todo seu potencial sintático e retórico, em defesa da clareza de raciocínio. Sobre essa concepção, resgatamos a observação de Medeiros, que nos lembra do tempo que a escrita já fora alvo da desconfiança: “Tal como outrora a escrita fora considerada um meio de esgarçar a memória individual e coletiva, agora a imagem era acusada de fomentar a preguiça mental” (MEDEIROS, In. SANTAELLA; NOTH, 2008, p.217).

Como foi observado, tanto a linguagem verbal como a visual demandam o olhar e a imagem, especificamente, instaura sentidos através da aparência, da visualidade, de modo que os significados não se encontram fixados absolutamente às regras do cientificismo. É

⁹ Termo utilizado por Gilbert Durand, em *O imaginário* (2004).

nesse ponto que o entendimento da imagem como objeto de importância menor em relação ao texto, ainda resistente nos dias de hoje, perde força quando se observa a trajetória das imagens pela reconquista do espaço no livro, especialmente o livro infantil.

1.4 O livro ilustrado no Brasil e na Amazônia

Imaginar uma história do livro ilustrado amazônico, especificamente em Belém do Pará, revela-se uma tarefa deveras preocupante, dada a paisagem desértica que encerra a ausência de fontes e documentos voltados ao assunto. Por outro lado, a história do livro ilustrado brasileiro já vem sendo investigada por pesquisadores como Rui de Oliveira e Laura Sandroni, que nos fornecem um panorama enriquecido sob vários aspectos, políticos, sociais e artísticos, dos caminhos da ilustração infantil em nosso país.

A partir desses levantamentos, estabeleceremos conexões com as fontes locais que tangenciam o assunto, somadas aos dados do acervo de obras raras e da sessão infantil da Biblioteca Arthur Vianna, da Fundação Cultural do Pará¹⁰, na tentativa de conhecer um

¹⁰Conhecida como Fundação Cultural do Pará Tancredo Neves, ou Centur, a instituição promove o acesso à pesquisa, produção e circulação de bens culturais e artísticos, recebendo em 2015 a denominação de Fundação Cultural do Pará.

pouco mais os livros ilustrados paraenses, em busca de imagens significativas a esse território.

Vemos que, no Brasil, as páginas do livro ilustrado para crianças são esboçadas a partir dos anos 1920, quando Monteiro Lobato se destaca ao contribuir para a introdução da literatura infantil e da ilustração de artistas nacionais. Antes disso, se nos remontarmos à época do Brasil colônia, descobriremos, com Laura Sandroni, que antes da chegada do príncipe Dom João, “[...] não havia sequer uma tipografia” (SANDRONI, 2013, p.13), ainda menos um grupo editorial preocupado em estabelecer e estimular um público jovem leitor e apreciador de imagens.

Oliveira nos mostra em *O Brasil pela Imagem – a ilustração de livros e o passado colonial* (2013) os diferentes aspectos sob os quais as ilustrações para livros infantis ensaiaram seu surgimento, a partir do território aberto pela presença do livro em geral em nosso país. A situação exposta por Sandroni se deu por conta de uma proibição do uso da impressão tipográfica, até a chegada da família real, quando em 1808, D. João veio a inaugurar a Imprensa Régia e a Livraria Pública no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2013, p.16), mais de três séculos após o advento da prensa de Guttemberg na Europa. Ainda assim, neste período, a maior parte dos livros era importada da

Europa, em preto, nos idiomas do português, francês e alemão, assim como os primeiros linotipos a funcionarem em nosso país.

O efeito da imagem desenhada ou impressa, já bem conhecido na história europeia, fora alvo de interesse da coroa portuguesa no Segundo Reinado, preocupada em estabelecer uma cultura da imagem em prol da unidade da soberania nacional:

No período entre 1841 e 1864, o Brasil inicia um esforço gigantesco de disseminação da imagem impressa do jovem imperador D. Pedro II, em todos os recantos do país. E utiliza para tal intento os vastos recursos da litografia, principalmente. [...] Esta cultura da imagem atinge seu ponto máximo na Guerra do Paraguai – o Império também atingiria aí o seu apogeu e o início do seu declínio. (OLIVEIRA, 2013, p.19).

Desse processo de tentativa de moldar um imaginário do Brasil, participa todo um conjunto de pinturas da arte brasileira do séc XIX, às quais historiadores como P. M. Bardi situam na fase Historicista e Indianista da pintura, das quais participam conhecidas telas como *A Batalha do Avaí* (1872-1877) de Pedro Américo, e *Primeira Missa no Brasil* (1860), de Vítor Meireles. Além dessas obras, muito recorridas em nossos livros didáticos de história, a imagem impressa também estava presente, não nas suntuosas salas expositivas dos palácios oficiais, mas habitando jornais e folhetins,

circulando pelas mãos de transeuntes, em cartazes nas paredes, periódicos e revistas humorísticas.

Encontramos novamente a ilustração sob a pele da gravura, entretanto, Oliveira (2013, p.18) explica a diferença entre o contexto brasileiro e europeu, ao indicar que em meados do séc. XIX, o livro era produto da Revolução Industrial na Europa, destinando-se a uma classe média composta por trabalhadores livres e assalariados, ao passo que no Brasil, nesse mesmo período, encontrava uma paisagem de fundo diferente, em razão da realidade rural e escravagista que davam as cores ao país.

Além disso, na Europa, a gravura já conquistava o *status* de obra autônoma, enquanto no Brasil, voltava-se exclusivamente para fins utilitários, sob o rótulo de arte inferior, se comparada às Belas Artes acadêmicas. Oliveira nos lembra que a Academia Imperial de Belas Artes, desde 1826, já trazia no currículo o ensino de gravura e a imprensa emergente demandava cada vez mais a atuação de habilidosos artífices, conhecedores dos processos de impressão, o que nos leva a um episódio importante na história do impresso brasileiro, quando “[...] foi criado, em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios, destinado, além de outros cursos, a formar profissionais unicamente gravadores de imagens.” (Idem, 2013, p.17).

Em relação à expressão artística, os liceus ainda configuravam-se como locais do ensino de técnica e não como territórios de produção intelectual, remontando a antigas concepções estéticas da filosofia grega. Essa distância seria vencida na Escola Nacional de Belas Artes apenas no século seguinte, quando o posicionamento moderno de artistas como Oswaldo Goeldi, elevariam o *status* da gravura como obra autônoma.

A ausência de um profissional exclusivamente voltado para a ilustração infantil, conferiu aos cartunistas o pioneirismo na produção de imagens para a infância. Atuantes em diversas atividades da imprensa, os cartunistas buscavam na linha, a comicidade e o humor de personagens e ações. P. M. Bardi lança uma interessante comparação entre a pintura e o desenho de humor no Brasil do séc. XIX, relatando que a primeira destinava-se a agradar, satisfazer a clientela, esconder e recriar os fatos históricos sob as camadas da tinta, enquanto:

Nessa água estagnada, o aparecimento dos artistas dedicados à caricatura é um acontecimento. Eles são participantes de um pensar mais vivo, atidores de reações contra a rotina [...]. Os chargistas são pintores que desertam da história, da natureza morta, da decoração para concentrarem, na ponta de seu lápis, a crítica a um ambiente assaz descomposto. (BARDI,1975, p.181-182).

Ocupando as margens do leito artístico, a charge, portanto, o embrião da ilustração brasileira acabou por adquirir um posicionamento privilegiado do ponto de vista da crítica, trazendo, em sua gênese, relações com uma dinâmica de pensamento diferente da que era suscitada pela pintura acadêmica. Até que esse embrião se desenvolvesse, a maior parte das imagens para a infância eram oriundas de “[...] livros que chegavam do exterior, fato que vem ocorrer com mais frequência no terço final do século XIX.” (OLIVEIRA, 2013,p.19).

1.4.1 O alvorecer do século XX

No Rio de Janeiro, Laura Sandroni (2013,p.13) indica em 1905, o lançamento da revista *O Tico-Tico* (fig10), dedicada à “encantar e distrair as crianças”, que apesar das origens gráficas francesas, publicava histórias, poemas e quadrinhos, com personagens tipicamente brasileiros, como “Juquinha” e “Carrapicho”, concebidos pelo ilustrador J. Carlos¹¹ (fig.7). Em 1915 é lançada pela Weiszflog Irmãos Editora a coleção *Biblioteca Infantil*, que traduziu para o português alguns contos de Andersen, trazendo nas ilustrações alguns animais da fauna brasileira.

¹¹ Disponível em: <http://bndigital.bn.br/artigos/o-tico-tico/>, acesso em 19.09.15

Figura 7: Ilustração em edição de estreia da revista O Tico-Tico.



Fonte: < <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/922719-edicoes-raras-de-o-tico-tico-somem-de-biblioteca-no-rio> > Acesso em: 19.09.2015

Nesse mesmo período, é pertinente estabelecermos uma conexão com o ambiente cultural de Belém, pois é durante o final do séc. XIX e início do séc. XX, que a cidade vivenciava o período conhecido como *Belle Époque*, afamado pela efervescência da cultura burguesa, impulsionado pelo lucrativo comércio da borracha.

A afirmação de Oliveira, quanto à importação de livros, pode encontrar um possível exemplar: o livro *Eu sei ler: leituras e cenas infantis, por um papae* (1921), encontrado em um acervo particular em Belém. A obra foi impressa em Paris para a livraria *Garnier Frères*, sendo traduzida para o português e importada para uma filial da mesma livraria no Rio de Janeiro, chegando a Belém em data

desconhecida (fig.8). Não constam informações que assegurem a circulação dessa obra em Belém na década de 20, mas essa é uma possibilidade, haja vista o relativo alinhamento econômico e ideológico com metrópoles estrangeiras como Paris, Lisboa, Viena e outras cidades brasileiras como Rio de Janeiro e Manaus, por onde se movimentava um comércio de mercadorias e bens de produção, alicerçados no discurso e nos ideais do Progresso e da Civilização (COELHO, 2011, p.141).

O livro tem um tratamento gráfico distinto, dado o formato e a qualidade das ilustrações do francês Robert Salles, que trazem, em cores, todo o esplendor da *Belle Époque* parisiense. Em consulta ao acervo de obras raras da Fundação Cultural do Pará, não foram encontrados semanários infantis equivalentes ao *Tico-Tico*, entretanto, encontramos a presença do desenho impresso.

Observamos que é somente a partir da década de 20 que a imagem impressa circulava pelas páginas de revistas de Belém. A *Revista Estudantina*, um semanário crítico, artístico e literário de julho de 1890, não trazia ilustrações, somente algumas vinhetas e fotografias – características gerais das revistas do final do século encontradas no acervo. Os magazines quinzenais ilustrados datam das primeiras décadas do séc. XX, como a *Guajarina*, fundada em 1919,

a *Semana*, de 1920 e a *Belém Nova*, fundada em 1923, que traziam vinhetas, ilustrações, charges, e também “anúncios ilustrados”, ou seja, imagens representantes da ilustração local (figs. 9 e 10).

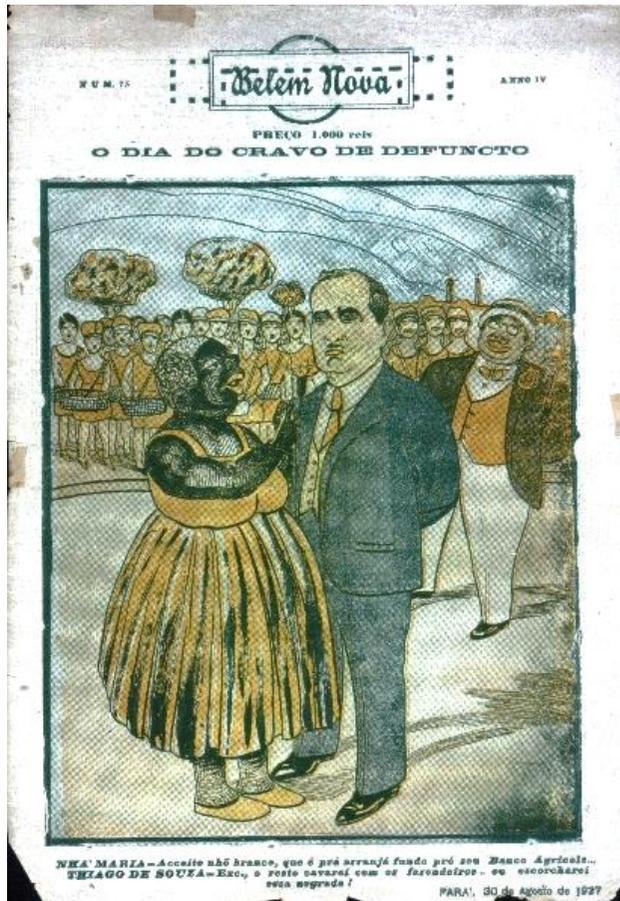
A presença do livro infantil, enquanto bem cultural, integrava-se à proposta de educação para a civilidade, entretanto, a imprensa local certamente ainda assistia ao alvorecer desse tipo de tecnologia. O acervo da Fundação não dispunha de nenhum levantamento sobre livros ou revistas infantis, mas encontramos duas obras voltadas para crianças, que datam de antes da década de 20, nas quais a imagem tem função decorativa. A primeira é a obra de Luiz Demétrio Juvenal Tavares, *Serões da Mãe Preta: contos populares para crianças* (1897), impresso no Pará, trazia histórias singulares ao contexto amazônico, embora as imagens, mesmo em pequenas vinhetas no início e no fim dos capítulos, mostravam acabamento gráfico europeu (fig.11). Esse livro teve uma reedição em 2013 pela UNAMA, trazendo uma introdução e cronologia sobre o autor e a obra.

Figura 8: Página de *Eu sei ler* (1921).



Fonte: acervo da pesquisadora.

Figura 9: charge em capa colorida da Belém Nova nº73, de agosto de 1927.



Fonte: acervo de obras raras da FCP. Consulta em: 23.09.15.

Figura 10: anúncio ilustrado com desenhos e caracteres tipográficos da Belém Nova nº 59, de agosto de 1926, p.26.



Fonte: acervo de obras raras da FCP. Consulta em: 23.09.15.

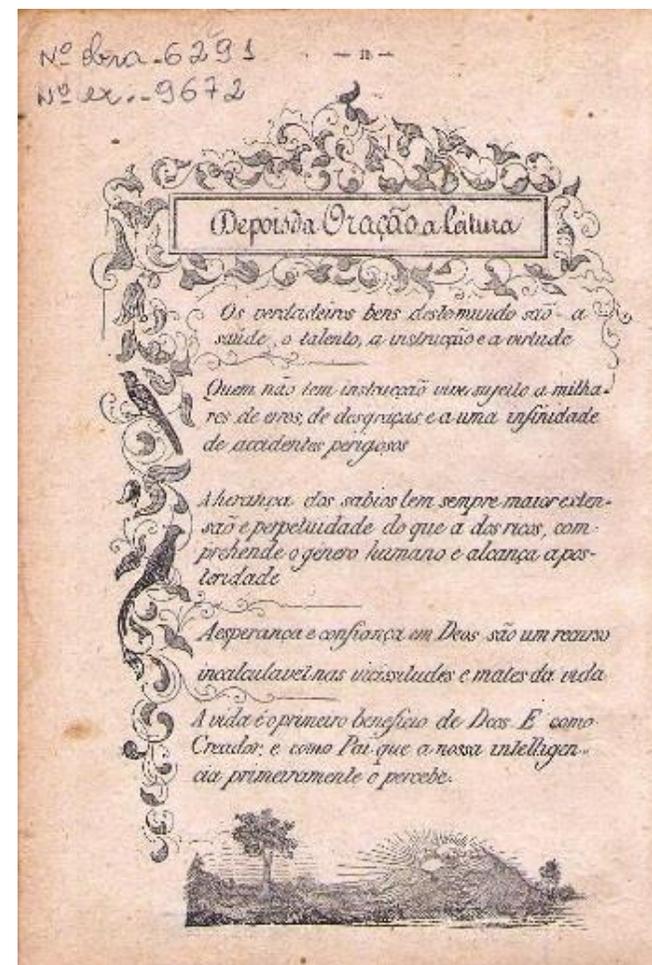
Figura 11: detalhe de página com vinheta de Serões da Mãe Preta (1897).



Fonte: acervo de obras raras da FCP. Consulta em: 23.09.15.

A outra obra é *Paleographo ou Arte de aprender a ler a letra manuscrita: para uso das escolas da Amazônia* (19--?), de autoria de Joaquim Pedro Corrêa de Freitas, impresso pela editora Jablonski, em Paris (fig.12). Trata-se de uma cartilha alfabetizadora, de gravuras escassas, que compila textos de história, poesias, cartas familiares e, ainda, pequenos textos sobre o *Brazil*, Rio de Janeiro, *Gram* Pará, *Manáos*, *Cameté* e *Santarem*.

Figura 12: página decorada de *Paleographo* (19--?).



Fonte: acervo de obras raras da FCP. Consulta em: 23.09.15.

Diante desses fragmentos e da suposta presença de livros importados em Belém na década de vinte, arriscamos, nessas linhas, considerar que as imagens para a infância reproduziam a visualidade europeia, sem contemplar os matizes culturais locais. Apesar disso, os desenhos de humor, anúncios ou desenhos decorativos dos *magazines ilustrados*, condizentes à estética francesa, já demarcam a presença da ilustração no Pará, e as possibilidades abertas a partir da chegada de equipamentos de impressão mais atualizados.

Em contrapartida, é ainda nas primeiras décadas do séc. XX que a participação de Monteiro Lobato inaugura em 1921 a “fase literária da produção editorial brasileira” (Sandroni, 2013, p.14), com o lançamento de *A menina do nariz arrebitado* e outras histórias da série *Sítio do Pica Pau Amarelo*. Lobato traduziu e adaptou os contos de Andersen, Grimm, Perrault e Lewis Carrol, pondo-os em diálogo com a cultura brasileira, e também com a mitologia grega.

As primeiras ilustrações de *Sítio* foram realizadas por Benedito Barreto(Belmonte), Voltolino, J. U. Campos e André Le Blanc – desenhistas de histórias em quadrinhos, caricaturistas políticos, pintores, ilustradores, professores, jornalistas e autodidatas. Com a colaboração dessas cabeças, as imagens começavam a migrar do imaginário fantástico da tradição oral para o papel, dando

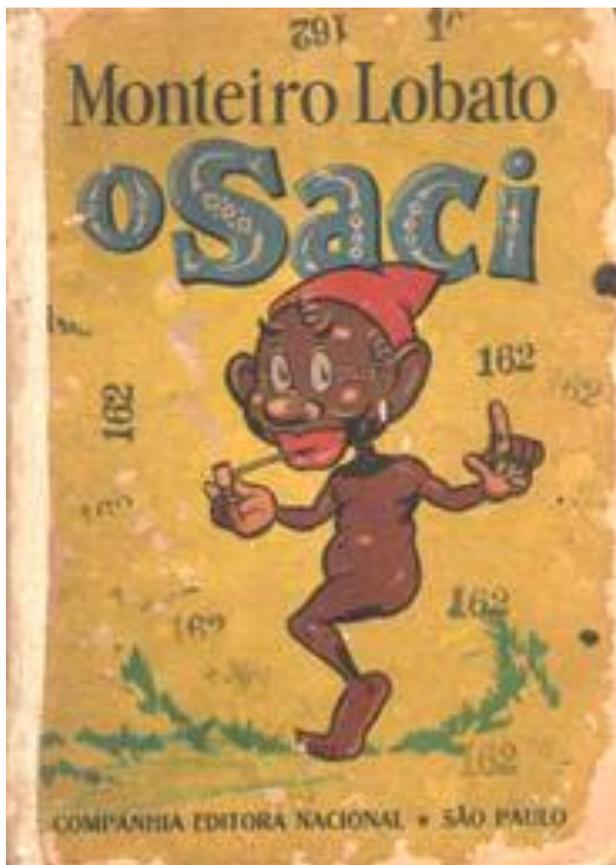
corpo às conhecidas figuras do *Saci* (fig.13), *Lobisomem*, *Mula-sem-cabeça*, e também a *Iara* e o *Curupira*, igualmente encontrados do imaginário Amazônico.

É em torno da temática rural que também surge o romance infantil *Cazuza* (1938), de Viriato Corrêa, a história rememorada de um menino do interior em sua jornada escolar. Para esse livro, as ilustrações em bico de pena de Renato Silva, “[...] construíram por gerações a imagem longínqua e idílica do Brasil rural” (OLIVEIRA, 2013, p.20).

Nesse universo romanesco, também se localizam as ilustrações de Oswaldo Storni, nos livros de Francisco Marins, da série *Taquara-Póca*. Remete ao tempo dos bandeirantes e dos desbravamentos, as sagas sertanistas, as histórias de cafezais, de minas de ouro abandonadas, de tribos indígenas selvagens, em que as crianças também esbarram com o Curupira e outras figuras lendárias.

Não podemos deixar de mencionar a sintonia dessas publicações com os interesses ideológicos que perpassavam o país. A então República, proclamada em 1889, precisava destituir o imaginário monárquico já estabelecido, através de um sentimento de nação pautado em novas imagens.

Fig.13: Ilustração de J. U. Campos (1941).



Fonte: <http://mataengenhouchoa.blogspot.com.br/2012_10_01_archive.html> Acesso em: 20.09.2015

A criação da bandeira e do hino brasileiro, a (re)construção da figura de Tiradentes como herói e, ainda, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, são alguns entre os vários fatos mencionados por Edson Real (2013, p.38), no artigo *O Nacionalismo na educação brasileira: a construção de uma pátria (1838-2009)*, que fomentaram a criação de uma identidade nacional, pautada em valores civis, sobre fundo positivista de “Ordem e Progresso”. Em vista disso, concordamos com Oliveira, quando este afirma:

[...] a ilustração de livros para crianças – pelas próprias características humanas de seus leitores – constrói o imaginário individual de cada um, ao longo da vida, e, no momento seguinte, o próprio imaginário de um país. Em suma, a nacionalidade se fomenta em imagens também. (OLIVEIRA, 2013, p.20).

28

Assim, a política educacional impulsionou, em certa medida, os livros infantis do início do séc. XX. É oportuno mencionar as cartilhas educativas. Verificamos em *Brincando também se aprende* (1932), da professora Sebastiana Teixeira de Carvalho, um largo uso de imagens, através das quais “[...] a aprendizagem, antes mediada pela retenção da palavra do professor, redirecionava-se para a pluralização dos modos de ‘ver e agir do professor e do aluno’ ” (BREDARIOLLI, 2005, p.81). Apesar da formação de uma geração

de jovens que tinha acesso a textos e imagens, uma grande parcela populacional não tinha acesso ao ensino.

Considerando ainda o início do século XX, é importante mencionar a Semana de Arte Moderna (1922), que trouxe consequências representacionais para as imagens posteriores. As vanguardas europeias (Cubismo e Expressionismo, por exemplo) atravessam as pinturas de Lasar Segall e Anita Malfatti, entre outras obras, intencionavam, antes de tudo, o rompimento artístico com o passado academicista da arte brasileira e, assim, a atualização do Brasil em relação à arte que se fazia mundo a fora. Aracy Amaral, em *Artes Plásticas na Semana de 22* (1976) revela que Monteiro Lobato refutou completamente as propostas da semana, manifestando a opinião quase geral da sociedade, cujo repertório visual não estava preparado para receber as desconstruções da forma.

1.4.2 O livro ilustrado moderno no Brasil

O autor de *A menina do nariz arrebitado* não imaginava que os efeitos da mudança da representação para a expressão das imagens artísticas seriam sentidos posteriormente, na década de 60 (fig 14). O novo ciclo de imagens já incorporava influências das vanguardas – Futurismo, Expressionismo, Surrealismo – sem esquecer de

mencionarmos movimentos específicos do design, como o *De Stijl* e a *Bauhaus*, disseminados pelas trocas culturais mais intensas do Brasil com o exterior.

Figura 14: cartaz de divulgação da peça infantil “A Menina e o Vento”, da ilustradora de livros infantis Marie Louise Nery, 1963.



Fonte: <<http://otablado.com.br/en/production/a-menina-e-o-vento-1963-2/>> Acesso em: 22/09/2015.

A demanda de um mercado cada vez mais exigente leva as empresas e instituições a buscarem a figura do criador visual, atuante em projetos editoriais, marcas, logotipos e identidade visual. Para dar conta dessa demanda, Oliveira traça o percurso de criação dos cursos de *design* gráfico no estado do Rio de Janeiro, responsáveis por formar uma geração significativa de *designers* gráficos e ilustradores:

Na então Escola de belas Artes [...] foi criado o curso de Artes Decorativas e Industriais, embrião do que seria mais tarde o Curso de Artes Gráficas, que resultou no atual curso de Comunicação Visual Design e seu desdobramento: curso de Desenho Industrial, no início dos anos 70, ambos na UFRJ. Uma das escolas, símbolo desta nova cultura visual para os novos tempos industriais, é a ESDI – Escola Superior de Desenho Industrial, da atual UERJ, inaugurada em 1963, no Rio de Janeiro (OLIVEIRA, 2013,p.22).

Em comparação ao contexto de Belém, é também no início dos anos 70 que surge na Universidade Federal do Pará (UFPA), o curso de Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas¹², fundado basicamente por professores oriundos do Curso de Arquitetura e Urbanismo¹³, criado na década de 60. O curso de Arquitetura já trazia o ensino do desenho e surgiu para suprir a

¹² Disponível em: <<http://www.ica.ufpa.br/index.php/fac-de-artes-visuais-mainmenu-30>>. Acesso em: 30.09.15

¹³ Disponível em:<http://www.itec.ufpa.br/index.php?option=com_content&view=article&id=292&Itemid=109>. Acesso em: 30.09.15

demanda de engenheiros civis e projetistas, diferente do objetivo do curso de Artes Plásticas, que se destinava a formar professores para o ensino de arte nas escolas. Uma proposta semelhante era a do curso de Educação Artística Habilitação em Desenho, da Universidade da Amazônia (UNAMA), fundado em 1988, atual curso de Artes Visuais e Tecnologia da Imagem, voltado para a educação, a comunicação e o campo da tecnologia digital. Outra universidade particular que importa mencionar é a Escola Superior Madre Celeste (ESMAC)¹⁴, que formou, em 2005, as primeiras turmas do curso de Artes Visuais, integrando o conjunto desse tipo de formação na região metropolitana de Belém.

Por sua vez, o curso de Desenho Industrial veio a surgir em 1999, na Universidade do Estado do Pará (UEPA) transformando-se em 2002, em Bacharelado em *Design* – Habilitação em Projeto do Produto e depois em Bacharelado em *Design* (2013)¹⁵. Também vemos um direcionamento semelhante na antiga Escola de Aprendizes Artífices do Pará (1910), que oferecia o curso de

¹⁴ Disponível em: < <http://www.esmac.com.br/sessao/a-esmac>>. Acesso em: 22.06.2016

¹⁵ Informação obtida do Projeto Pedagógico do Curso de Design da UEPA. Disponível em: http://paginas.uepa.br/prograd/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=16&id=182:projeto-pedagogico-curso-de-design>Acesso em: 30.09.15.

Desenho e oficinas, passando por diversas transformações até se tornar o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará, em 1999. A partir de então, passou a ofertar cursos técnicos profissionalizantes, dentre eles o curso de *Design*, vindo a se tornar Instituto Federal do Pará em 2008¹⁶.

Esse percurso se diferencia, portanto, da região sudeste, quando os cursos de formação específicas dessa área já funcionavam há praticamente duas décadas, e permitiram o florescimento da ilustração para livro infantil. Os avanços gráficos oportunizaram aos ilustradores um tratamento pictórico mais complexo, não necessariamente atrelado à caricatura, embora até hoje ela ainda se faça muito presente. O livro, além de implicar em um processo artístico, tornara-se um produto da indústria brasileira e logo fora assumido como objeto de estudo, para o qual surgiram instituições como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968), parte integrante do *International Board on Book for Young People (IBBY)*, cuja finalidade ainda hoje é a de promover o livro para crianças e jovens, por todo o mundo.

¹⁶ Informação obtida do Plano de Desenvolvimento Institucional do IFPA. Disponível em: <<http://www.ifpa.edu.br/documentos-institucionais/dcom/pdi/1124-pdi-2014-2018-e-res-189-2014-consup/file>> Acesso em: 30/09/15.

A infância em si veio a ganhar tanta visibilidade, que galgou um mercado específico de bens variados, desdobrados em setores de vestuário, brinquedos, mobiliário, alimentação e etc. Logo o mercado editorial também conferiu maior atenção ao tratamento gráfico dos livros, visando uma estética que se aproximasse da linguagem gráfico plástica da criança. Nos anos 70, por exemplo, a Editora Abril lançou a *Revista Recreio*, um exemplo de proposta lúdico-interativa que buscava uma expressão gráfica apropriada aos pequenos leitores. Na esfera da publicidade, em Belém, não encontramos revistas, porém, em 2002 temos o surgimento do caderno infanto juvenil, o *Liberalzinho*¹⁷, precedido em 2003 pelo *Diarinho*¹⁸, publicando charges, tirinhas e ilustrações de artistas nacionais e locais.

É preciso ressaltar, ainda, a grande mudança ocorrida no campo da literatura infantil, em que as narrativas deixaram de contemplar apenas fábulas e histórias européias, relacionadas a um forte compromisso com um desfecho moralizante, a uma pedagogia

¹⁷ Informação obtida em matéria da Tevê Liberal exibida em 03.12.2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pa/para/jornal-liberal-1edicao/videos/t/edicoes/v/evento-comemora-sucesso-do-caderno-liberalzinho/2273858/>>. Acesso em 23.09.2015.

¹⁸ Informação contida em página online do *Diarinho*, do dia 20.08.2013. Disponível em: <http://blogdodiarinho.blogspot.com.br/2013_08_01_archive.html>. Acesso em 23.09.2015.

de adestramento das crianças através do castigo. De acordo com Castro,

Seu aspecto didático-pedagógico de grande importância baseava-se numa linha moralista, paternalista, centrada numa representação de poder. Era, portanto, uma literatura para estimular a obediência, segundo a igreja, o governo ou ao senhor. [...] Segue à risca os preceitos religiosos e considera a criança um ser a se moldar de acordo com o desejo dos que a educam, podendo-lhe aptidões e expectativas (CASTRO, 2010, p.2).

Até certo ponto, essa estrutura pode ser instrutiva às crianças, por outro lado, não explora a narrativa da mesma forma que os contos modernos. Os temas passaram a ser multidisciplinares, abrangendo o universo da iconografia, dos símbolos, da sociedade, dos temas éticos, políticos, religiosos, emocionais, existenciais, de maneira dirigida à compreensão da criança. Diluída a ênfase nacionalista das décadas anteriores, a abertura para tantos assuntos, transformou o lugar do imaginário popular nas ilustrações, trazendo-o para a vida cotidiana, tornando visível a originalidade do autor, sem perder de vista as fantasias do universo infantil.

No Brasil dos anos 70 e 80, a imagem começava a ganhar tanta importância quanto o texto. Surgiram autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, Joel Rufino dos Santos, que

tiveram seus livros ilustrados por Rogério Borges, Paulo Tenente e Walter Ono. Tornou-se possível indentificar, enfim, o profissional exclusivamente voltado para a ilustração de livros no Brasil, embora essa não fosse a regra para todos os que se propunham ilustrar, mesmo nos dias de hoje.

As ilustrações, aos poucos, assumiram a representação da imensa pluralidade cultural brasileira, a julgar pelas dimensões continentais do país, que reúne múltiplas realidades, visualidades e, com isso, um leque de cotidianos variados. Concernente à Amazônia, na década de 80 é lançado o livro de Leandro Tocantins, *As Aventuras de Tizinho nos rios e nas selvas da Amazônia* (1987), trazendo aos leitores o imaginário dos povos da floresta, especificamente do Acre, em que o personagem conta suas histórias de encontros com o Curupira, Cobra Grande, Uirapuru, entre outros, dialogando ainda com personagens literários do Sítio do Pica Pau Amarelo e Tarzan. O livro tem a capa assinada pelo conhecido ilustrador Cláudio Martins e as gravuras internas de Perci Deane, havendo geralmente uma página com ilustração dentro de cada capítulo (fig.15).

Importante mencionar, ainda, o trabalho da ilustradora Ciça Fittipaldi, que no final dos anos 80 participou de um trabalho em uma

tribo Yanomami, coordenado pela fotógrafa Cláudia Andujar. Na ocasião, produziu esboços sobre o universo visual daquele povo, levando às suas posteriores ilustrações, o traçado geométrico da estética indígena, tornando-se reconhecida por ilustrar narrativas dos povos da floresta: indígenas, quilombolas e demais agrupamentos cujas origens remontam à ancestralidade (fig.16).

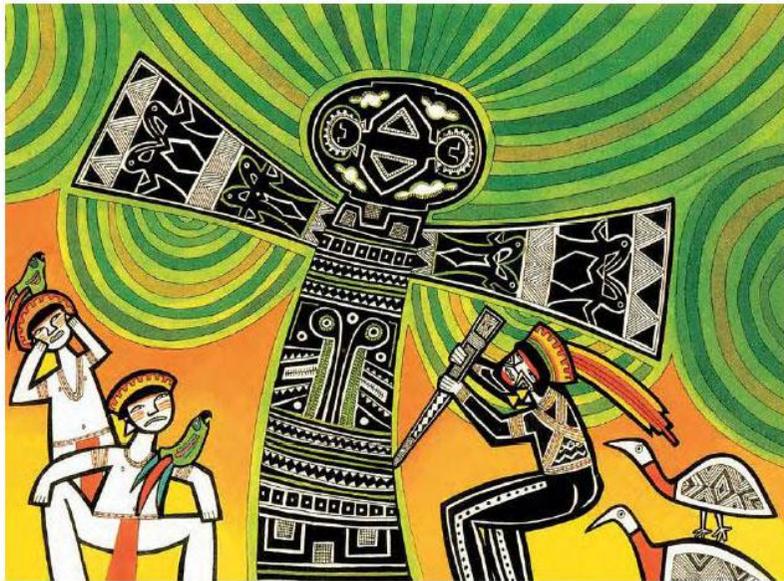
Percebemos que as raízes brasileiras, discretas no início do século, tomaram fôlego com as inovações técnicas, somadas ao aumento da consciência da originalidade cultural, que levou os ilustradores a amadurecer e singularizar seus trabalhos. A presença dessas imagens nos livros não apenas colaborou para a constante valorização da ilustração nacional no cenário exterior, exemplificada pela entrada do Brasil nas mostras internacionais do livro em *Frankfurt* (1994) e *Bologna* (1995), das quais participa ativamente nos dias de hoje, como também passou a apresentar para o público infantil, imagens mais próximas de seus cotidianos.

Figura 15: ilustração de Perci Deane (1987)



Fonte: acervo pessoal de Paulo Nunes.

Figura16: A árvore do mundo e outros feitos de Macunaíma, ilustração de Ciza Fittipaldi (1988).



Fonte: SERRA, Elizabeth. Org. A Arte de Ilustrar Livros para Crianças e Jovens no Brasil. Catálogo. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. Rio de Janeiro : fnlij, 2013.

1.4.3 A Amazônia em imagens para a infância

Para conhecermos traços da ilustração para livro infantil no Pará, consultamos, principalmente, o acervo da Fundação Cultural do Pará, na Biblioteca Pública Estadual Arthur Vianna, que reúne uma amostra significativa de livros nacionais, locais e traduções de livros estrangeiros. Na estante de autores paraenses, encontramos livros cujas ilustrações, em sua maioria, foram realizadas também por

paraenses e datam das décadas de 80, 90 e dos anos 2000 em diante, produzidos por editoras locais ou de outros estados, num total de 59 títulos.

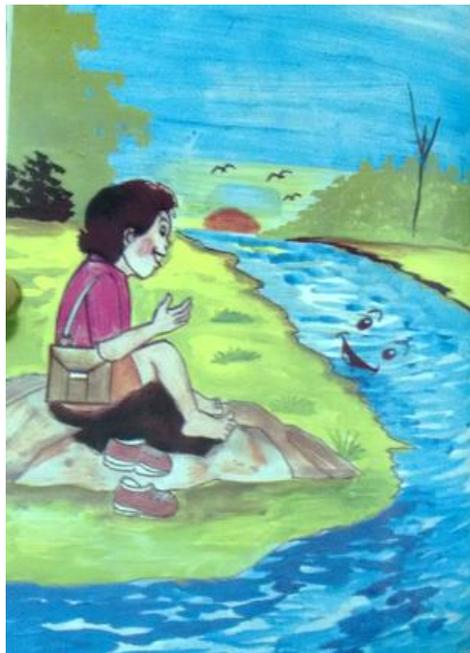
Evitando a pretensão de completar uma história da ilustração paraense, faremos um percurso por alguns exemplos, que nos levem a um encontro com o caminho das imagens na história do livro brasileiro e, também, com as referências culturais locais. Percebemos a predominância de duas temáticas: a primeira envolve a Amazônia, histórias indígenas, ribeirinhas ou urbanas (Belém ou interior), que envolvam mitos e lendas fantásticas. A segunda é uma temática livre, em que a relação com o contexto local se realiza de maneira difusa e a infância detém a ênfase.

1.4.3.1 *Lendas, contos e histórias amazônicas*

A Amazônia, enquanto território geográfico, cultural e simbólico, está presente em muitas imagens para livros infantis, em todo o Brasil e também no Pará. Na sessão infantil da biblioteca Arthur Vianna, encontramos algumas compilações de contos, pequenas narrativas e poemas, em que a relação com o local de origem, pode revelar um olhar mais ou menos atento do ilustrador, quanto aos elementos concernentes à visualidade da região, ou podem

estar ligados a códigos mais gerais de representação. Um exemplo é a representação da água no livro *Barquinho de papel e outros poemas para crianças* (2010), escrito por Ivone Gaia Maués com ilustrações de Toni. Temos a ilustração de um rio cujas águas são azuis (fig.17), prevalecendo a convenção da representação da água oceânica, diferente da coloração de água doce, barrenta ou avermelhada dos rios da região.

Figura 17: Ilustração de Barquinho de Papel(2010).



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

Um livro especialmente atento à narrativa e às imagens, em relação à visualidade local, é *Negrinho do Pará* (2003), de Domingos Conceição, ilustrado por Wagner Smith Santos. Os desenhos aquarelados, em um estilo que se aproxima da charge, trazem especificidades na representação dos personagens negros – tons de pele, formato de nariz, boca, cabelos – além de trazer a inédita paisagem de uma periferia de Belém às páginas do livro ilustrado, pelas quais os códigos sociais transparecem nas pessoas, seus hábitos e posturas, moradias e na estrutura urbana da paisagem (fig.18).

Figura 18: Ilustração de Negrinho do Pará (2003).



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

Encontramos alguns personagens lendários, como a Vitória Régia, a Cobra Grande e o Curupira, em *Vovó Amazônia está contando* (1993), de Regina Pesce, ilustrado por Alcyr Meira. Os desenhos aparecem geralmente na última página do capítulo em questão, um caso em que o texto detém a ênfase do livro, geralmente destinado a crianças de mais idade. Visando ao alcance do público jovem, encontramos a influência dos quadrinhos nas imagens de *Histórias da Tatá: brincando de contar* (2008), de Natália Guedes, nos quais as ilustrações de Adailton Portilho Costa ressoam o traço do quadrinho e do mangá.

Vemos também o traço dos quadrinhos na ilustração de Branco para o livro *Em Citrial: uma história que parece duas* (1986), escrito por Paulo Nunes (fig.19). A narrativa em imagens de Branco migra do quadro a quadro para o página a página, desenvolvendo uma relação diferente com o texto: conta uma história paralela, embora esteja dentro do mesmo universo. Essa e outras relações entre textos e imagens serão melhor abordadas no capítulo adiante.

1.4.3.2 Temas indígenas

As histórias que remetem exclusivamente ao universo indígena se fazem presentes nos livros de Bella Pinto Souza, em

Uerê, o pequeno guerreiro pauxis (2002), *O rapto do curumim* (2004) e em *Aventuras de Thales* (2011). As ilustrações ficam à cargo dos cartunistas André Fortes e João Bento, com desenhos realizados à mão e coloridos digitalmente, mesma técnica das ilustrações de João Bosco em *Anani, a árvore que chora* (2012), de Andersen Medeiros.

Figura 19: Ilustração de Branco (1986).



Fonte: acervo pessoal de Afonso Medeiros.

Em *Índio* (1989), de Heliana Barriga, o ilustrador Rubens Shinkai também traz a linha como elemento chave, havendo nesse livro um uso especial da fonte, em que o texto vem em primeira pessoa, em letra manuscrita de alfabetização. Já nas ilustrações para o livro *Conto: 2 autores* (1989), a técnica do bico de pena representa de modo mais realístico a figura humana e cenários, e acrescenta o tom sério de uma ilustração científica ou histórica.

Nesse conjunto, percebemos concepções diferentes de representação, quando comparamos uma ilustração de J. Bosco com uma de R. Shinkai: a primeira, traz o indígena amazônico à maneira do indígena norte-americano, ao passo que a segunda o aproxima de um estilo ingênuo, porém com alguma preocupação em aproximar traços identitários, pela presença da pintura corporal no indígena, a maneira como usamos cabelos, a nudez e suas brincadeiras (fig.20).

Aproveitamos a menção desses nomes, para indicar a presença significativa dos cartunistas na ilustração paraense, de modo semelhante ao que foi observado no percurso histórico do livro no Brasil. André Fortes, João Bosco e João Bento, além de Birantan Porto, no livro *Cadê o Verde que estava aqui* (2004), de sua autoria, realizam trabalhos de longa data com charges e caricaturas, para jornais, revistas e salões de humor.

Figura 20: (Acima) Ilustração de *Anani, a árvore que chora* (2012), por J. Bosco. (Abaixo) ilustração de *Índio* (1989), por R. Shinkai.



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

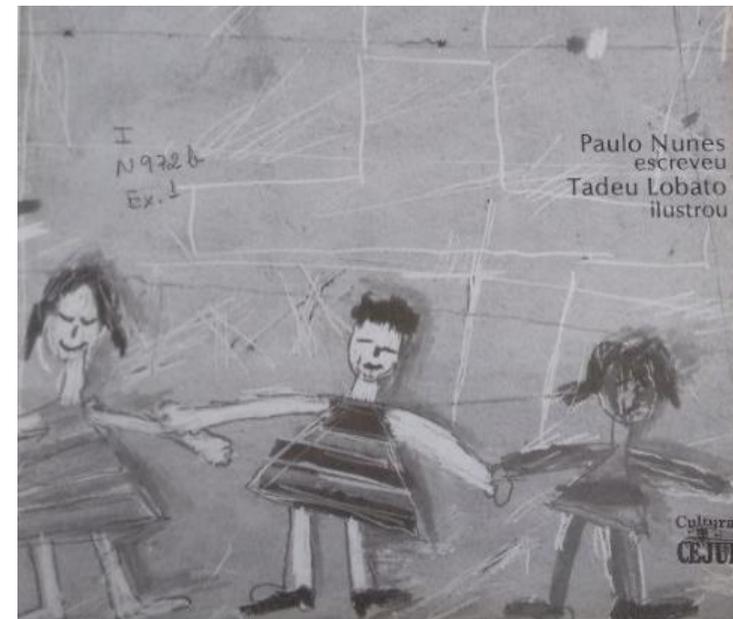
O trabalho com desenho em várias atividades paralelas conferiu aos cartunistas certa popularidade, chamando a atenção de editores e autores para conceber imagens de seus livros. É necessário considerar que o estilo do desenho é apenas um dos elementos que compõem o livro ilustrado. Diferentemente da charge, que condensa um significado sozinha, a ilustração precisa estar adequada à sequência com as outras imagens, produzir sentidos ao lado de textos e com o corpo total do livro, além do direcionamento infantil. Percebemos uma mudança, por exemplo, na ilustração de André Fortes, que entre *O rapto do curumim*, de 2004, e *Tucupi, o pato promesseiro*, de 2007: a escolha das cenas e a adequação à estrutura do livro indicam um maior entendimento do alcance da ilustração.

1.4.3.3 *Os temas de infância livre*

Entre os livros que abordam a infância de maneira geral, foram encontrados 27 títulos, dentre eles constam pequenas histórias, contos e poemas, nos quais a temática amazônica surge nas entrelinhas ou como horizonte de fundo. Encontramos dois livros ilustrados por artistas plásticos da cidade, algo que revela uma vertente da formação dos ilustradores diferente do *cartoon* e da charge. *Banho de Chuva* (1990), escrito por Paulo Nunes e ilustrado por Tadeu Lobato, apresenta ilustrações que se aproximam da

linguagem plástica da criança, com pinturas ingênuas e texturas em garatujas e rabiscos. Essa escolha reflete a obra do ilustrador, que, na altura dos anos 90, explorava o abstracionismo e, para esse livro, experimentou um retorno ao figurativo¹⁹ (fig.21).

Figura 21: Ilustração de Tadeu Lobato (1990).



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

¹⁹ Informação disponível em um breve currículo do ilustrador contido no mesmo livro.

É também nos espaços da abstração que Emanuel Nassar ilustra *Mosquito qu'engoliu o boi* (2002), do mesmo autor, a partir do qual somos conduzidos às brincadeiras de infância pela expressão minimalista, que explora os espaços em branco e o preenchimento de texturas quase uniformes da página, os quais o leitor preenche com suas próprias imagens mentais (fig. 22).

Figura 22: Ilustração de Emanuel Nassar (2002).



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

Apesar de encontrarmos apenas dois títulos, as imagens desses livros conversam com o contexto das Artes Plásticas em Belém, que, a partir da década de 60, veio passando por diversas transformações em prol de uma atualização da produção artística local, em relação ao Modernismo já iniciado em outras partes do país (RIBEIRO, 2011, p.30). A mencionada criação da Faculdade de Arquitetura da UFPA, em 1964, resultou em um entrosamento singular com as artes plásticas, sobre o qual Ribeiro comenta:

As aulas práticas de arte na Escola de Arquitetura na Universidade Federal do Pará, assim como a promoção de salões de arte, que traziam em seus programas o trânsito de experiência artística por meio de trocas de ideias, palestras, cursos livres e exposições estimularam, sobremaneira, as discussões sobre a atualização artística ao longo da segunda metade do mesmo século na região; grande parte dos artistas que se projetaram nas três últimas décadas do século XX estudou na Escola de Arquitetura, como é o caso de Dina Oliveira (1951), Emanuel Nassar (1949), Osmar Pinheiro (1950-2006), Valdir Sarubbi (1939-2000) etc. (RIBEIRO, 2011, p.42).

Os trabalhos do ilustrador Mario Baratta, também com formação na mesma Faculdade de Arquitetura, voltam-se diretamente para a ilustração infantil, em livros da Coleção Primeiras Histórias: *A anta Antônia*, *A Perereca Sapeca* e *Minha Historinha*, todos de 1985, e ainda *A Abelha Abelhuda*, de 1987, escritos por Heliana Barriga. Também encontramos aquarelas de Baratta em *O mistério do*

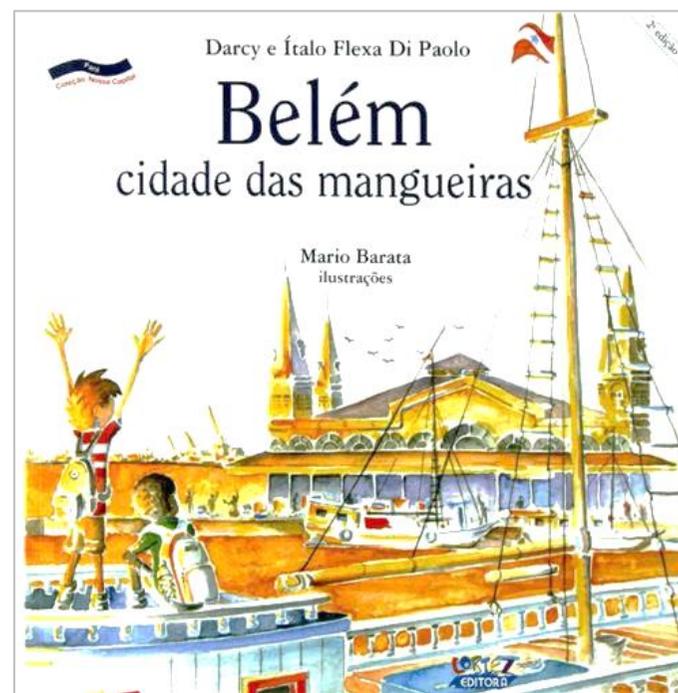
casarão (1996), de Rafael Costa, que traz cenas urbanas e rurais da paisagem interiorana da região, e também em *Belém: cidade das mangueiras* (2008), de Darcy e Ítalo Flexa Di Paolo, cujas ilustrações mostram em tons de amarelo vibrante, diversos olhares sobre Belém (fig.23). O ilustrador também leciona em cursos de graduação, realiza exposições e tem outras obras publicadas, como o livro *Nossa Bandeira* (2011) escrito por Marcos Lúcio, *Itaí* (2012) de Juraci Siqueira e *Arte rupestre de Monte Alegre* (2012), de Edith Pereira, além da coleção de cartões postais *A arte do Futebol Brasileiro* (2014), entre outros.

Mencionamos ainda o livro infanto-juvenil *Tibirijá, o Boto de Ipanema* (1988) escrito por Marisa Morkazel, com ilustrações de Denise & Fernando. Conhecida em cenário nacional pelo trabalho com curadoria, crítica de arte e atuação em projetos em Belém e outras cidades, a produção de livros infanto-juvenis da autora acaba sendo conhecida apenas entre alguns círculos de pesquisa específicas da literatura infantil; inclui livros como *Caracol tirou o casaco, serpente aproveitou* (1986), premiado na Bienal Nestlé daquele ano.

Morkazel adentra os caminhos da ilustração em sua dissertação de mestrado em História da Arte pela UFRJ, intitulada *O era uma vez na ilustração – linguagem e plasticidade no universo gráfico de*

Ruide Oliveira (1998) e também integrou o júri do Prêmio Jabuti²⁰, categoria ilustração de livro infantil em 1996. Sua produção, portanto, transita entre o universo da escrita e da imagem, conferindo à esta última um enfoque sob o ponto de vista teórico-reflexivo.

Figura 23: Ilustração de Mario Baratta (2008).



Fonte: acervo da pesquisadora.

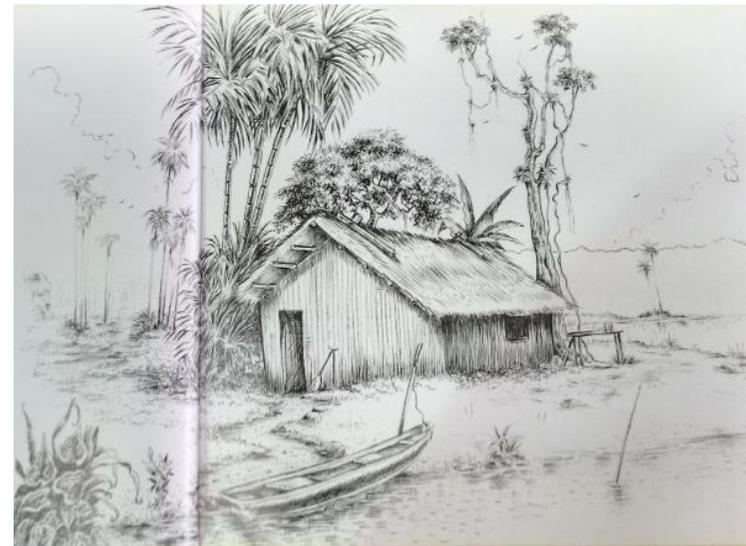
²⁰ Tradicional premiação de livro no Brasil, promovido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL).

1.4.3.4 *Temas ribeirinhos*

Encontramos sete títulos com temática exclusivamente ribeirinha, todos lançados a partir dos anos 2000. Pela sequência cronológica, o primeiro é *Cachimbinho: um menino da Amazônia* (2001), de Bella Pinto Souza, ilustrado por Guilherme Leite e Jorge Mardok. As ilustrações exploram as linhas em hachuras, para mostrar personagens com traços indígenas, cenários de rios e palafitas, a natureza, os utensílios, os festejos, entre outros elementos das comunidades interioranas.

Em *A lenda da santinha de Nazaré* (2005), de Mizar Klautau Bonna, também observamos a mesma atenção do ilustrador Moriel, em representar em traços simples e infantis, a vegetação, os tipos de moradia e hábitos das pessoas, a alimentação e as vestimentas, no contexto de uma Belém rural do passado. *Pedrinho e o peixe azul* (2007), escrito e ilustrado por Maciste Costa, aborda a infância ribeirinha. As linhas revelam, com um atencioso contraste de claros e escuros, elementos da vegetação, da habitação, de locomoção, as águas do rio, as pessoas e os animais, em especial o peixe, com riqueza de detalhes (fig24).

Figura 24: Ilustração de Maciste Costa (2007).



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

Temos, em seguida, *Um caboclo enrolado, um jumento empacado, um cachorro aloprado* (2009), de Bella Pinto Souza, em que o traço de João Bento preenche as páginas, com um tratamento mais cuidadoso, especialmente no uso das cores, trabalhadas em lápis de cor e giz de cera (fig.25). Os elementos comuns da vida de interior também aparecem: a representação da figura humana já indica um maior distanciamento de modelos norte-americanos, aproximando-se de feições próprias das pessoas dessa região, que trazem a mistura entre as raças branca, negra e indígena.

Figura 25: Ilustração de João Bento (2009).



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

Em *Procura-se um inventor* (2010), de Daniel Leite, com ilustrações de Maciste Costa, as ilustrações buscam uma integração diferente entre as linhas de contorno das figuras e as manchas de aquarela, como se diluísse o limite entre desenho e pintura. Já em *A história das crianças que plantaram um rio* (2013), do mesmo autor e mesmo ilustrador, as manchas ganham ênfase, pois o ilustrador já não usa o nanquim, mas traços à lápis, somente para orientar a disposição da tinta. Sobre as imagens desse livro, dedicaremos uma análise mais profunda em um capítulo adiante.

Não podemos deixar de mencionar o livro *A menina Onete: travessias & travessuras* (2013), escrito por Antônio Santos e Josivana Rodrigues. O ilustrador Artur Dias mostra a vida ribeirinha através da pintura digital, fazendo uso de montagens de cores e texturas de aparência leve, sem linhas de contorno (fig.26).

Figura 26: Ilustração de Artur Dias (2013).



Fonte: acervo da biblioteca da FCP.

A presença de um boto na ilustração, muito semelhante a um golfinho, típico de águas salgadas, toca em uma questão representacional muito pautada na reprodução de modelos fortemente arraigados em nosso repertório, além de que conversa com o público receptor, possivelmente mais acostumado a ver imagens de um golfinho de águas salgadas, do que as formas específicas da fauna e da flora local. Esse tipo de relação se conecta com o capítulo a seguir, pelo qual teremos a noção de imagem como construção, em que participam as trocas entre imaginários oriundos de diversas culturas.

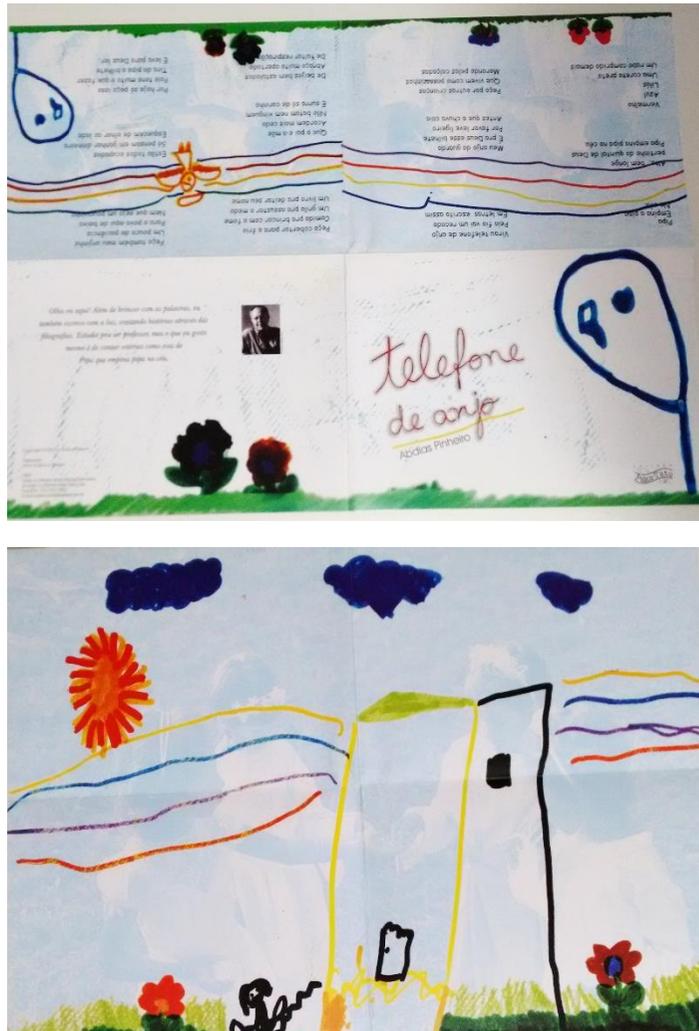
A variedade de livros disponíveis na biblioteca infantil ainda permite abertura a muitas questões, haja vista que apenas alguns títulos foram comentados. É válido mencionar ainda, as obras que não constam nas estantes da Fundação, mas nas de editoras, lojas e também em rede, para que seja possível construir um olhar mais amplo sobre a produção de ilustração infanto juvenil no Pará. Como não mencionar o livro de Walcyr Monteiro, *Visagens e assombrações de Belém?* Com ilustrações de Márcio Pinho, em 2007 o livro chegou à 5ª edição, sendo a primeira de 1986. Do mesmo autor temos a coleção *Visagens, assombrações e encantamentos da Amazônia*, que traz cerca de 14 volumes com histórias de cidades do interior do Pará, ilustrados por cartunistas como João Bento e André Abreu.

Entre algumas editoras de Belém que lançam frequentemente livros infantis, temos a Paka Tatu, que publicou livros como *Mosquito Qu'engoliu o Boi* (2002), *Histórias brasileiras e portuguesas para crianças* (2003), *Peixoto, o peixinho que queria ser boto* (2003), *Monte Alegre, a cidade pinta-cuia* (2011), *Um peixinho chamado arco-íris* (2013), um livro digital chamado *O sapinho guloso* (2015), além de *Telefone de Anjo* (2002) (fig.27).

Destacamos esse último por apresentar uma proposta não convencional de encadernação: a história se encontra em uma única folha dobrada e encaixada em um suporte que, a princípio, aparenta ser um livro tradicional. Depois de aberta a folha, a parte da frente recebe a capa, a contracapa e o miolo, em que se encontra a história, enquanto o verso é totalmente preenchido pela ilustração de traços infantis de Marina Lobato, na época com cinco anos de idade, que conversam autenticamente com a infância trazida pela poesia do texto.

Em 2012 foi publicada a *Coleção Viagens de Zé Mururé* pela a Editora Estudos Amazônicos, com os títulos: *A boiúna e a moça* (2012), *No olho do Mapinguari* (2012), *A Matinta desencantada* (2012) *O homem que virava porco* (2013), e *Levanta Boi-Bumbá* (2013), com textos de Adriana Cruz, ilustrações minhas e de Allan Bittencourt e as capas assinadas por Mario Baratta.

Figura 27: Frente e verso aberto de *Telfone de Anjo* (2002).



Fonte: acervo pessoal de Paulo Nunes.

A proposta consiste em trazer o universo das lendas amazônicas, em textos e imagens, para as páginas do livro infantil. Também illustrei para a mesma editora, dois livros da coleção *Clássicos da Literatura Infantil*, *Cinderela* e *O gato de botas*, ambos de 2014, que conta também com *A Bela Adormecida* (2013), ilustrado por Mario Baratta e *O barba Azul*(2014) ilustrado por Allan Bittencourt. Anteriormente, a editora havia lançado *Anani, a árvore que chora* e uma outra edição de *A lenda da chuva vespertina de Belém*, ambos em 2012, com *cartoons* de J. Bosco e textos de Andersen Medeiros.

Nesse fluxo, mais de 40 livros foram publicados pela Tempo Editora para todas as faixas etárias de leitores infantis desde 2011. Desses livros, 13 são ilustrados por Maciste Costa, como *O bicho Folharal* (2013), *A Casa de ser Feliz* (2012), *Apanhadores de histórias: contadores de sonhos vol.I e II*(2013). Além de M. Costa, uma leva mais recente de ilustradores, como Lenilson Santos da Silva e Edson Redivan, desenvolvem técnicas de aquarela e lápis de cor, Filipe Barata com aquarela e guache, Heraldo Candido com xilogravuras, Brenda Failache e Igor Alencar com ilustração digital. Adalberto Menezes, Marlon Uchôa, Jack Jadson, Alan Patrick Santos, Fábio Lima Jansen, Jorge Felipe Trindade, trazem nas

ilustrações a influência dos quadrinhos em diferentes identidades e estilos.

1.4.3.5 *Virando a página*

Através dessas amostras, percebemos que a ilustração paraense nessa modalidade é bastante recente; os livros mais antigos constam da década de 80 e pertencem à Coleção Primeiros Passos, mencionada anteriormente, bem como a maior parte das produções foi realizada a partir dos anos 2000, ou seja, somente quinze anos atrás. Esse dado pode estar por trás da evidente necessidade de amadurecimento do trabalho de nossos ilustradores, editores e projetistas gráficos, seja pela falta de formação direcionada à essa área, seja pela proximidade com outras áreas da publicidade e até mesmo pelo desconhecimento sobre desenvolvimento infantil.

Observamos que o mesmo cuidado e atenção conferido ao texto, em muitos casos, não é dado às imagens, como se a qualidade destas não tivesse tanta importância, de modo a comprometer a qualidade do livro como um todo, pois a experiência de leitura se transforma com a imagem que lhe constitui. A tarefa do ilustrador está para além do desenho, do estilo ou técnica – esses fatores são importantes, mas jogam a favor de um discurso visual a ser

construído no livro como um todo, desenvolvendo-se página a página, constituindo em qualidade plástica uma ideia sobre o texto.

Encontramos também muitos livros com desenhos coloridos digitalmente, o que revela que os ilustradores aderiram ao meio digital, pois trata-se uma opção rentável, podendo ser muito eficaz em possibilidades plásticas, mas que precisa também amadurer no caso de alguns trabalhos, como em *O rapto do curumim* (2004), *Aranha, para os mais íntimos* (2002), *Mapinguari, o guardião da floresta* (2004) e *Leleca na terra do sim* (?), entre outros, em que o mau uso de efeitos digitais e o excesso de cores acabam gerando uma poluição visual.

Observamos a presença vibrante dos desenhistas de charges e *cartoons*, influências do estilo de quadrinhos norte americanos, e ainda, referências dos movimentos artísticos que atravessaram Belém, que ainda representam parcela significativa de uma busca por uma identidade local, na troca com outros contextos culturais. Não detectamos, ainda, a presença de profissionais exclusivamente voltados para a ilustração de livro infantil, embora tenhamos encontrado ilustradores e editores que se dedicaram a aperfeiçoar o entendimento sobre essa linguagem diferenciada.

Mesmo nas produções a partir dos anos 2000, a grande maioria dos livros não menciona o ilustrador na ficha catalográfica; quando mencionado, ocupa um espaço ao lado de informações técnicas e algumas vezes na capa, ou ainda, somente em sua discreta assinatura no canto das páginas, como no caso de Arthur Dias, em *A menina Onete*. Ao buscarmos informações sobre o livro na internet, os textos e notícias disponíveis, em muitos casos também omitem as imagens, abordando a narrativa, a história de vida do autor e até o contexto da região norte. Apesar disso, as produções mais recentes de editoras locais, já trazem o nome do ilustrador na ficha catalográfica, ao lado do autor, o que pode significar uma abertura ao reconhecimento da imagem e seu papel na formação do público jovem leitor e fruidor.

Em nosso percurso, não foram discutidos aspectos mercadológicos, mas sabemos que eles estão por trás de muitas publicações que preenchem as estantes de livros paraenses. As dificuldades de publicação são conhecidas, devido à ausência de um grande público economicamente ativo, consumidor de produtos culturais como livros, histórias em quadrinhos, filmes, discos, frequentador de cinemas e teatros, estimulador de um mercado competitivo de editoras. São reflexos da própria falta de políticas

educacionais efetivas para a formação de pessoas, restritas em torno do mercado de trabalho, de modo a negligenciar a importância dos bens culturais.

Podemos inferir que no Pará, o *status* que as ilustrações infantis já adquiriram no cenário estrangeiro e em alguns estados do Brasil ainda é acanhado, mas já assiste a um alvorecer, na medida em que autores, ilustradores, *designers* gráficos e editores se dão conta das potencialidades, dos conteúdos expressos no estilo, nas cores, na maneira de representar a Amazônia, que conversa com outras culturas e/ou busca referências em nossa própria visualidade.

CAPÍTULO 2 - MATIZES DE UM HORIZONTE TEÓRICO

“Toda a superfície do rio era feita de pequenas conchas de vidro molhado, dançando esculpidas pelo vento. Em seu invisível trabalho, o vento parecia conversar com o milagre, para homenagear o pequeno navegante.”

(Bartolomeu Campos de Queirós)

Certa vez em Belém, o escritor e poeta mineiro Bartolomeu C. Queirós realizou um passeio de barco pela baía do Guajará, onde viu um menino em uma canoa, remando sozinho em meio à vastidão do rio. Atravessado por essa vivência, escreveu o livro infantil *Menino de Belém* (2003), do qual retiramos esse pequeno trecho. Através do uso poético das palavras, a paisagem natural dos rios recebe um olhar criador, que traz à tona, pensamentos em cores e formas – imagens, por onde temos acesso a uma visualidade singular.

Procuramos no campo dos Estudos Visuais uma direção favorável para compreender as conexões entre as imagens, sob a pele de ilustrações para livro infantil, com o ambiente cultural que as atravessam. Tais estudos resultam de novas epistemologias, trazidas pelo século XX, como a fenomenologia bachelardiana, o campo da hermenêutica – em que a semiótica abraça as formas não verbais de comunicação – e, em maior proximidade, o pós-estruturalismo, que

desmonta as estruturas enrijecidas e modelizantes da compreensão do homem e suas manifestações. O horizonte teórico dessa investigação, portanto, é matizado com essas tonalidades, uma vez que indicam, sobremaneira, o encontro com o conhecimento através de vias diferentes do cientificismo.

Català Domènech nos apresenta as bases fundantes dessa disciplina, que tem origens em concepções divergentes da maneira com que a historicidade clássica vem abordando as manifestações artísticas. A abordagem linear organiza os fatos, procura o conhecimento mais na explicação de um fato e sua causa final, do que na compreensão dos sentidos possíveis que um determinado fenômeno implica (DOMENECH, 2011, p.75).

Isso não significa a exclusão da dimensão histórica das imagens, uma vez que o deslocamento ao passado é fundamental para que possamos compreender aspectos peculiares ao contexto que lhe deu origem, mas, a esse procedimento, acrescentam-se estratégias fluidas de abordagem, em consonância com metodologias atravessadoras da temporalidade.

As origens da mudança da linearidade para a ramificação nesse campo de estudo encontram raízes profundas na grande

mudança de paradigma artístico, ocorrido através dos séculos XIX e XX. Estudos críticos e historiográficos apontam, desde as origens greco-romanas, o paradigma da arte mimética, que buscava a “realização progressiva do realismo pictórico” (GILMORE, In. DANTO, Arthur, 2014, p.14). Esse mesmo padrão continuou no cerne do interesse artístico nos períodos posteriores decorridos na Europa, além de ter sido tomado como parâmetro na apreciação e interpretação da arte produzida nas outras partes do mundo.

Arthur Danto, em *O fim da Arte* (2014), discorre sobre a possível dinâmica no desenrolar das obras produzidas período a período, aproximando a tese hegeliana de desenvolvimento interno da história e também da arte, como estruturas dotadas de um espírito próprio. A história seria, então, movida por conflitos e oposições, através da qual a humanidade é dada a se autoconhecer e assim, alcançar sua finalidade evolutiva, em uma busca que conduz à liberdade de suas mazelas.

A Arte, por sua vez, teria atingido sua finalidade quando o belo artístico alcançou um apogeu da atividade representacional e mimética ao se mostrar, na concepção do filósofo, superior à própria natureza e, com isso, libertou-se de sua função cognitiva de manifestar o Espírito Absoluto ou *geist*, alcançando o

autoconhecimento. Essa premissa é comumente interpretada como a visão de um cessar definitivo das atividades artísticas, entretanto, enuncia o encerrar de um paradigma movente de pretensões, e abre espaço ao que Danto aponta, como aquilo que difere do desenvolvimento progressivo de um futuro previsto para a arte, conforme explica Gilmore:

O fim da arte é, para Hegel, somente o fim da capacidade da arte de continuar a servir como uma fonte adequada para a autorreflexão do Espírito, estando excessivamente ligada às questões materiais e à apresentação sensorial para obter a forma puramente conceptual que o mais avançado estado de conhecimento do espírito requer. (GILMORE, J. In. DANTO, Arthur. 2014, p.14).

A grande ruptura com o paradigma figurativo veio à tona com o surgimento da fotografia e do cinema – os meios técnicos – que superaram a capacidade de reprodução da realidade que a pintura realizava, uma vez que o cinema apresentava a ilusão de movimento (e, portanto, de realidade) de maneira mais aparente do que a pintura, a seu modo, poderia realizar. A arte passou a buscar outros rumos, que impulsionaram os significativos movimentos de vanguarda, deslocando a representação mimética para a busca pela expressão e, mais tarde, para o conceito.

Tais direcionamentos anunciaram a necessidade de recondução epistemológica da arte, que o progresso linear já não mais sustentava. Sob essa perspectiva, é interessante buscar as diferentes nuances teóricas que surgiram a partir dos passos iniciais, que abriram caminho para reflexões cada vez mais complexas sobre a arte e a visualidade de maneira geral.

A investigação de Medeiros (2014, p.4), em artigo intitulado *Da história eurocêntrica à geografia transcultural: aportes da arte japonesa para os ecossistemas artísticos contemporâneos* (2014), encontra Aby Warburg (1866-1929) e Erwin Panofsky (1892-1968), como propositores de uma investigação sobre a linguagem visual e a dimensão simbólica da arte. O pensamento de Warburg é instaurador, pois retira a imagem de uma posição estática, para estudar as transformações que sofre ao longo do tempo, denominadas como processos de “ressemantização” (WARBURG, 2015). Logo, as imagens não permanecem mortas ou esquecidas diante de uma mudança de paradigma artístico, mas percorrem caminhos subterrâneos da representação, podendo tornar a se presentificarem em manifestações visuais.

A estes se juntam E. H. Gombrich (1909-2001) e mais recentemente, Georges Didi-Huberman (1953), que desenvolveu as

ideias de Warburg, investigando a sobrevivência das imagens, em melhor consonância com a fluidez do séc. XXI, de modo diferente do pensamento mecanicista.

O estudo da dimensão simbólica da imagem abre espaço para o campo da Antropologia, através do qual podemos compreender a identidade humana por trás das manifestações visuais. Hans Belting em *Antropologia da imagem* (2014), compreende a imagem como resultado de uma simbolização pessoal ou coletiva, estabelece relações diretas com a cultura da qual faz parte, evidenciando o componente humano e social imbricado em suas significações.

O atributo da “medialidade” que a imagem detém, seja ela material, virtual ou mental, para Belting, implica diretamente uma analogia da imagem com o corpo, entendido como um suporte vivo, um “lugar” de recepção, criação e transmissão de imagens (BELTING, 2014, p.12). Reivindica à imagem uma instância antropológica, o suporte que a abriga não pode se separar dos sentidos que contém, da mesma maneira que num livro, as imagens estão fortemente associadas ao corpo-suporte, pois é com e através dele que se comunica com o leitor, a seu turno, um outro corpo e, portanto, “lugar” de recepção e criação.

Nessa paisagem labiríntica, Català Domènech (2011, p.34) propõe que adentremos a complexidade que está por trás das mais variadas camadas de significados contidos nas imagens. Não se trata de abandonar a estratégia clássica de interpretação, obtida através de descrição, interpretação e compreensão do contexto histórico – a catalogação – que acaba por imobilizar a imagem, mas, busca ampliar os limites dessa compreensão que é necessária, porém incompleta:

Trata-se simplesmente de colocar sobre a mesa os mais variados fatores que constituem a fenomenologia visual e sua materialização no que denominamos imagens para poder levá-los em conta na hora de interpretar o que vemos, tanto diretamente da realidade como por intermédio de sua representação ou expressão visual. (DOMÈNECH, 2011, p.20).

Sob a perspectiva *temporal* (clássica), a forma e os dispositivos retóricos que as imagens utilizam, a maneira como constroem a representação, os aspectos intrínsecos da visualidade acabam ocultados pela história. É válido considerar que a forma das imagens – relacionada pelo autor ao aspecto *espacial* – mais o aspecto *temporal*, ou seja, as aproximações socioculturais não se excluem, elas se combinam para revelar mais profundamente a fenomenologia da visualização (DOMÈNECH, 2011, p.78).

A noção de *contexto*, reincidente em qualquer reflexão sobre a arte também é repensada; empregaremos o termo *ecologia*, no sentido em que Domènech aproveita para exprimir o caráter contínuo de interação com os sistemas dispostos ao redor da imagem, que também a nutrem de significações (Idem, 2011, p.35). Assim, o contexto que é estático, se difere da ecologia da imagem, de modo que nesta última, empreender uma classificação fechada ou de catalogação não alcança a profundidade do fenômeno.

Certamente o discurso etnocêntrico atribuído à historicidade clássica, que exclui as produções das demais partes do mundo, anteriormente encaradas como marginais ou insuficientes, também não mais se sustenta. Diversos autores indicam que a visualidade de um povo ou de uma cultura está ligada a seu modo de representar a realidade, de acordo com o paradigma estabelecido em seu tempo. Para Giulio Carlo Argan:

A arte não é portanto o produto de algumas culturas evoluídas (a Europa, o Oriente asiático), mas de todas as culturas; um pouco mais tarde, quando se começar a avaliar sob o aspecto estético, e não apenas etnológico, as descobertas figurativas das grutas paleolíticas, admitir-se-á mesmo a hipótese de essa ser uma atividade absolutamente primária, pré-cultural e pré-histórica, do espírito humano (ARGAN, 1988, p.84).

Desde o advento das ciências modernas, como a Física Quântica, o entendimento de realidade tem se mostrado bastante relativo em todos os campos do saber. Os Estudos Visuais partem de uma epistemologia culturalista, que desconsidera a visão como um ato mecânico; ao contrário, o olhar é ativo, constrói sua percepção particular da realidade e é atravessado por filtros determinados culturalmente. Nessa perspectiva, a realidade torna-se inatingível, funcionando como nada além de uma base para nossa percepção (DOMÈNECH, 2011, p.31).

Logo, a compreensão do fenômeno visual se expande para todos os tipos de imagens então criadas: anúncios publicitários, gravuras, ilustrações de diversas funções, imagens gráficas, histórias em quadrinhos, os *games* das mais variadas plataformas, a ornamentação, cinema, vídeo, performance e, ainda, as imagens verbais (descrições, metáforas) e mentais. Todas, não somente as imagens artísticas, constituem uma esfera de construção sobre o real e carregam consigo ideias e pensamentos, alternativas que apontam um mundo cognoscível através do visível.

Ao contrário de buscar respostas, essas nuances teóricas propõem uma alternativa epistemológica que não se afirma como única possível, mas como uma possibilidade entre várias outras, até

que outros apontamentos reconfigurem as abordagens estabelecidas. Entre concepções tradicionais e recentes, é possível imergir no universo da imagem de várias maneiras, buscando as conexões que as unem a diferentes formas de conhecimento.

2.1 Uma ecologia da ilustração

De posse do horizonte teórico que os estudos visuais esboçam, começamos a abordar a ilustração para livro infantil como um tipo de imagem, que pode suscitar uma ecologia própria. O conceito de ecologia aqui mencionado, emprestado do vocabulário de Domènech, relaciona-se aos sentidos dispostos ao redor e através da ilustração, que a nutrem de significados e que dela não podem ser desconectados, por exemplo, os caminhos da configuração técnica, as funções esperadas dentro do livro (do ponto de vista da relação com o texto) e as disposições culturais implicadas na visualidade que carregam enquanto imagens. Podemos dizer ainda que essa ecologia perpassa campos distintos do conhecimento, variando de acordo com o livro e os conteúdos abordados.

Embora estejamos centrando a análise sob ponto de vista exclusivo das imagens, podemos pensar o livro ilustrado em sua totalidade, como um produto de significação cultural, haja vista que

pode expressar verbal e visualmente, conteúdos fantásticos e imaginários, visões de mundo, identidades, saberes e conhecimentos. Prosseguiremos com algumas considerações sobre a dimensão técnica da ilustração, seguida da relação entre textos e imagens, que nos parecem bastante reveladoras na compreensão daquilo que se destaca em um livro ilustrado: o jogo entre linguagens.

2.2 Dimensões técnicas

As páginas da história reunidas no capítulo anterior já nos revelam muitos aspectos da dimensão técnica da ilustração para livro infantil. É preciso ressaltar, na contemporaneidade, o uso de *softwares* de tratamento e produção digital de imagens, que são indispensáveis, uma vez que os processos de impressão de grandes tiragens se encontram automatizados.

Conforme explica Rui de Oliveira (2008, p.30), na maior parte dos casos, a imagem no livro torna-se diferente da imagem produzida pelo ilustrador, pois esta sofre transformações ao passar pelos meios tecnológicos durante a edição, o que a torna também um produto desses meios em sua aparição final ao leitor.

Na produção de um livro, o sentido da coletividade está presente: são envolvidos autor da obra literária, ilustrador e processo

editorial (edição e impressão), este último abrange o trabalho de conversão em dados digitais, tratamento e adequação aos formatos, mesmo quando a própria ilustração já se origina em meio digital.

A natureza da ilustração permanece reproduzível, o efeito que provoca ao ser contemplada não se realiza diante de uma imagem original aurática, mas diante de uma reprodução nas mãos do leitor, sobre o mesmo ponto de vista em que Walter Benjamin (1936) aponta quanto à reprodutibilidade da obra de arte a partir da invenção dos meios foto-mecânicos. O fim ao qual se destina a ilustração é a sua reprodução, a quantidade de tiragens e o número de leitores que pode alcançar, de modo que o sentido de sua unicidade permanece em segundo plano.

2.3 Imagem e texto no livro ilustrado: uma ciranda

À exceção dos livros que são apenas de imagens, é impossível desassociar a ilustração da narrativa à qual está conectada, pois esta é uma de suas condições básicas. Dizemos narrativa, em lugar de texto, pois a primeira pode expressar-se por imagens (caso do livro de imagens), ao passo que o texto, na acepção comum, implica em uma expressão verbal escrita.

Em alguns livros ilustrados a concepção de textos e imagens pode ocorrer simultaneamente (quando uma única pessoa se propõe a ilustrar e escrever) ou quando autor e ilustrador participam juntos da criação. Logo, a concepção narrativa, muitas vezes antecede a escrita e a imagem, às quais constroem-se a partir desta.

Para reconhecer o caráter autêntico da ilustração, que traz em sua essência uma filiação a outra obra, encontramos alguns apontamentos nos estudos literários de Julia Kristeva, que estudou as propostas de Mikhail Bakhtin (1895-1975), dedicado ao estudo das palavras e seu inter-relacionamento nos discursos.

Leyla Perrone-Moisés, estudando a obra de Kristeva aborda o conceito de “intertextualidade” (inaugurado por Bakhtin) ao estudar a presença de várias “vozes” no romance do escritor Dostoiévski (1821-1881). A coexistência das vozes instaura um novo tipo de pensamento artístico, que se conecta a diferentes discursos, em um modo diferente de proceder em relação às obras literárias anteriores (PERRONE-MOISÉS, 1978, p.60).

O fenômeno intertextual se encontra, pois, na inter-relação entre uma obra e outra, através de alguns procedimentos conhecidos, como as citações, alusões e paródias, podendo reivindicar

artisticidade na medida em que (trans)forma e (re)cria os sentidos primeiros, gerando assim novas obras.

A orientação do discurso “dialógico”, no qual se fundamenta a intertextualidade demonstra uma atitude filosófica diferente do discurso “monológico”, que é estável, imutável e causal. O discurso “dialógico” favorece a pluralidade semântica, se opõe à estabilidade e à imutabilidade, permite o devir e a lógica correlacional, sendo regulado pelos entrecruzamentos do enunciador com as possibilidades poéticas da palavra (PERRONE-MOISÉS, 1978,p.61).

Investigando a produção textual, Kristeva propõe a “abertura do código e pluralização dos sentidos” (Idem, 1978, p.63), ou seja, busca o fenômeno intertextual para além do código linguístico, ampliando a noção de “texto” aos sistemas simbólicos extra literários, por onde os códigos da imagem podem ser abraçados. Laurent Jenny também menciona o estudo de Kristeva sobre a intertextualidade, revelando ainda outro termo que ela apresenta:

O termo *intertextualidade* designa essa transposição de um (ou vários) sistemas(s) de signos noutra, mas como este termo foi frequentemente tomado na acepção banal de “crítica das fontes” dum texto, nós preferimos-lhe um outro: *transposição*, que tem a vantagem de precisar que a passagem dum a outro sistema significativo exige uma nova articulação do

tético – da posicionalidade enunciativa e denotativa (KRISTEVA apud JENNY, 1979, p.13).

Apesar do enfoque literário, o conceito de “transposição” elaborado por Kristeva, a partir da noção de “intertextualidade” anuncia, portanto, a possibilidade de obras que se refletem em outras obras assumirem um sentido original¹; ademais, a expansão da noção de “texto” aos mais diversos códigos (verbais, sonoros, visuais), subsidia a autonomia do código que se pretende investigar – a linguagem visual – visto que apresenta articulação própria, diferente da estrutura linguística verbal.

As autoras Walty, Fonseca e Cury, no livro *Palavra e Imagem: Leituras Cruzadas*, seguindo a trilha do diálogo entre diferentes linguagens, abordam essa relação no processo de leitura de um texto:

A leitura é um processo associativo que promove a interação “escrita e imagem” em diversos sentidos: a imagem propriamente dita; a que ilustra textos verbais; aquela construída pelo leitor quando lê, que tanto pode restringir-se ao momento real de produção de sentido,

¹O conceito de Intertextualidade estabelece, nessa pesquisa, um ponto de partida para a compreensão das ilustrações como produções autênticas, mesmo que sejam filiadas a um texto e ao livro em geral. Os estudos de Bakhtin e Kristeva abrem o caminho para essa compreensão, sendo possível ampliar a investigação para conceitos como a Intercodicidade, nas trocas de significação entre textos e imagens.

como pode ser base de outras criações. Dessa forma, o pintor que cria a partir de um texto, ou um escritor que escreve sobre um quadro visto participam de um processo de interação promovido por leituras.(WALTY; FONSECA; CURY, 2000, p.07).

A articulação entre textos e imagens, portanto, evoca duas linguagens autônomas em constante interação: escrita e imagem, manifestações de pensamentos sob duas formas distintas, que giram em uma ciranda, por onde as significações se constroem, realizando em uníssono o sentido narrativo. Nesse jogo, o leitor não apenas realiza a leitura, como também participa articulando significados e preenchendo as lacunas – aquilo que não está contado – na narrativa tanto verbal quanto imagética.

Oliveira (2008, p.33) afirma que do mesmo processo resulta o fazer da ilustração, pois o ilustrador transforma imagens mentais em imagens visíveis. Estas não se originam diretamente da leitura absoluta do texto, mas do universo interpretativo, em que o artista assume a postura de “intérprete”, ao invés de “codificador” de textos em imagens, precisando buscar o equilíbrio entre suas intenções e a do texto. As autoras Walty, Fonseca e Cury complementam:

Na verdade, trata-se de dois textos autônomos que se interpenetram, enriquecendo o jogo de significações da leitura. Como se vê, tanto o

escritor como leitor podem se apropriar de imagens para ler o mundo. Palavra ou imagem, verbo ou cor, o signo codifica o mundo em suas linguagens. Importa articulá-las. (WALTY; FONSECA; CURY, 2000, p.68).

Identificando o discurso dialógico como tonalidade em destaque, podemos considerar, na grande maioria dos casos, que a relação entre texto-imagem no livro ilustrado se demonstra em uma busca pelo uso ideal das funções que cada linguagem tem a oferecer, discriminadas de acordo com os objetivos da obra. Adentraremos algumas considerações de Nikolajeva e Scott, Sophie Van der Linden e Maria Alice Faria, para compreender essa articulação, em busca das conjunturas entre textos e imagens.

2.3.1 Potencialidades específicas

Em primeiro momento é importante considerar as características específicas do texto e da imagem, pois elas implicam em potencialidades distintas a serem negociadas. A autora Maria Alice Faria (2010, p.41) explica que nos livros ilustrados, as contribuições específicas do texto estão na apresentação de nomes, datas, articulações temporais, os “porquês” e “comos” que desencadeiam os fatos, algo que o texto pode fornecer com certa

facilidade, e que exigiriam da imagem alguma dose de criatividade nas estratégias de representação.

Em contrapartida, há contribuições que são específicas da ilustração – mesmo quando esta se encontra subordinada ao texto, traz elementos aos olhos, que se fossem descritos tornariam o texto longo e cansativo, ou seja, explora a dimensão espacial da narrativa. Retomamos a colocação de Domenèch, “[...] da imagem como metáfora fundamental da realidade em relação a um espaço que a transforma em imagem se apelarmos para o espaço estético como uma totalidade.” (DOMENÈCH, 2011, p.129).

Faria também distingue os modos de leitura de textos e imagens, levando em conta a direção do olhar. Imersos na cultura ocidental, lemos os textos em uma trajetória linear que vai da esquerda para a direita e de cima para baixo. Para referir-se à apreensão da imagem, a autora utiliza o termo “leitura circular”, que a seu modo, diversifica as direções do olhar do observador, orientando-o através de seu arranjo compositivo (FARIA, 2010, p.42).

2.3.2 Verbo-imagem ou imagem-verbo?

Dentre a enorme variedade de livros para crianças e jovens, percebemos, sobremaneira, a relevância da ilustração no livro de narrativas para crianças em fase pré-verbal, diferente do que ocorre com as leituras destinadas a leitores fluentes, jovens e adultos, onde a história é predominantemente verbal (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.261). Disso resulta uma classificação elaborada pelas autoras de dois extremos – o livro exclusivamente de imagens e o livro exclusivamente textual.

Na zona entre os extremos, temos uma metade verbal que abraça as narrativas, poemas e textos não ficcionais ilustrados, “em que as imagens são subordinadas às palavras” e o texto pode ser perfeitamente compreendido sem as ilustrações (Idem, 2011, p.23), como acontece na Figura 28. Quando a literatura detém maior ênfase, as ilustrações se dedicam a condensar os fatos e/ou eleger um momento, não raro o mais importante, funcionando também como um descanso do texto escrito.

Figura 28: ilustração única em um capítulo.



Fonte: BELLAIRS, John. A carta, a bruxa e o anel; ilustrações de Ana Maria Moura. Rio de Janeiro: Record, 2003.

No lado visual temos os livros de imagem, que comunicam sem a presença da escrita, podendo recorrer à arte sequencial semelhante aos quadrinhos ou à sequencialidade própria às páginas do livro. Encaminhados para o centro da escala, podem apresentar algumas palavras ou frases curtas, como no exemplo dos dicionários ilustrados (Fig. 29).

Figura 29: Ilustração de livro predominantemente visual.



Fonte: OTTENHEIMER PUBLISHERS. Cores, 1994. Ilustração de Kate Gorman (Coleção As Maravilhas do Aprendizado).

Sophie Van Der Linden emprega os termos “instância prioritária” e “instância secundária” (LINDEN, 2011, p.122) para evidenciar essa diferenciação entre domínios visual ou verbal em um livro:

Tal distinção implica a ideia de primazia e prioridade do texto ou da imagem. No livro ilustrado, é possível definir uma regra *a priori*. Cada obra propõe um início de leitura, quer por meio do texto, quer da imagem, e tanto um como outro pode sustentar majoritariamente a narrativa. Se o texto é lido antes da imagem e é o principal veiculador da história, ele é percebido como prioritário. [...] Inversamente, a imagem pode ser preponderante no âmbito espacial e semântico e o texto ser lido num segundo momento (LINDEN, 2011, p.122).

57

Importa considerar que a primazia entre uma ou outra linguagem estabelece relações texto-imagens distintas, mas não diminui suas respectivas importâncias, visto que tomamos o dialogismo como pano de fundo no estudo dessas relações, sob o qual, independentemente da subordinação entre uma ou outra linguagem, o diálogo entre as duas se sobrepõe durante a leitura.

A modalidade do livro pré-verbal ocupa o meio entre os extremos, em que as dinâmicas entre a palavra e a imagem é mais diversa e imprevisível. Nikolajeva e Scott elaboraram categorias, fundamentadas nos estudos de Joseph H. Schwarcz e Ulla Rhedin, na

esteira de Perry Nodelman e Joanne M. Golden. A primeira delas “pode ser rotulada com trabalhos simétricos, harmônicos ou complementares”, que abraça a grande maioria de livros ilustrados (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.29). Implica em relações mutuamente redundantes de interação, quando uma linguagem preenche o vazio deixado pela primeira. Nesse sentido, o leitor, em certa medida, torna-se passivo, pois restam poucas lacunas para ele preencher a nível de imaginação.

A segunda categoria é a de “reforço”, quando as lacunas são as mesmas tanto nas palavras quanto nas imagens, como se as informações fossem duplicadas pela outra linguagem, inclusive os vazios deixados por elas.

A terceira categoria, de “contraponto” nos interessa em especial: é obtida quando palavras e imagens se contradizem, resultando em interessantes efeitos de ironia, humor e interação explícita com o leitor, pois a ele são permitidas diversas possibilidades de leituras. A retirada da imagem ou do texto compromete a compreensão da narrativa.

Mergulhando nas dinâmicas de vários livros ilustrados, as autoras descrevem diferentes tipos de contraponto: quanto ao

endereçamento (ao leitor infantil ou adulto, aos dois, ao leitor menino ou menina...), quanto ao estilo (quando mais de um estilo gráfico está presente), contraponto de gênero ou modalidade (realismo ou fantasia), por justaposição (histórias paralelas justapostas), na perspectiva ou ponto de vista (entre quem narra e quem está vendo ou vivendo a ação), na caracterização (o texto pode descrever um personagem e a imagem mostrar outro), contraponto de natureza metafictícia (enquadramentos diferenciados podem explorar o sentido diegético da narrativa) e, por fim, contraponto de espaço e tempo, quando as imagens conseguem solucionar o problema da causalidade e da temporalidade pela via do visual.

As autoras indicam que é possível encontrar, ainda, mais de uma relação em um mesmo livro; podemos iniciar a leitura com uma relação de complementaridade e sermos surpreendidos por um contraponto. Logo, o espaço da página dupla, a sequencialidade do virar da página permite abundantes modos de articular textos e imagens. É dentro desse enfoque que Sophie Van Der Linden propõe um outro caminho para adentrar essas mesmas relações.

2.3.3A expressão da página dupla

Por dentro das imprevisibilidades que o livro pode apresentar, Linden (2011, p.90) discorda da abordagem proposta por Nicolajeva e Scott; para a autora, cada livro “[...] desenvolve justamente distintos tipos de relação”. Assim, a página dupla passa a ser a primeira instância para chegar nas relações texto/imagem, pois é um espaço pelo qual todos os elementos – textos, imagens, numeração de páginas, tipo de papel, tamanho – são apreendidos por um mesmo olhar: “Trata-se, portanto, de apreciar a ocupação do espaço dessas duas linguagens, suas características próprias, suas disposições, os efeitos de ressonância e contraste...” (LINDEN, 2011, p.92).

Entendemos que essa abordagem reconhece a hegemonia do olhar no livro ilustrado para crianças, e que ainda é possível diluir em alguns casos os limites entre representação visual e verbal. Conforme observamos no percurso histórico, a diagramação torna-se um elemento indispensável de ocupação da página dupla, podendo alternar, segundo a autora, entre os tipos “dissociativa”, “associativa” e “conjuntiva”. A diagramação conjuntiva, semelhante à configuração dos esboços de Leonardo Da Vinci, favorece a integração tipográfica e imagética, pluralizando os modos de leitura.

“O livro ilustrado gera então, novas maneiras de ler, decerto mais próximas da leitura interativa multimídia” (Idem, 2011, p.101).

2.3.4Tempo, espaço e narrativa

Como segunda instância de investigação, temos a expressão de tempo e espaço, que se diferencia da abordagem anterior, pelo fato de poder ser atribuída tanto a textos quanto a imagens. Em uma única página, as imagens isoladas ou em sequência, podem expressar a passagem de tempo e a sensação de evoluir através de um espaço fictício, sendo o leitor quem opera a conexão dos espaços em nível mental.

Os textos podem exercer algumas funções, como a de “limitação” (chama a atenção a um elemento na ilustração), “ordenação” (causa), “regência” (do tempo fictício) ou “ligação” (quando as imagens apresentam lapsos temporais que se tornariam incompreensíveis sem a conexão do texto). Para a autora, “esses procedimentos contrariam a linearidade da narrativa [...], convidam o leitor a libertar-se das convenções e operar uma leitura ativa, a “navegar”, literalmente, dentro do livro ilustrado. (Ibidem, 2011 p.110).

A terceira e última instância da relação texto-imagem está nos aspectos narrativos das relações semânticas. Para Linden, existem apenas três categorias significativas, que também valem tanto para textos, quanto para imagens: a “redundância”, a “colaboração”, e a “disjunção”. Nesse ponto, as duas primeiras se assemelham às categorias de Nikolajeva e Scott, e dispensaremos elucidações. A relação de disjunção, entretanto, é diferente do contraponto, ocorrendo quando texto e imagens se ignoram completamente, em narrativas paralelas que podem ou não se encontrarem.

2.3.5 O corpo-suporte

A página dupla ainda nos revela outro atributo: a expressão de tempo e movimento encontra na materialidade do livro uma potencialidade intrínseca, que não pode ser desassociada dos modos de contar a história. Além dos jogos semânticos, da localização intencional de personagens e cenários no espaço da página dupla, essa premissa considera o corpo do livro como um elemento ativo e provocador das relações de tempo e espaço. O trecho a seguir demonstra esse princípio:

A página dupla do livro ilustrado constitui um espaço axiforme. Um leitor ocidental em geral percorre o espaço do livro aberto da esquerda para a direita. De

modo que qualquer personagem com o deslocamento orientado nessa direção reproduzirá com mais facilidade a ilusão de movimento. [...] Ao virar as páginas, o leitor tem a impressão de caminhar para um objetivo – o final do livro como ponto de chegada. Então todo o deslocamento de um personagem para a direita é favoravelmente interpretado como uma progressão. (LINDEN, 2011, p.115).

Na evolução do virar da página, os ilustradores têm diante de si possibilidades infinitas de estabelecer jogos temporais, seja para caminhar rumo à chegada, seja para desviar em sentido contrário, criar suspense antes da virada ou projetar a história para o espaço fictício do “fora” da página. Nesse ponto, o tipo de encadernação tem muito a contribuir: a brochura é a mais comum, mas existem outros formatos que exploram dobras (efeitos sanfonados), encaixes, pedaços para destacar, colar, abrir, girar, puxar... O leitor assume posição ativa, passando de mero receptor das mensagens para inventor dos sentidos.

Os livros de artista são exemplos de explorações do suporte, em que as possibilidades materiais e semânticas se misturam indissociavelmente – assunto que Barbara Souza aborda, em um processo de criação poética de um livro de artista. Sob o pseudônimo de Lívia Thysanura, a autora comenta:

[...] minha fonte de inspiração são os livros ditos para a infância. São eles que possuem maior liberdade de expressão, pois tem como justificativa – no mercado editorial – a premissa do desenvolvimento cognitivo da criança – como se ao “adulto” não interessasse a poética lúdica. [...] O gesto do artista que cria livros não se resume a novas experiências estéticas. O artista tem uma intenção neste ato de confronto com o livro: o de questionar o quê, afinal estamos lendo? O que estamos vendo? A textura do papel escolhido para aquela edição tem interferência com seu texto? E seu formato? Sua textura? Percebemos o potencial do livro apenas como superfície-suporte de impressões ou também enquanto objeto significante? (THYSANURA, Lívia, In SOUZA, Bárbara, 2014, p.75-76).

A materialidade do livro se estabelece, entre outros termos, através do formato e dos tipos de papel (lisos, rugosos, vazados, finos, grossos), ou ainda, de materiais diversos que podem constituir as páginas, como o plástico, pelúcia, tecido etc. Linden (2011, p.116) nos conta que papéis de gramatura baixa tendem a dobrar-se durante o folhear das páginas, o que implica em um ritmo de leitura mais lento. Para fornecer dinamismo, alguns autores se valem desse recurso e empregam papéis de gramatura alta: a virada da página se torna mais veloz, bem como a história.

Não podemos deixar de mencionar os elementos para-textuais do livro, ou seja, seus formatos, títulos, frentes e versos de capas, guardas (página entre a capa e o miolo do livro) e ainda os

frontispícios ou folhas de rosto. Para Nikolajeva e Scott, ilustradores contemporâneos se apropriam mais abertamente de todos esses elementos para construir relações narrativas, seja para instigar a curiosidade de percorrer o livro, seja para antecipar uma informação, ou até entregar o mistério, que faz sentido depois que a leitura se completa, para dizer alguns exemplos. Importa nessa ação, a apropriação do suporte do livro como um todo, como atributo intrínseco do livro a favor da unidade visual e narrativa.

A materialidade do livro conversa, enfim, com a percepção sensorial corpórea, uma vez que convoca não somente as capacidades cognitivas, na compreensão dos acontecimentos em nível semântico, mas dialoga também com o corpo do leitor, na medida em que envolve relações de orientação espaço-temporal, relações táteis, olfativas, auditivas (por quando exemplo, quando o livro é lido ou comentado em voz alta por um adulto) – sensações que orientam uma experiência de mundo.

Considerando as dinâmicas possíveis entre textos e imagens, imbrincados em um suporte material não arbitrário, percebemos que o livro infantil implica em uma forma material indissociável de uma ideia. A ideia, que no livro compreendemos como a narrativa, se realiza com e através da página dupla, se deixa constituir como obra

sensível, matérica e autônoma, algo que supõe uma dimensão artística do livro ilustrado, sob o mesmo ponto de vista que Pareyson infere sobre a obra de arte:

A obra não diz senão o que ela é e o seu próprio ser é um dizer: só a sua presença é um significado. Ela não é sinal que remete a outra coisa, nem símbolo de um significado que a transcende ou nela se encarna, nem invólucro de uma alma íntima e escondida, mas a sua realidade espiritual coincide, sem resíduo, com o seu corpo físico: não que nele se resolva ou se anule, mas entrega-se a ele identificando-se-lhe e exige ser vista apenas nele, de modo que apenas ele fala a linguagem da arte, e se pode dizer que ele, na obra de arte, é *tudo*. (PAREYSON, 2005, p.59).

Portanto, nos casos em que textos e imagens exploram o suporte da página dupla e, nestes, forma e significado exprimem-se um através do outro, podemos dizer que existe no livro ilustrado certa aproximação com um objeto artístico. A ilustração participa desse processo com uma parcela de autonomia maior, implicando em uma ecologia que atravessa o campo da criação, da técnica, do jogo com a palavra, imbricados em uma materialidade intrínseca.

2.4 Ilustração, imagem e cultura

Retomando a ecologia da ilustração para livro infantil, adentraremos, nesta sessão, as dimensões culturais que as imagens

para livros podem comportar. Encontramos, na consulta à biblioteca de livros infantis paraenses, ilustrações que trazem representações visuais de festejos, paisagens naturais e urbanas, a fauna e a flora da região, a aparência de pessoas e personagens míticos, utensílios, vestimentas, hábitos, entre muitos outros aspectos que singularizam um local e as tradições de um povo. Tais imagens se propõem, em alguma medida, representar o universo amazônico, assim como o livro *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) que nos propomos a investigar.

Podemos dizer que o elo entre a visualidade amazônica e os desenhos para livros, reside no caráter representativo ou mimético² da ilustração, ou seja, quando seus elementos imitam a aparência dos seres e objetos da realidade, estabelecendo, através dos códigos visuais, uma relação de verossimilhança. Ainda que apresente certo nível de abstração, a representatividade das ilustrações está diretamente relacionada à sua ecologia, que perpassa a comunicação/expressão da narrativa.

A fenomenologia complexa proposta por Domènèch nos impede de esgotar a questão, haja vista que o conceito de realidade,

² Mimese: termo utilizado pelos filósofos gregos, que significa “imitação” ou “representação” dos objetos e seres.

nesse campo de estudo, é inacessível: o real, tanto percebido pela visão quanto trazido por imagens, trata-se de uma construção humana, apresenta camadas significativas, não separadas dos contextos históricos e sociais aos quais se relaciona (pois estes influenciam diretamente em sua representatividade), mas também com aquilo que está por trás dela, em possíveis formas sobreviventes ao tempo.

Desse modo, investigaremos o sentido da palavra *representação*, que encontra no conceito de *mimese*, um alvo significativo de discussões desde a Antiguidade, quando filósofos como Platão e Aristóteles elaboraram visões distintas sobre o assunto, tão recorrente no campo da Arte. Entre várias derivações, o sentido de representação podia voltar-se tanto para objetos artísticos (pinturas e esculturas) quanto para ações dramáticas realizadas pelas pessoas, através de gestos corporais e enunciação de textos ficcionais e poéticos.

Benedito Nunes, em *Introdução à filosofia da Arte* (2001), explica que a mimese, na antiguidade grega, perpassava as noções de aparência e essência: a representação da aparência exterior não implicava um ato de simples reprodução, mas buscava uma essência,

uma beleza ideal, obtida com a impressão da vida nas formas artísticas (NUNES, 2001,p.38).

A concepção dual entre aparência e essência é pensada por Platão em uma perspectiva transcendental. Na visão do filósofo, as ações humanas devem aspirar as essências, o conhecimento verdadeiro e imutável, que não pode ser encontrado no mundo em que vivemos, pois os objetos e seres que aqui existem pertencem ao nível da aparência, estão abaixo do mundo das ideias ou das essências. A Pintura, a Escultura, a Poesia e, em certa medida, a Música, consideradas artes miméticas, eram desqualificadas pelo filósofo como ilusões, que desviam do caminho para o conhecimento. De acordo com Nunes, para o pensamento platônico:

A Pintura e a Escultura não imitam a *idéia*, a forma essencial, que é a verdadeira realidade, mas a aparência sensível, já ilusória, defectiva, que o conhecimento intelectual tem por fim ultrapassar. (NUNES, 2011, p.39).

As representações se encontram, portanto, duas vezes mais distantes da verdade, pois se tratam de imitações daquilo que já configura uma cópia preexistente da essência, que se encontra acima

do plano material, sensível, onde a Arte ou *tékne*³ se desenvolve. A prática de atividades artísticas se torna até mesmo perigosa, ao conduzir ao equívoco provocado pela matéria, não identificada com o uso da racionalidade.

Em contrapartida, para Aristóteles, a mimese detém outro *status*. Como vertente de uma relação empírica com o mundo, que considera o valor da experiência (diferente do racionalismo platônico), a teoria da mimese aristotélica é veículo para o conhecimento. O ato mimético é compreendido como tendência natural aos homens e animais, que conduz ao aprendizado através da imitação; ele não está separado do intelecto, pois o gesto imitativo pressupõe processos cognitivos como a imaginação dinâmica, organizadora, e a ação comparativa – pensamento tal que dissolve o dualismo entre o plano sensível e inteligível. Conforme explica Nunes,

Aristóteles valoriza a obra de arte em função de sua semelhança com o real. Aceita-a como aparência mesmo. Ela não é nem completamente real, verdadeira, nem cabal ilusão. Está a meio caminho da existência e da inexistência, apoiada nesse termo médio da realidade, que Aristóteles chama *verossimilhança*. (NUNES, 2001, p.40).

³Na compreensão grega, o termo *tékne* designa as Artes, no que tange ao conhecimento técnico e mecânico.

Pelo sentido de verossimilhança pensado por Aristóteles, as formas artísticas são distintas e até mesmo superiores ao modelo natural, pois o transforma e expande. O verossímil pressupõe aquilo que é possível, de modo que as representações poéticas, ao contrário de conduzir ao engano, chegam mais próximas da verdade. Permitem, através do plano ficcional e do possível, o contato com a essência das pulsões humanas, proporcionando o efeito catártico de experimentação dos sentimentos.

Optamos assim por considerar a perspectiva aristotélica da mimese para compreender a questão da pesquisa, que se volta para a maneira com que as imagens do livro escolhido dialogam com as relações simbólico-culturais da Amazônia – uma questão que perpassa os universos da imagem e da cultura. A mimese encontra na referência com o “real” um ponto de partida para novas criações, em coadunação com a proposição dos Estudos Visuais em compreender a imagem, mesmo a mimética, como construção humana autônoma em relação com o mundo, que não é arbitrária e também não se aparta da racionalidade.

Encontramos uma leitura contemporânea da teoria mimética em geral nos estudos de Günter Guerbauer e Christoph Wulf, em *Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas*

(2004). Os autores encontram na mimese aristotélica um fenômeno muito antigo, profundo e mesmo anterior às reflexões estéticas, inscrito no território simbólico, ultrapassador da ideia de simples imitação. A mimese é entendida como uma atitude de recriação do mundo em todas as suas formas sociais de organização e poder.

A retomada desse conceito sob tal perspectiva supera a análise científica, cuja compartimentalização das disciplinas ignora a heterogeneidade do fenômeno. Para os autores, a mimese abraça as percepções sensíveis, o falar e o pensar, o interpretar prático, os saberes do corpo, os movimentos de repetição e renovação, entre outros aspectos, que “[...] relacionam-se diretamente à materialidade do mundo e à presença dos outros. Desta rede resultam três grandes áreas: a cultura, a estética e o mundo social.” (GERBAUER; WULF, 2004, p.16).

Para compreender o processo de criação do novo e, com isso, do autêntico por trás do gesto imitador ou mimético, os autores identificam um fundamento na concepção aristotélica no conceito de *natureza*. Para Aristóteles, longe de ser um mero objeto a ser retratado, a compreensão da natureza enquanto “*physis*” ou “natureza animada” remete ao processo criador da vida (Idem, 2004, p.29). Assim, nas atividades artísticas como a poesia, a pintura e a música, a

ação mimética remete mais à força criadora da natureza do que à simples reprodução da aparência do modelo natural. A referência funciona como projeto condutor, por onde o ato criativo se abre às mudanças, omissões e complementos, desdobrados conforme o trabalho com o material:

No entendimento conceitual de Aristóteles, mimese não aponta somente para a produção do já existente, mas também para a sua transformação [...]. Como a natureza, também o artista cria o novo e o outro com ajuda da mimese; ele é capaz de uma expansão da realidade. Na apropriação mimética do existente, o imaginário do contemplador dá forma ao processo mimético de forma que ao imitável é acrescida uma nova qualidade. (GERBAUER; WULF, 2004, p.23).

É sob esse fundamento que a mimese permite, na esfera imagética, a construção de novos mundos estéticos. Podemos estabelecer uma primeira consideração sobre as representações visuais do imaginário amazônico nos livros infantis: mesmo aquelas ilustrações com alto nível de verossimilhança, não reproduzem simplesmente, mas recriam, expandem e particularizam a visualidade amazônica por meio das formas adotadas.

Identificamos um pensamento convergente com Domènech, que, sob esse ponto de vista, explica que a imagem foge à característica metonímica – um prolongamento redutor do mundo

visível, mas se estabelece como metáfora da realidade, “[...] pelo deslocamento para um espaço distinto” (DOMÈNECH, 2011, p.129), que o artista constrói ao figurar uma nova realidade possível. Encontramos na história das imagens, diferentes maneiras de conceber o espaço estético, por exemplo, na diferença entre o espaço renascentista e a nova forma de espaço do final do século XIX, resultados de paradigmas epistemológico-visuais distintos.

A partir do conceito de mimese aristotélica, desenvolvido e expandido às esferas sociais por Guerbauer e Wulf, reconhecemos a importância das construções estéticas na relação homem-mundo e admitimos a imagem mimética como construção (contém uma distância formal do universo visual retratado), pela qual circulam os fluxos entre o imaginário do criador e os diversos atravessamentos estéticos imbricados na cultura à qual está imerso.

Assim, a função comunicativa da ilustração é uma de suas camadas, havendo outras em grau mais ou menos forte, que acionam diferentes pulsões sociais e individuais localizadas em estruturas mentais, implicando em pensamentos implícitos por trás da visualidade (DOMÈNECH, 2011, p.27). Relacionamos a essa premissa o conceito de Domènech, da imagem como “sintoma”, a partir da condição autônoma que esta adquire, ao extrapolar a função

que originalmente seus criadores podem ter instituído. Nesse sentido, a imagem engendra:

[...] a capacidade de ser sintoma dos aspectos da cultura que as criou ou das pulsões de seu criador (seja este um indivíduo ou uma empresa), assim como da condição dos espectadores. (DOMÈNECH, 2011, p.43).

Na relação entre a mimese associada à imagem sintomática, encontramos pensamentos em confluências, sobrepostos tanto no campo das reflexões estéticas, quanto no campo da Antropologia, pelo qual os fenômenos relacionados à imagem são reivindicados do ponto de vista humano e cultural, no momento em que alcançam a esfera dos processos simbólicos:

Nesse sentido é que encontramos o fundamento simbólico por detrás dos gestos miméticos, justamente no fato de que o símbolo, arbitrado socialmente, e carregando a própria memória social, é a matéria-prima da criação dos códigos miméticos, já que não se trata apenas de uma repetição maquínica de gestos, hábitos e valores, mas de um comportamento aprendido e preñado de significados comuns. (CONTRERA In GERBAUER; WULF, 2004, p.10).

O fundamento simbólico por trás das ilustrações para crianças, como sintoma da cultura própria ao território amazônico e ribeirinho é a circunstância que pretendíamos alcançar. Adentramos a dimensão simbólica quando admitimos o caráter polissêmico ou

pluridimensional das imagens, constatado por Gilbert Durand nos estudos sobre o Imaginário.

Todas as imagens, de todas as épocas e culturas compõem aquilo que conhecemos como Imaginário, uma instância sustentada pela faculdade de simbolização ou representação por imagens mentais ou icônicas⁴. É através dessa abertura à polissemia que Durand compreende “(...) o estudo dos processos de produção, transmissão e recepção, o “museu” – que denominamos o *imaginário* - de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas.” (DURAND, 2004, p.06).

Acima da desvalorização imposta pelo racionalismo e pelo positivismo científico, as pesquisas promovidas pela Psicanálise, pelo Surrealismo e pela Fenomenologia bachelardiana constituem as bases, para que Durand tomasse a imagem e a imaginação como objetos de conhecimento. Elas são indicadas “como uma manifestação original de uma função psicossocial”, divergindo do entendimento superficial de “mensagem de irrealidade” ou “infância

⁴ Imagem mental e icônica: de acordo com Durand, a primeira é perceptiva - compreende as lembranças, as ilusões - enquanto a segunda é figurativa, pode se tratar de pintura, desenho, escultura e fotografia.

da consciência”, em relação ao pensamento lógico-formal (DURAND, 1997, p.25).

Agregando as teorias psicanalíticas freudianas, a presença do imaginário é identificada no inconsciente dos indivíduos, como a grande fonte das imagens/mensagens que afloram do psiquismo obscuro para o plano consciente. Na visão do autor, essa efervescência de imagens do inconsciente individual são ressonâncias do inconsciente coletivo, conceito desenvolvido pelo psicólogo analista Carl Gustav Jung (1875-1961), que compreende o território aprofundado da psique humana, uma reserva de imagens referentes às estruturas arquetípicas, das quais eclodem os mitos e demais criações do pensamento.

A este trajeto do símbolo, entre o inconsciente, o consciente e o plano social, Durand denomina “trajeto antropológico”, que opera um contínuo movimento de ida e volta, entre as “raízes inatas da representação do *sapiens* e, na outra ponta, as várias interpelações do meio cósmico e social” (DURAND, 2004, p.90).

A polissemia dos signos visuais não pode, como observamos em nossa abordagem, comportar uma estrutura linear de significação fechada, à maneira linguística. O símbolo é disparador de sentidos, de

modo que Durand (1997, p.43) prefere o termo “constelações de imagens” para se referir à riqueza dos processos simbólicos da imaginação humana. Seu método percebe convergências, semelhanças entre constelações de imagens pelo seu caráter de semanticidade (oposto ao sintático), que os leva a convergir, sobretudo em termos de materialidade, variando sobre um mesmo tema arquetipal⁵.

Desse modo, o autor identifica duas constelações gerais de imagens, o “Regime Noturno” e o “Regime Diurno”, grandes polos da reflexologia humana, representados pelos gestos das dominantes posturais, digestivas e rítmica/sexuais – profundamente enraizados na psique do homem, desde os primórdios de sua interação com o mundo (DURAND, 1997, p.58). Ao longo do trajeto de um signo, entre as origens e o emergir das imagens, os polos diurno e noturno dialogam, podendo as imagens se estruturarem predominantemente em torno de um deles. De acordo com Durand,

O Regime Diurno tem a ver com a dominante postural, a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago

⁵ Arquétipo: conceito desenvolvido por Jung, são esquemas primordiais da psique humana, existentes no inconsciente, que indicam tendências universais de comportamento e ordenamento de imagens. Difere-se do símbolo, pois este último pode ser ambivalente, enquanto os arquétipos são constantes.

e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação; o Regime Noturno subdivide-se nas dominantes digestiva e cíclica, a primeira subsumindo as técnicas do continente e do hábitat, os valores alimentares e digestivos, a sociologia matriarcal e alimentadora, a segunda agrupando as técnicas do ciclo, do calendário agrícola e da indústria têxtil, os símbolos naturais e artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos. (DURAND, 1997, p. 58).

Buscando correspondências com a teoria durandiana, podemos dizer que tanto o texto quanto as ilustrações de *A história das crianças que plantaram um rio* encontram correspondências com a grande constelação simbólica do Regime Noturno da Imagem. O contexto global do livro, como o simbolismo da água, a dimensão onírica, os devaneios diante dos ciclos da natureza nos indicam uma direção para a Imaginação Noturna, convergência dos processos de eufemização.

Tal sentido se distingue da imaginação Diurna, caracterizada pelas antíteses, pelas dualidades, como as trevas em oposição à luz. Nesse sentido, o imaginário instaurado pelos viajantes ao adentrar a Amazônia na época da colonização concentra em certa medida o polo Diurno, ao trazer tanto o maravilhamento pela floresta, enquanto paraíso de riquezas, quanto os terrores nela encontrados:

[...] a natureza é apresentada predominantemente como pesadelo, um delírio febril de metáforas de fina

ourivesaria barroca, refletindo muito bem – ao lado de cenas idílicas – o atormentado imaginário de obstáculos, temores e incertezas que envolvem a região. (PAES LOUREIRO, 2000, p.25).

Por sua vez, o habitante natural da região constrói com a natureza um outro olhar, fundamentado na convivência, nem sempre fácil, mas sustentada pelo aprendizado transmitido de geração a geração e perpetuado pela experiência. Assim, os processos de eufemização tornam-se importantes para o amadurecimento psíquico do homem, nos quais as grandes frustrações da queda, dos terrores mortais invertem-se, devido à ambivalência do símbolo, em situações de aprendizado. O imaginário noturno abrange as “[...] matérias de profundidade; água ou a terra cavernosa, suscita os elementos continentais [...]” (DURAND, 1997, p.54), envolvendo também os esquemas de desdobramento/encaixe, a miniaturização e os símbolos da intimidade, como o recolhimento, a proteção e a maternidade, entre outros.

Com essas considerações, podemos inferir que o imaginário amazônico agrega uma constelação singular a esse território, uma experiência de mundo que é tanto particular quanto universal, constatada profundeza do fenômeno imagético e simbólico nas culturas ao redor do mundo. O livro ilustrado, ao trazer para suas páginas imagens que remetem à cultura amazônica pelo atributo da

verossimilhança, participa, abastece e reconstrói esse fluxo imaginário, na medida em que suas imagens têm camadas pelas quais transitam sentidos particulares ao ilustrador, ao ambiente cultural que o envolve e àquilo que conecta a imagem com estruturas profundas da representação.

Da mesma forma que o artista cria o novo a partir do gesto mimético estudado nessas condições, podemos dizer que também a cultura se transforma e, paradoxalmente, se perpetua com o emergir de novas imagens que lhe fazem referência. De acordo com as palavras de Malena Contrera,

é no momento em que o homem recorre ao gesto mimético que ele participa como co-criador do próprio símbolo, que ele, como no processo ritual (re-Atualizador), confirma sua validade e sua significação junto ao grupo social. Ocorre aqui uma dupla confirmação: o homem confirma a si mesmo como pertencente ao grupo do significado do gesto mimético, enquanto confirma o próprio gesto. Perpetua, com isso, a memória cultural e garante sua própria identidade. (CONTRERA In GERBAUER; WULF, 2004, p.10).

Em um contexto de expressiva influência dos meios de comunicação voltados para a infância, marcado por trocas significativas com a cultura de massa, encontramos nesses fundamentos, os mecanismos com que a ilustração para livro infantil retoma o diálogo com o imaginário e a cultura amazônica. O gesto

mimético por trás das imagens legitima o ambiente de origem, ao construir em termos plásticos uma visualidade que transita da narrativa, seja verbal ou visual, para o imaginário do leitor e da sociedade.

Essas proposições, enfim, valorizam os sentidos e o caminho estético no ato de criação e recriação de mundos. Apesar da ilustração nos suscitar o sentido da visão mais explicitamente, entendemos que a própria visão não se aparta da percepção sensória do corpo em sua totalidade. Retomando as palavras de Durand (1997, p.51), “existe uma estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas”.

Por trás das imagens compreendidas como ilustrações, encontramos uma ecologia que perpassa as dimensões conectadas ao texto e à narrativa, além da autonomia que adquirem enquanto parte de um fluxo imagético de uma cultura. Participam as trocas entre as instâncias coletivas e individuais humanas, entre a medialidade material ou mental das imagens, entre as camadas superficiais, até as mais profundas do imaginário, sob o contato direto com o fluxo que permanece muitas vezes na obscuridade.

CAPÍTULO 3 – MERGULHOS EM “A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE PLANTARAM UM RIO”

A nossa casa, de tão vizinha do rio, fazia a gente se sentir como num barco ancorado em suas águas. Casa-barco. Barco-casa. Tudo era um *um* só: casa de águas e gentes. Seis filhos, mãe, pai e avó. E o nosso rio ali, morando com a gente, calado, indo e vindo, correndo seus vários silêncios de vida.
Daniel Leite

O livro ilustrado infantil *A história das crianças que plantaram um rio*, lançado em 2013 em Belém do Pará, escrito por Daniel Leite com ilustrações de Maciste Costa, emerge desse fluxo imaginário de criações, unindo texto e imagens no suporte livro. Sabemos agora, após um percurso linear das fontes consultadas, o lugar retomado pelas imagens nas páginas do livro infantil, sendo possível checar as nervuras pelas quais este adentra o universo imaginário amazônico através das produções paraenses.

A paisagem diante de nós se transformou, enfim, de um trajeto contínuo e linear para uma complexa rede irrigada, quando observados os matizes teóricos que levam o rio de imagens a atravessar a cultura e o imaginário. Por entre curvas e desvios, ele entrecruza-se, circula entre a imaginação do autor, a imaginação do ilustrador, os caminhos ramificados da cultura do lugar de origem,

abastecidas por ressonâncias culturais externas, recebendo significações profundas das representações humanas. A ecologia dessas imagens compõe uma rede de sentidos, ligados a pensamentos, sensações, memórias, vivências, palavras, cores, traços, etc.

O livro de Daniel Leite e Maciste Costa deságua para os leitores o universo ribeirinho amazônico, transbordando paisagens, cenas cotidianas e cenas imaginadas pelas personagens, tendo na infância a lamparina que dá cores à narrativa. Nessa história, a presença da natureza é significativa: ela conduz o dia a dia, as tarefas, os hábitos, e ao mesmo tempo suscita o devaneio diante de seus mistérios. Paes Loureiro em *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário* (2000) evidencia, entre outras considerações, que é a partir da relação do homem com o ambiente que a cultura se constrói, estabelecendo um estilo de vida e uma maneira de conceber a realidade, os fenômenos e ainda encontra fundamentos para a percepção e educação do seu olhar: “[...] é pelos sentidos atentos à natureza magnífica e exuberante, que o envolve, que o homem se afirma no mundo objetivo e é por meio deles que aprofunda o conhecimento sobre si mesmo.” (PAES LOUREIRO, 2000, p.85).

Entre as temáticas que os livros infantis paraenses abordam, trazendo à sua maneira, diferentes olhares sobre a vida amazônica,

encontramos na temática ribeirinha trazida pelo livro, uma escolha marcada pelo afastamento da vida cosmopolita, diferenciadora do modo de vida e da construção estética de mundos visuais. Para entender o contexto por trás dessa singularidade, Paes Loureiro (2000, p.57) revela dois traços distintos da cultura amazônica em geral: uma cultura urbana, existente nas capitais e cidades médias, e uma cultura rural, presente entre os ribeirinhos, entre as fazendas, pequenas comunidades às margens dos rios, comunidades quilombolas, vilas de produtores agrícolas, cabendo aqui a expressão conhecida como “interior”.

A cultura urbana, na visão do autor, estabelece intensas trocas simbólicas com outras culturas, dada a integração pelos meios de comunicação, pelo sistema educativo (escolas e universidades), comércio de bens e serviços, entre outros. A cultura rural conserva alguns valores diretamente ligados às relações do homem com seu lugar de origem, que entre outros aspectos, justificam a escolha desta obra na realização deste estudo de caso. Para Paes Loureiro,

A cultura do mundo rural de predominância ribeirinha constitui-se na expressão aceita como a mais representativa da cultura amazônica, seja quanto aos seus traços de originalidade, seja como produto da acumulação de experiências sociais e da criatividade de seus habitantes. Aquela em que podem ser percebidas, mais fortemente, as raízes indígenas e caboclas

tipificadoras de sua originalidade, florescentes ainda em nossos dias. Contudo, é preciso entender que a cultura do mundo ribeirinho se espraia pelo mundo urbano, assim como aquela é receptora das contribuições da cultura urbana. Interpenetram-se mutuamente, embora as motivações criadoras de cada qual sejam relativamente distintas.(PAES LOUREIRO, 2000, p.57).

O livro apresenta um texto em primeira pessoa, contado por um personagem que se recorda de sua infância vivida no interior, através de uma narrativa solta e de uma linguagem poética. Revela suas memórias, sensações, sonhos e histórias de avó, sobre a vida em contato com esse personagem mítico, o rio. Daniel Leite faz da chuva a metáfora da semente: sementes d'água são plantadas por crianças encantadas no leito seco de um rio morto e quando germinam, o faz voltar à vida. O teor ecológico se dilui em meio à poeticidade, mostrando a importância de formar na infância valores e princípios para a manutenção do equilíbrio natural dos rios e dos ecossistemas, diretamente imbricados com a vida dos seres humanos e suas criações.

Contribui também para a escolha deste livro a circunstância de ter autor e ilustrador que moram ou atuam em Belém. Suas criações, portanto, mergulhadas na cultura local, refletem sensivelmente alguma filiação à identidade amazônica. Daniel da

Rocha Leite é carioca, mas tem diversas publicações, entre crônicas, poesias, contos, que lhe renderam prêmios variados em cenário nacional e local, sendo três vezes vencedor do Prêmio IAP de Literatura. Sua relação com a poesia é significativa, se desenvolve desde a década de noventa e vem atuando até os dias de hoje, demonstrando sensibilidade para a dimensão onírica humana. É autor de livros infantis, como *Casa de farinha e outros mundos* e *Menino Astronauta*, selecionado pelo Prêmio Monteiro Lobato de Contos Infantis (SESC-DF) em 2011.¹

Por sua vez, Raimundo Benedito Barreto da Costa (Maciste) é natural de Belém e viveu parte da infância e juventude em Outeiro e Icoaraci. As experiências nesses lugares, além do tempo que passou em reservas indígenas enquanto funcionário público², certamente somaram imagens em seu repertório, para que mais tarde optasse pelo trabalho como profissional das artes plásticas. *Pedrinho e o peixe azul*, seu primeiro livro infanto-juvenil, venceu o Prêmio IAP de Literatura de 2007, com texto e ilustrações de sua autoria. Desenvolve parcerias com Daniel Leite, sendo suas as ilustrações de

¹ Informação disponível em um breve currículo do autor em *A história das crianças que plantaram um rio* (2013).

² Informação disponível em um breve currículo do autor, em *Pedrinho e o peixe azul* (2007).

Menino Astronauta, *Procura-se um inventor* e *Girândolas*. Também ilustrou livros para outros autores, como Antônio Juraci Siqueira, em *Paca, tatu: cutia não!* e Edvandro Pessoto, em *Casa de ser feliz*, entre outras obras. Maciste Costa revela-se um ilustrador versátil, ilustra para crianças e adultos, explorando além da aquarela, as técnicas do nanquim, grafite e lápis de cor, como vemos em *A tapera* e *O chapéu do boto* (Fig.30).

Figura 30: detalhes da ilustração de Maciste Costa em grafite, do livro *A tapera* (à esquerda) e ilustração em nanquim, do livro *O chapéu do Boto* (à direita).



Fonte: <<http://www.tempoeditora.com.br/>> Acesso em: 19.11.2015.

Além da temática ribeirinha, da filiação dos autores ao contexto amazônico, justificamos a ancoragem nesta obra pela abordagem das relações entre textos e imagens. A poeticidade do texto permite aos leitores, incluindo o ilustrador, uma pluralidade de sentidos interpretativos, pois longe de restringir, a poesia abre caminhos de significação. Logo, a criação das imagens torna-se mais livre dentro do universo que o texto oferece, de modo a caminhar por interessantes situações de diálogo, ao invés de se conformar em restrita submissão de uma linguagem a outra. Ou seja, o visual se impõe muitas vezes com uma força independente, empreendendo junto com o texto uma narrativa paralela, que no jogo com a dinâmica do livro, redimensiona a experiência de leitura.

Para que alcancemos profundidade em nosso mergulho, realizaremos uma análise do livro mencionado, tendo as ilustrações como vias principais. O método desenvolvido consistiu, inicialmente, em observar livremente cada página ilustrada, seus significados em si mesmas e entre as páginas vizinhas, registrando em uma escrita sensível todas as percepções (imagéticas, verbais, simbólicas) que brotaram da leitura na sequência narrativa. Então, foi possível alcançar diferentes relações texto-imagem, aspectos das ilustrações e seus efeitos na sequência como um todo.

Com tantas vias de acesso, durante a própria escrita, consideramos a possibilidade de nos deixarmos perder em muitas observações em cada página, um total de 39 páginas duplas. Por isso, optamos por elencar as seguintes camadas de análise: a estrutura visual das ilustrações, somadas às ressonâncias simbólicas, partindo da autonomia destas enquanto signo visual. Seguem as relações entre textos, imagens e suporte, momento em que os sentidos das imagens são direcionados ao suporte do livro e à ligação ao texto.

Compreendemos que esse desmembramento como opção metodológica não implica um desprezo pelo texto, afinal, verificamos que o potencial do livro ilustrado reside precisamente na interação verbo/visual; também reconhecemos as dificuldades em separar aspectos tão naturalmente coesos ao longo do livro. Para fins de construção teórica, a cisão permite o acesso às engrenagens da criação, conscientes ou inconscientes de seus inventores, geralmente ocultas durante a livre fruição.

O interesse sobre a visualidade busca o encontro com os significados por trás das imagens, que se torna possível através de uma entrada nas camadas exclusivas destas, visto que podem haver sentidos diferentes daqueles que surgem em presença do texto. Para chegar nessas camadas, fizemos a leitura das imagens sem a presença

do texto, e depois, observamos aquilo que muda com a entrada deste na página dupla, notando se as ambiguidades são dissolvidas, se os sentidos se (re)direcionam, se a narrativa modifica-se radicalmente ou não. Propomos, enfim, alcançar uma compreensão sobre as ilustrações, a partir de como as linguagens interferem umas nas outras quando postas em jogo.

3.1 Aspectos Visuais

Reunimos algumas características básicas que emergiram do percurso, sem a pretensão de esgotar as abordagens possíveis, tendo como referência o roteiro para análise estrutural de ilustrações proposto por Rui de Oliveira (2008). O autor identifica, na esteira de autores como Wolfflin (1984) e Dondis (2007), uma anatomia passível de observação e que influencia nas questões significantes das imagens.

Temos diante de nós um conjunto de imagens que exploram possibilidades diversas de representação, resultando em uma leitura enriquecida em termos plásticos, da qual a narrativa participa dos resultados. Pelo atributo da verossimilhança nas imagens miméticas (aludida anteriormente), as ilustrações tornam possível não somente a identificação, como também uma recriação particular de uma

visualidade: paisagens de rios, matas, casas e barcos, personagens meninos, peixes e outros animais.

As referências partem das formas e cores da realidade percebida, porém manifestam sua originalidade enquanto criação visual, ao passar por momentos de escolhas, cortes e refazimentos, na lida com o material, técnica e decisões do ilustrador. A visualidade amazônica, esse conjunto de produções estetizantes ligados à vida cotidiana, configura um importante material de referência na criação. Paes Loureiro cita as considerações do artista plástico e arquiteto Osmar Pinheiro Jr., reveladoras de nuances percebidas nos ambientes da cultura amazônica rural:

As organizações cromáticas que informam os pintores de fachadas e embarcações oriundas da tradição mestiça, de admirável rigor e inteligência e que estão presentes também na geometria do papel de seda dos papagaios, rabiolas (pipas) revelam as condições particulares de uma outra ordem, em que não existe mercado de arte, em que o suporte da obra é a casa, o barco, o boteco, o papagaio (pipa), o brinquedo, o instrumento de trabalho. Onde o artista são todos e os mestres, alguns que a população conhece pelo nome. (PINHEIRO JR., 1985, p.96-97 apud PAES LOUREIRO, 2000, P.168).

Nesses termos, compreendemos que a visualidade amazônica e ribeirinha compõe-se pelas paisagens naturais, pela fauna e flora características, mas também por todo um conjunto de criações

humanas, voltadas para a convivência com o espaço em questão, do qual participam as moradias, os transportes, os objetos, o vestuário, as tipografias usadas nas letras dos barcos e placas variadas. É em torno de algumas dessas referências que as ilustrações constroem, junto ao discurso verbal, a narrativa visual do livro.

3.1.1 Técnicas utilizadas

Como técnica predominante no livro, a aquarela dinamiza a expressão visual pela transparência de camadas pictóricas sobrepostas, das quais surgem os volumes, a luz e a sombra. Dependendo do tratamento que o ilustrador utilize, pode chegar a efeitos altamente realísticos ou explorar caminhos abstratos, através de formas vagas e efeitos sugestivos. É no espaço entre esses dois extremos que estão as ilustrações de Maciste Costa.

Observamos a presença de um esboço a lápis que funciona apenas para orientar a pintura, visto que as manchas de tinta geralmente invadem as linhas, gerando um efeito de sobreposição (Fig.31). Logo, é uma técnica de pintura que como tal, prioriza mais o preenchimento do que o contorno das formas, este último fica a cargo da diferenciação entre a figura e o fundo. Por esse motivo,

convida à contemplação e também instiga a percepção do observador, capturando o olhar para distinguir objetos e seres.

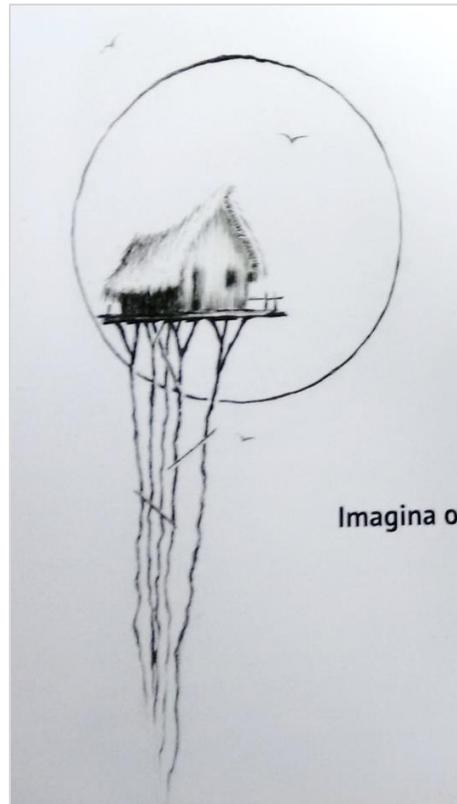
Figura 31: Detalhe de aquarela com contorno a lápis.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Além da aquarela, vemos também a técnica de desenho em nanquim e grafite (Fig.32). No desenho, o traço suscita uma outra lógica representativa, traz a linha como elemento principal e favorece o contorno, em lugar do preenchimento. Qual o efeito das duas técnicas – desenho e pintura – no livro?

Figura 32: Detalhe de desenho.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

A pintura busca uma sensação cromática, lança mão do jogo de cores em diferentes intensidades para fornecer a impressão de realidade. O desenho, a seu turno, se constrói pelo traço sobre o fundo branco do papel, as cores saem de cena e a linha – considerada uma abstração humana para expressar a relação figura/fundo – pode assumir diversas identidades. De acordo com Dondis (2007, p.54), “O processo de abstração é também um processo de destilação, ou seja, de redução dos fatores visuais múltiplos, aos traços mais essenciais e característicos daquilo que está sendo representado”. Assim, ao lado da pintura na sequência do livro, o desenho adquire um caráter mais abstrato, devido especialmente à ausência de cores.

A coexistência das técnicas no livro tem um propósito: a entrada do desenho acontece em momentos de devaneio do personagem, quando o próprio texto assume um teor mais pessoal, de ordem emocional interna. Portanto, além de dinamismo visual e contraste (atrativos para o olhar), há um uso proposital na utilização das diferentes técnicas por parte do ilustrador: a pintura conduz a narrativa na maior parte do tempo, ela ambienta o leitor naquele universo plástico, constituindo uma realidade peculiar. O desenho, pontual em alguns momentos, instaura uma dimensão abstrata dentro

da história, funcionando também para reforçar o impacto das cores na virada da página.

Existe ainda uma relação apropriada entre a técnica da aquarela (predominante no livro) e o simbolismo do elemento água instaurado pela história, no sentido que Gilbert Durand emprega a abordagem bachelardiana dos quatro elementos em seus estudos do Imaginário. O tema aquático, no contexto do Regime Noturno da Imagem, corresponde aos símbolos da descida e do retorno, os eufemismos dos terrores encontrados na simbologia da água tenebrosa no Regime Diurno, designado pelos símbolos de elevação. A água perpassa as duas linguagens no livro através de um ritmo de fluidez e ondulação, visualmente expressado pela sinuosidade das formas, pelo envolvimento de personagens e cenários em uma atmosfera de rios, chuvas, respingos, manchas, ondas, etc., propiciados pela aquarela.

No estudo dos símbolos, o ambiente aquático tem o mar como grande representante. Para Durand, este simboliza “O primordial e supremo engolidor [...]. É o *abyssus* feminizado e materno que para numerosas culturas é o arquétipo da descida e do retorno às fontes originais da felicidade” (DURAND, 1997, p.225). Algumas culturas apresentam a reverência ao rio de modo semelhante, a exemplo do

Ganges para os hindus. O elemento água é predominantemente associado ao culto às Deusas-mãe, símbolos de fertilidade (como *Mélusine* ou a *mermaid* inglesa) de fecundação das terras para a agricultura, provedoras da alimentação e da vida. Na cultura amazônica, encontramos relações entre o elemento água e os mitos da Mãe D’água ou da Iara, bem como de Iemanjá nas tradições da Umbanda – divindades aquáticas e lunares, que regem os grandes rios da região norte, sobre os quais as comunidades ribeirinhas fazem sua morada, seus caminhos, vias de acesso e retiram parte do seu alimento.

O tema aquático também se relaciona a dois outros elementos encontrados nas imagens do livro: a infância, pela presença das crianças, bem como a maternidade, o feminino, pela presença da avó, sendo essas as personagens predominantemente mostradas. A associação entre as crianças e a água não poderia escapar à simbologia do nascimento, em que o útero materno é simbolizado pela concha ou recipiente circular, onde os bebês “nadam” em seus primeiros momentos de existência e formação. De acordo com Durand:

Finalmente, será necessário lembrar que em numerosas mitologias o nascimento é como que instaurado pelo elemento aquático: é perto de um rio que nasce Mitra, é

num rio que renasce Moisés, é no Jordão que renasce Cristo [...]” (DURAND, 1997, p.226).

Enquanto o rio é veículo da água e provedor da alimentação e da vida, a personagem da avó é o símbolo materno que abastece a imaginação da criança, um tipo diferente de alimentação. A infância e a velhice são fases opostas e, ao mesmo tempo, correspondentes do desenvolvimento humano, em que geralmente se considera pouco grau de lucidez, comparada à fase adulta. É na infância que a criança mistura realidade e fantasia, bem como na velhice acontece algo semelhante com as memórias, entre fatos acontecidos e aquilo que a pessoa toma como verdade. No caso dessa história, é precisamente através da fantasia que o mundo ganha sentido, percebemos a valoração positiva do devaneio, uma atividade que a lógica formal da vida adulta encontra dificuldades em adentrar.

3.1.2 Gêneros de imagens e influências

Do livro ilustrado contemporâneo vertem expressivas referências de gêneros, estilos, movimentos artísticos e saberes relacionados à representação por imagens, sempre revisitados nos dias atuais. Nas ilustrações de M. Costa, encontramos basicamente dois gêneros de imagens, que podem ser identificados como Imagens do Cotidiano e Imagens Fantásticas (OLIVEIRA, 2008, p.107), pois a

narrativa está sempre oscilando entre lembranças reais da vida rotineira do menino e cenas imaginadas. Os gêneros, à maneira como o autor os concebe, relacionam-se ao assunto que as ilustrações mostram, havendo também o gênero de Imagens Históricas, Folclóricas e os Contos de Fadas, recorrentes da literatura infantil.

O acabamento realista ou mimético, que garante a verossimilhança, está presente tanto nas ilustrações de conteúdo “real” (lembranças do personagem no sentido diegético) quanto nas ilustrações que expressam conteúdo fantástico, conforme a distinção que demonstram as Figuras 33 e 34.

Na intenção de compreender o fenômeno de realidade e fantasia nas ilustrações contemporâneas, resgataremos a contribuição dos Estudos Visuais, pelos quais compreendemos que o ato de ver não é ingênuo, a própria percepção daquilo que designamos realidade se constrói sob camadas culturais. Logo, a produção de imagens também é atravessada por filtros, maneiras de conceber o espaço, o posicionamento das formas, as direções do olhar etc.

No gênero cotidiano, as imagens recorrem ao uso da perspectiva, técnica que envolve a determinação da linha do horizonte, a escolha de um ângulo, dos pontos de fuga, que ordenam

o esquema básico da paisagem e situam os objetos naquele espaço. A perspectiva, nesses termos, representa o olhar do leitor na página. Essa tradição, inventada no Renascimento europeu, instaurou no ocidente uma epistemologia voltada de fato, para a representação do mundo visível, princípio tal que difere radicalmente, por exemplo, da concepção do Oriente, em que a representação por imagens está a favor de um estado de espírito, é antes uma interpretação.

Figura 33: Ilustração de lembrança em gênero cotidiano.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Séculos depois, acrescentaram-se ao imaginário ocidental as influências de movimentos como o Realismo e o Naturalismo. Ainda como parte do paradigma representativo, os adeptos desse tipo de pintura buscavam uma maior aproximação do mundo visível, retirando de seu repertório convenções formais de movimentos como o Romantismo e o Barroco. Identificamos nas ilustrações de M. Costa uma semelhança com o gênero de pintura paisagística, oriundo dessas experimentações com a posição linha do horizonte (alta ou baixa) e as percepções tonais e luminosas do fenômeno óptico, possibilitados pela invenção da fotografia. Segundo Oliveira:

A paisagem é um gênero recente de pintura – praticamente se inicia no Barroco – que, de forma gradual, vai alcançando sua independência como gênero autônomo, destacando-se do fundo das pinturas para se tornar o próprio tema da pintura. Atinge seu apogeu no paisagismo inglês e durante o impressionismo francês, no século XIX. [...] Além de contemplativo, geralmente é um gênero aprazível de se ver [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 69)

É importante assinalar que, na Amazônia, temos a tradição dos pintores de paisagem *Naif* (do francês, ingênuo), que produzem quase sem nenhuma formação técnica ou acadêmica e que são desconsiderados pelo circuito contemporâneo das artes, constituindo um mercado informal. Conscientemente ou não, M. Costa estabelece referências visuais com esse universo pictórico, lembrando que

muitos ilustradores buscam na *Arte Naif* as referências para se aproximar do universo plástico das crianças.

Em um livro infantil, a representação da paisagem relaciona-se com o importante papel que a ambientação desempenha. No caso que estamos estudando, as paisagens de céus noturnos e estrelados, horizontes a perder de vista conferem um clima nostálgico da infância em contato com a natureza – tema idílico e frequente em histórias para crianças e na pintura *Naif* local. Para Oliveira, as linhas horizontais predominantes nos esquemas composicionais, “[...] criam na ilustração uma sensação de paz, repouso, tranquilidade e estabilidade” (OLIVEIRA, 2008, p.62). Maciste Costa utiliza bastante a composição em linhas horizontais, através da qual evoca a planura da geografia Amazônica.

Para Nikolajeva e Scott (2011, p.95), a análise de ambientação segue duas possibilidades, podendo se tratar de um “cenário essencial” ou “pano de fundo”. Estamos diante de um caso de cenário essencial, pois a história perderia completamente o sentido se fosse ambientada em outro lugar (como em um grande centro urbano, por exemplo). O rio é um personagem da história, embora o ilustrador não tenha recorrido, nesse caso, à sua antropomorfização.

Quando abordamos a representação de imagens fantásticas, a ilustração recorre a outra epistemologia visual (Fig.34). Maciste abandona a lógica do visível e adentra a dimensão mental da personagem, algo que conecta sua ilustração com o movimento Surrealista, ocorrido no início do séc. XX.

Figura 34: Ilustração em gênero fantástico.



Como resultado do declínio do paradigma mimético, o Surrealismo e outros movimentos de vanguarda trouxeram mudanças estruturais à representação de estados inconscientes do pensamento, dos sonhos e das emoções, temas que sempre foram alvo de produção artística, mas as vanguardas experimentaram por meio da desconstrução da forma, os efeitos da abstração ao lado do realismo.

No caso da Figura 34, os elementos recebem tratamento volumétrico à maneira realística, como podemos observar no rosto da personagem. A abstração reside na integração com o fundo: em primeiro plano está a personagem de olhos fechados, integrada a um plano de fundo que não se encaixa na mesma perspectiva do rosto. É uma imagem de apelo sensorial, traz o movimento das ondas (como se fossem longos cabelos), as quais supomos que sejam de um rio, devido à presença de peixes, barcos e por já conhecermos o título da história.

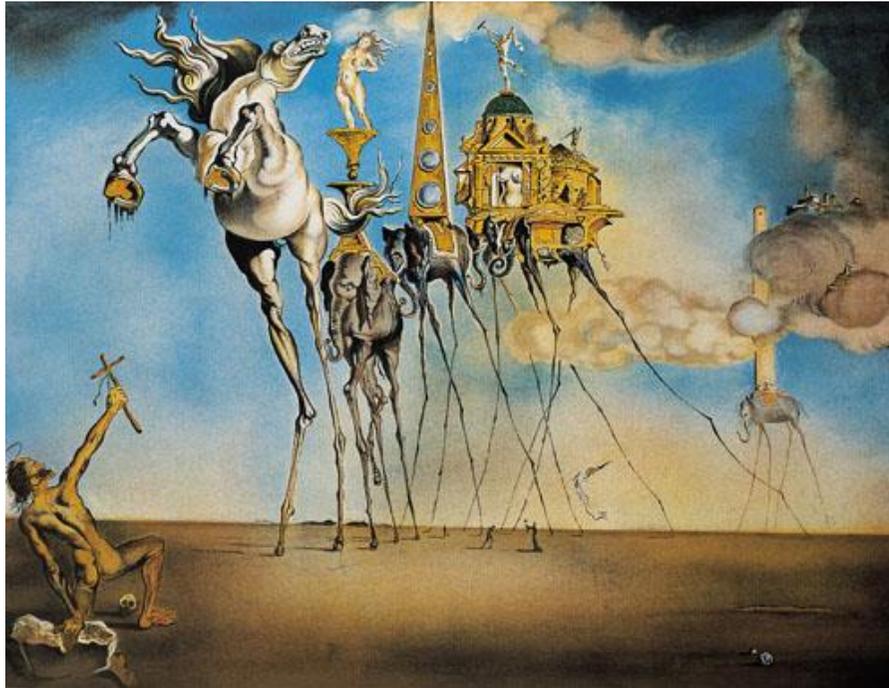
Vemos aí a diferença entre um espaço contínuo e atmosférico, aos quais se aplicam as regras da perspectiva, em oposição a um “espaço planimétrico” (OLIVEIRA, 2008, p.55), construído através de planos sobrepostos, como observamos na arte egípcia, bizantina e nas produções orientais. É uma solução espacial muito utilizada em ilustrações por conta de seu didatismo – planos mais próximos

trazem figuras maiores, planos distantes trazem figuras menores; o distanciamento pressupõe a passagem de tempo, uma ordenação para o olhar do pequeno leitor.

Outra possibilidade de conferir abstração ocorre por distorções ou exageros, como vemos na Figura 32, comentada nas páginas anteriores. Trata-se de uma ilustração introdutória, ainda fora da sequência narrativa, que divide a página dupla com um prefácio. O atributo surreal reside nas “pernas” excessivamente longas da palafita, que vão se desvanecendo no ar depois de uma longa descida, à semelhança do surrealismo na pintura de Salvador Dalí (Fig.35). No caso da ilustração, o exagero instaura a ideia de um cenário mais imaginário do que real; a ilustração situa a linha do horizonte, e, portanto, os olhos do observador na altura do assoalho da casa, deixando-o distante e suspenso no ar.

A narrativa visual mostra desde o início que pretende tirar os pés do leitor do chão, conduzindo-o por imagens que a lógica natural não sustenta. Ao lermos o texto que a acompanha, o significado se desdobra: “Imagina o rio de Daniel” é o que diz a frase imperativa do prefácio de Paulo Vieira, nos determinando a imaginar o rio que não é visível na imagem. Entendemos que cabe ao leitor/observador imaginar o rio a preencher a profundidade das longas pernas da casa.

Figura 35: *La tentación de San Antonio*(1946), Salvador Dalí.



Fonte: <<http://moovemag.com/2013/04/savador-dali-en-el-museo-reina-sofia/>>
Acesso em: 11.05.2016.

A convivência de realismo e surrealismo no livro é um dos indícios recorrentes ao Regime Noturno, compondo também um traço da cultura amazônica. De acordo com Paes Loureiro, a incursão em outra realidade tem raízes em uma percepção global – visão, audição, olfato, etc. – sendo motivada também por criações subjetivas, que brotam de experiências particulares com a realidade:

Depara-se este homem noturno com situações de imprecisos limites, de variadas circunstâncias geográficas que vão motivando a criação de uma surrealidade real [...]. Uma surrealidade cotidiana, instigadora do devaneio, na qual os sentidos permanecem atentos e atuantes, porque é próprio desse estado manter a consciência atuante. [...] Dependendo do rio e da floresta para quase tudo, o caboclo usufrui desses bens, mas também os transfigura. (PAES LOUREIRO, 2000, p. 60).

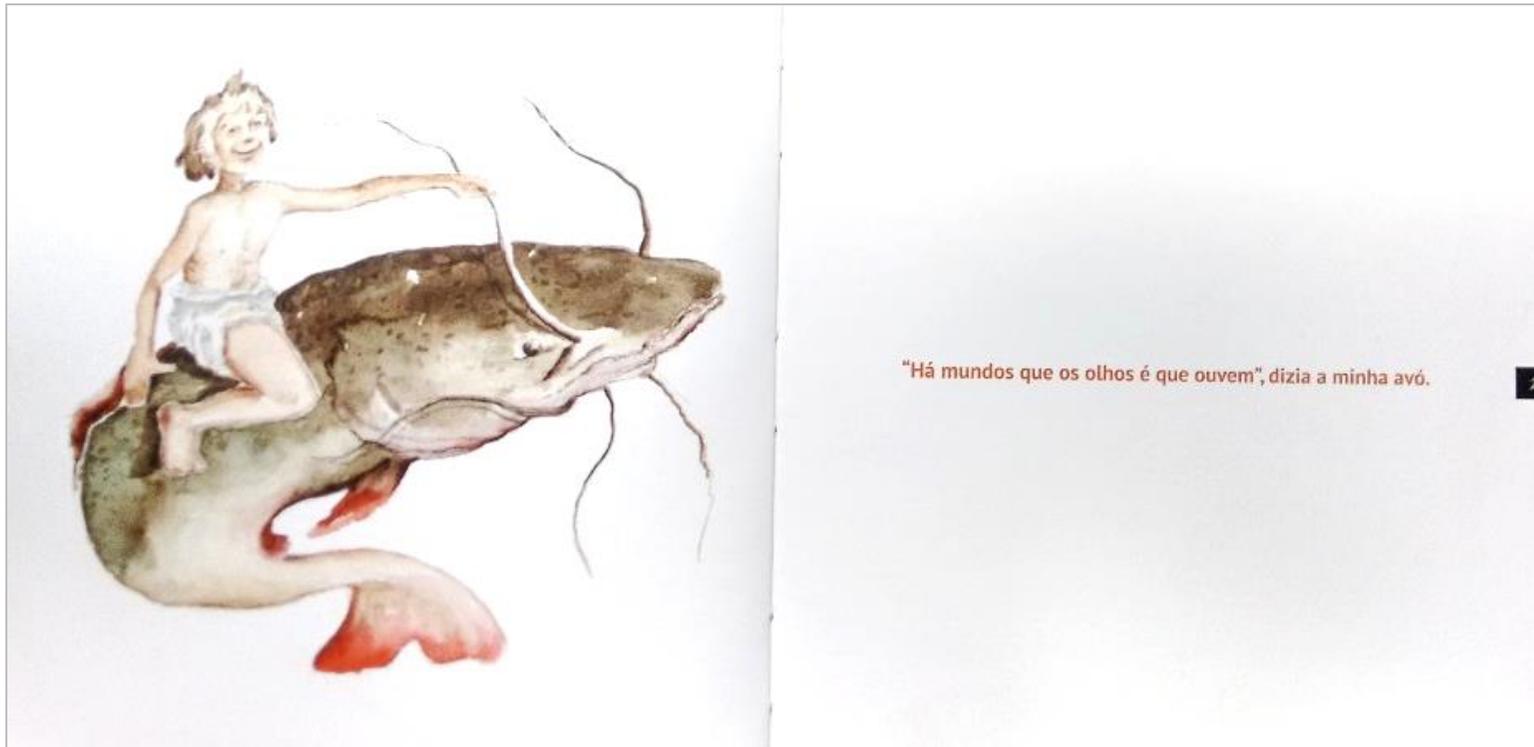
Do ponto de vista do estudo imagético sob o prisma cultural, percebemos enfim, que o ilustrador desenvolve um estilo próprio e ao mesmo tempo recorre a diferentes paradigmas representacionais, ligados a formas coletivas de conhecimento na concepção do espaço plástico. Nesse sentido, Català Domènech comenta: “O estilo responde a uma subjetividade particular, enquanto o conhecimento é filho de uma subjetividade geral, sociocultural” (DOMENECH, 2011, p.87). No livro, a solução estética entre real e surreal está de acordo com as dimensões real e abstrata instaurada também pelo próprio texto.

3.1.3 Ilustrações inconclusas

Aproveitando as pegadas sobre a abstração/realismo, identificamos que certas páginas do livro recorrem a uma estratégia que chamaremos de *incompletude*; ocorre quando a ilustração termina sem preencher toda a página, deixando áreas em branco a serem

ocupadas pelo texto ou permanecerem vazias, a exemplo da Figura 36, que tem o cenário abstraído em um fundo branco.

Figura 36: Soltura da ilustração no espaço em branco.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Quando o vazio é deixado para ocupação do texto, a estratégia funciona a favor da legibilidade e do equilíbrio entre espaços vazios/cheios na página. De outra forma, quando se torna significativo na página (é o caso da Figura 31 e de páginas que tem apenas textos), ele suscita uma discussão importante em matéria de livro infantil, a qual Rui de Oliveira relaciona com a abertura de “portas” para a imaginação da criança. Assim como a figuração tem seus meios de comunicar e expressar, os espaços em branco e a incompletude das figuras também os têm: o espaço vazio é um silêncio, uma pausa que o ilustrador impõe ao leitor. A isso se relaciona novamente a questão entre realismo e abstração, sobre a qual Oliveira infere:

Uma ilustração hiper-realista deixa poucos espaços para o complemento da imaginação do pequeno leitor. Essa participação imaginária significa que vemos na verdade a nossa expectativa do ver, não necessariamente o que está de forma tão realista explicitado em demasia. A participação imaginária [...] simboliza o direito que o pequeno leitor tem de exercer sua legítima alternativa pessoal do olhar. O que está nas sombras, ou apenas sugerido, é muito mais legível do que as formas sob a luz da precisão cirúrgica (OLIVEIRA, 2008, p.86).

Não queremos restringir a participação imaginária apenas a esses casos, pois qualquer informação visual, verbal, etc., pode despertar o pensamento imaginativo. Supomos apenas, que os

espaços em branco sejam deixados para que a imaginação do leitor os preencha com suas próprias imagens mentais. Um exemplo que podemos citar é o livro *Pedro* (2008), de Bartolomeu Campos Queirós, em que as palavras fazem várias referências a cores, mas as ilustrações estão em preto e branco: outra estratégia de provocar a participação imaginária.

No caso das ilustrações de Maciste, a solidez de algumas imagens convive ao lado da incompletude, princípios tais que podem ser aplicados em uma imagem única (Fig.36) ou ao longo da sequência – quando vemos uma página figurativa, seguida de outra apenas manchada ou em branco (Fig.37).

Ao mesmo tempo em que esse recurso enfatiza a figuração mostrada, permite, pela inconclusão, um espaço para a imaginação do leitor adentrá-la, sair dela ou perder-se no caminho. O princípio está em criar oportunidades para o surgimento de imagens mentais, é um convite ao leitor para que assuma uma espécie de coautoria imagética, através da qual entendemos que sua imaginação de leitor não está completamente condicionada pela ilustração: a participação imaginária é peça importante da experiência.

Figura 37: Sequência de ilustração inconclusa seguida de ausência figurativa.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

3.1.4 Enquadramentos

Outro aspecto relevante é o uso de diferentes enquadramentos. Se a perspectiva posiciona os olhos do observador no cenário e no ângulo pensado pelo ilustrador, o enquadramento delimita o conteúdo a ser mostrado através da moldura, que nesse caso é o limite da folha. Muito explorado na fotografia e no cinema, o enquadramento abrange as variações de proximidade ou distância, de elementos centralizados ou descentralizados, permitindo a navegação do olhar através do espaço fictício na sequência de páginas. De acordo com Linden, a noção de enquadramento pressupõe outro conceito valioso, que diz respeito ao “campo” e o “extracampo” do livro ilustrado:

O campo seria, portanto, a superfície de representação delimitada pela moldura. Para além dos seus limites, outro espaço nos é sugerido, já que postulamos que o espaço mostrado se estende *hors* moldura. O enquadramento define assim um campo e um extracampo que, embora não representados, existem potencialmente. Algumas imagens apenas sugerem esse extracampo, ao passo que outras forçam sua existência imaginária por meio de linhas de fuga, objetos ‘cortados’ pela moldura, portas ou janelas abertas, reflexos de espelhos etc. (LINDEN, 2011, p.77).

Um exemplo dessa relação com o extracampo acontece em uma pintura de Diego Velázquez, a tela *As meninas* (1656), em que a superfície de um espelho sugere a presença de observadores fora

da tela (extracampo), além de incluir o observador ao direcionar a ele o olhar das personagens (Fig.38).

Figura 38: *Las Meninas*(1656), Diego Velázquez.



Fonte: <https://en.wikipedia.org/wiki/File:Las_Meninas_01.jpg>
Acesso em: 11.05.2016.

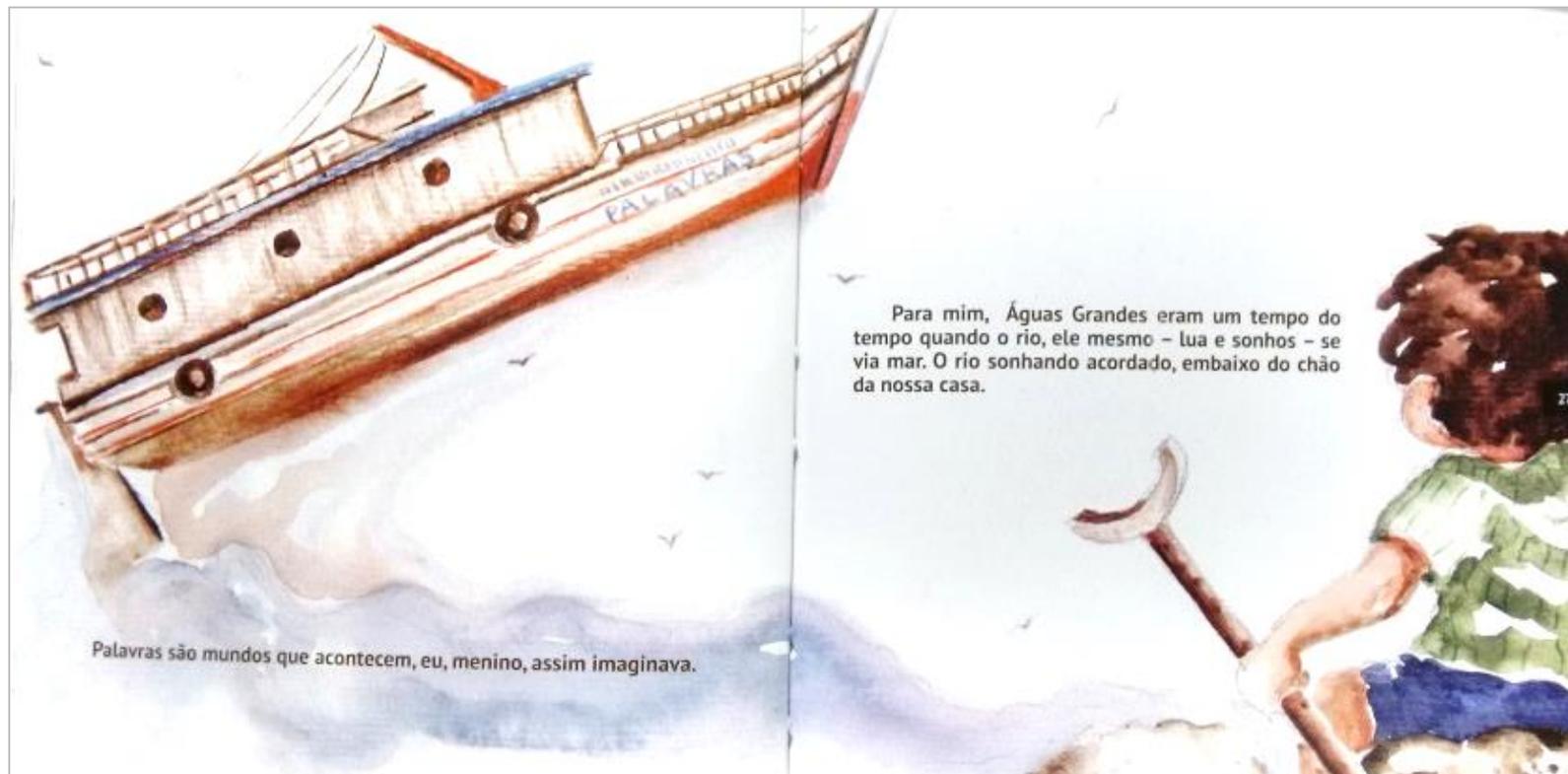
Para apreender esse potencial de fora da página, a criança precisa de certo entendimento, pois trata-se de um código assimilado como recorte de um espaço contínuo, não uma amputação: mais um recurso desafiador da participação imaginária. Na Figura 37, o enquadramento se fecha ao redor do menino: vemos o campo, enquanto o restante do corpo dele, do assoalho e da fresta, ocupa o espaço em potencial do “extracampo”. A proximidade da moldura enfatiza o teor íntimo da imagem, toma emprestado o conceito cinematográfico de *close*, conhecido por acentuar emoções nas imagens fílmicas.

88

O enquadramento fechado acontece em pelo menos três outras ilustrações, havendo também enquadramentos em planos abertos, no caso das vistas de paisagens (Fig.33) e planos médios, a exemplo da Figura 39, a seguir. Nesse caso, observamos novamente o enquadramento cortando a personagem. Linden (2011, p. 76) utiliza o termo “desenquadramento” para designar casos em que a moldura descentraliza os personagens, uma escolha que diminui a hierarquia deste em relação ao cenário. Assim, nosso olhar é atraído para o barco, cujas linhas estruturais, lidas da esquerda para a direita e de baixo para cima, induzem uma direção ascensional: o barco almeja ocupar a infinitude do espaço extracampo.

Por meio desses exemplos, compreendemos alguns usos do enquadramento, seja para enfatizar emoções, seja para abrir possibilidades de espaço, uma alternativa encontrada para conduzir o olhar e brincar com espaços imaginários.

Figura 39: Enquadramento em plano médio.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

É interessante abordar a presença frequente do barco nas ilustrações, um elemento indispensável na vida ribeirinha e suporte da visualidade amazônica; na teoria durandiana, agrega um simbolismo bastante polivalente e corresponde à constelação do Regime Noturno, ao envolver os símbolos da intimidade, do redobrimento e do continente, como a taça, o vaso, a concha; neste caso, trata-se do “continente móvel”, do qual fazem parte todos os tipos de barcos e também os cestos (DURAND, 1997, p.250).

A barca, em muitas culturas é sugestivamente símbolo lunar, devido ao seu formato fusiforme³, à semelhança também dos “chifres” da lua, sendo bastante relacionada ao ritual da viagem entre os mundos de vida e morte, da chegada e da partida; carrega também o “[...] arquétipo tranqüilizador do invólucro protetor, do navio fechado, do habitáculo” (Idem, 1997, p.250).

O barco, então, torna-se veículo, moradia ou *habitat* da aventura da navegação, que apesar do risco do afundamento, oferece o fechamento perfeito, um espaço compactado da intimidade. Nesse sentido, a barca também pode ser o berço, lugar fechado, “ilha em miniatura onde o tempo ‘suspende o curso’ [...]”. A barca, mesmo que

³ Fusiforme: em forma de fuso.

seja mortuária, participa assim, na sua essência, no grande tema do embalar materno” (DURAND, 1997, p.251).

3.1.5 Perspectivas narrativas

Mencionamos anteriormente a importância da perspectiva nas ilustrações, tomando como exemplo a perspectiva renascentista. A perspectiva narrativa, entretanto, refere-se ao ponto de vista de quem está olhando, considerando que no texto, está em jogo a presença de um narrador, de personagens e do próprio leitor. Assim, o ponto de vista “[...] está relacionado à diferença entre a comunicação visual e verbal, entre ‘mostrar’ e ‘dizer’ [...]” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.155).

Para entender do que se trata, as autoras tomam emprestados conceitos da narratologia, entre eles o de “perspectiva onisciente e onipresente”, a “perspectiva objetiva” e a “perspectiva introspectiva” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.157). A primeira situa o leitor em um contexto que tudo sabe e tudo vê; a segunda conta a história pelo ponto de vista de alguma personagem; e a terceira adentra os pensamentos e emoções da mesma. Há ainda a perspectiva em primeira pessoa, quando o texto indica as impressões próprias ao narrador.

O livro ilustrado, ao mobilizar duas linguagens – visual e verbal – pode combinar ou contradizer as perspectivas dos textos e das imagens, resultando em interação, dinamismo e surpresas. Veremos como isso pode acontecer com a perspectiva das imagens. Nikolajeva e Scott (2011, p.155) explicam que:

Com as imagens, podemos falar de perspectiva em um sentido literal: como leitores/espectadores, vemos a ilustração de um ponto de vista fixo, que nos é imposto pelo artista. Ainda que pelo movimento do olho possamos ‘ler’ a imagem da esquerda para a direita, ou da direita para a esquerda ou em um padrão circular, o ponto de vista básico não é alterado.

Comparada ao texto (que pode assumir diferentes perspectivas, de narrador, personagens etc.), uma única imagem geralmente pode mostrar somente um ponto de vista⁴, ainda que levante incertezas sobre quem está vendo – se o leitor está observando a cena sozinho ou se está vendo através dos olhos do narrador. Sobre esse jogo entre a perspectiva adotada pelo texto e a adotada pela imagem, Linden comenta:

A contradição entre texto e imagem faz do leitor um cúmplice. Ele restabelece a ‘verdade’ que, aliás, como já observei, é quase sempre veiculada pela imagem,

talvez porque o criador busque antes a cumplicidade do leitor de imagens (não raro, portanto, da criança não leitora) do que a do leitor de textos (que é muitas vezes o adulto) (LINDEN, 2011, p.135).

Escolhemos dois exemplos que mostram essa diferença. Na Figura 40 estamos atrás do menino e de sua avó e o fato deles estarem presentes em nosso campo de visão, naturalmente indica que estamos “fora” deles – trata-se de perspectiva onisciente. De outro modo, retomamos a Figura 33, que mostra apenas a paisagem noturna; pode se tratar de perspectiva onisciente outra vez, ou ser uma imagem de lembrança do narrador e, portanto, uma perspectiva em primeira pessoa. Nesse caso, apenas a colaboração do texto pode dissolver a ambiguidade.

Ao longo do livro não podemos determinar se a perspectiva da imagem está sempre onisciente (englobando tanto os momentos em que personagens aparecem, quando ilustrações de paisagens), ou se oscila com a perspectiva em primeira pessoa, quando os personagens são ausentes e compartilhamos o mesmo olhar do narrador.

⁴ Há exceções como as obras do artista Maurits C. Escher (1898-1972), que situa o observador em diferentes pontos de vista na mesma imagem.

Figura 40: Exemplo de perspectiva onisciente.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

É precisamente o encadeamento sequencial que permite à imagem, transitar de uma perspectiva para outra. A Figura 40 também exemplifica uma escolha quanto à apresentação dos personagens da história – eles geralmente aparecem de costas – uma característica presente em ilustrações de outros livros do mesmo ilustrador. Tomando emprestado o princípio da participação imaginária, podemos dizer que o não mostrado instiga a imaginação do leitor e, ao mesmo tempo, conduz o olhar para aquilo que os personagens estão vendo ou imaginando, além de obrigar o leitor a fazer parte da cena. A postura contemplativa se coaduna com um assunto que Paes Loureiro explora, ao falar dos devaneios resultantes de uma contemplação operativa:

Libertos do espaço pelas asas do imaginário, por meio do qual explicitam e submetem à sua medida a noção de espaço, os homens estabelecem em plenitude, sua relação com o tempo. Sob a liberdade que o devaneio permite, o espaço é quase como que absorvido pelo tempo, assumindo uma leveza que compensa as duras fainas e jornadas na floresta ou nos rios. São inúmeras essas envolventes atitudes de contemplação operativa, em que o real e o imaginal se interpenetram livremente.(PAES LOUREIRO, 2000, p.59).

A contemplação operativa descrita pelo autor é, assim, compreendida como uma atividade aparentemente passiva, mas que esconde um movimento criador em nível de imaginação daquele que

contempla. Ao esconder a expressão facial das personagens, a estratégia proposta na ilustração torna visível o devaneio das mesmas em sua forma concreta, seja para provocar o maravilhamento diante de uma paisagem real, seja para unir o real e o imaginário em uma única ilustração, fornecendo um aspecto visível da contemplação. Além do mais, a inexistência da expressão facial das personagens (surpresa? Tristeza? Alegria? Melancolia?) permite ao leitor penetrar no imaginário descrito visualmente sem direcionamentos excessivos.

3.1.6 Cores, luz e esquemas tonais

A presença das cores em ilustrações não é imprescindível, se levarmos em conta toda uma tradição de gravuristas que ilustraram antes da tecnologia de impressão de cores em larga escala. Isso porque além da cor, entram em jogo a incidência da luz e as tonalidades obtidas dessa mistura, as formas e a composição. Em uma ilustração, o tratamento complexo ou realista da cor, da luz e dos esquemas tonais colaboram para a volumetria, a impressão de tridimensionalidade a partir do bidimensional.

A cor é considerada um elemento atrativo ao olhar das crianças, devido ao envolvimento delas com o mundo visual nessa fase. Pode ter um propósito didático, ensinando códigos socialmente

reconhecidos, como o uso do vermelho para alerta e perigo, verde para as plantas, azul para o céu; além dessas convenções, há também a transmissão de padrões culturais e estereótipos, como o uso de rosa para meninas e azul para meninos. Nas ilustrações, as cores misturam as esferas culturais e convencionais, sentimentais e sensoriais (como frio ou calor), além de acentuarem as tensões do enredo. Para Oliveira,

“A cor é um dos elementos constitutivos da imagem narrativa que possui o maior poder emotivo e evocativo [...]. Ao se ver uma ilustração, a cor não deve ser analisada a partir de seu significado isolado. Ela em si mesma não sustenta qualquer critério de análise. Somente quando ela se relaciona com a luz, com a sombra, com o momento psicológico dos personagens ou com o tom atmosférico da cena representada, ela realmente alcança sua plenitude expressiva.” (OLIVEIRA, 2008, p.50-51).

Tais palavras apontam precisamente a imbricação entre os elementos mencionados no contexto da imagem e da sequência, para que possamos entender os efeitos das cores no livro. À beira de discussões mais profundas, lembramos que as relações entre cor e luz sempre foram alvos de estudos artísticos e também físicos, a partir dos quais, chegamos a uma distinção básica entre a cor luz⁵ e a cor

⁵Cor luz: denominação que reconhece a natureza luminosa da cor, resultado de um fenômeno físico pelo qual um raio luminoso incide sobre uma superfície e é rebatido para o olho, sendo interpretado pelo cérebro como cor.

pigmento, obtida pela mistura de materiais. Em relação ao suporte da cor pigmento, o movimento Impressionista no séc. XIX, por exemplo, aproveitou os estudos ópticos para alcançar a compreensão sobre a relatividade das cores, sempre sujeitas às mudanças de luz.

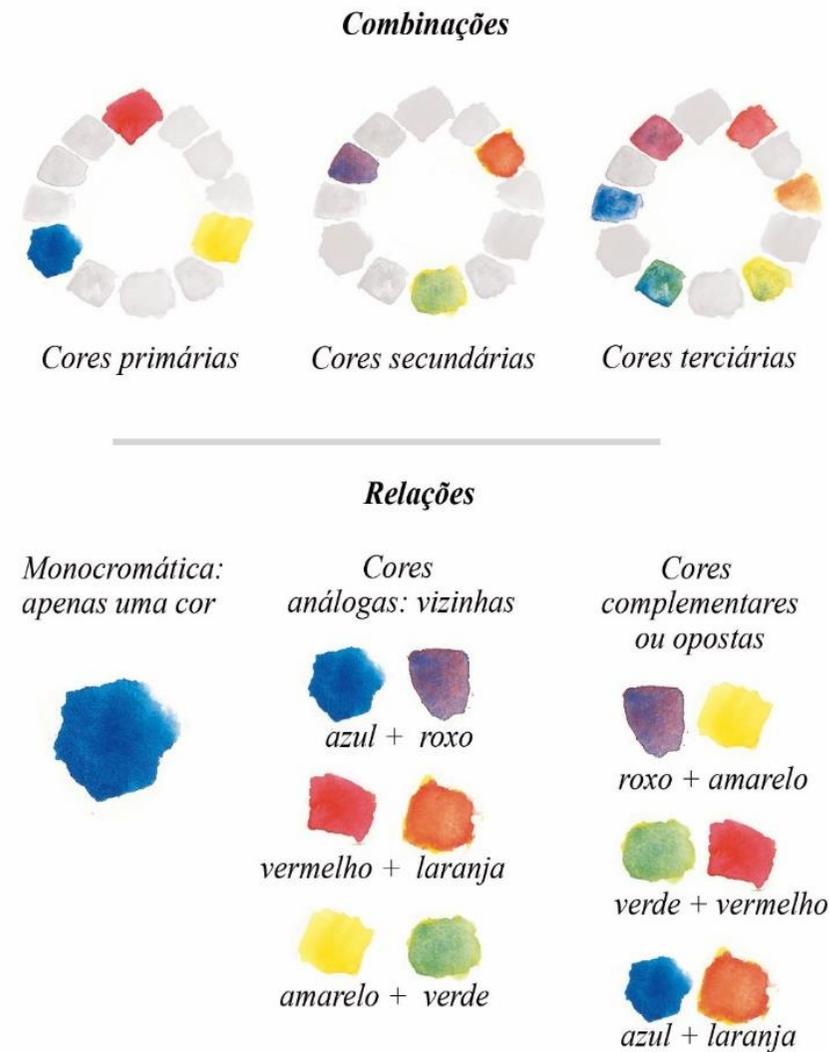
Ao utilizar a aquarela, M. Costa lida com uma técnica tradicional, obtendo as cores pela mistura de pigmentos⁶. Reconhecendo a existência de alguns padrões (tanto em meio físico quanto em digital), optamos por abordar a natureza da cor pigmento, adotando, nesta análise, a tríade do vermelho, azul e amarelo⁷, como padrão de cores primárias. Essas cores recebem tal denominação por que não podem ser obtidas a partir de nenhuma mistura; são elas que, combinadas, dão origens aos demais **matizes**, ou cores. É preciso lembrar que a indústria de tintas oferece muitas opções, não precisamente obtidas pelo processo de mistura das primárias. Para prosseguirmos com a análise, faz-se necessária a compreensão do círculo cromático, suas combinações e relações. Dispomos alguns

⁶Para uma aquarela chegar em nossas mãos em um livro impresso, os pigmentos convertem-se para códigos digitais através de um scanner e tornam-se pigmento outra vez, ao passar pelo processo de impressão com tintas gráficas – eis o caminho das cores por entre meios e materiais diferenciados.

⁷Alguns aquarelistas adotam a tríade – ciano, magenta e amarelo – em lugar do vermelho, azul e amarelo, na mistura para obter outras cores. O padrão de cores para impressão mais reconhecido pela indústria gráfica é o CMYK (ciano, magenta, *yellow* e *black*).

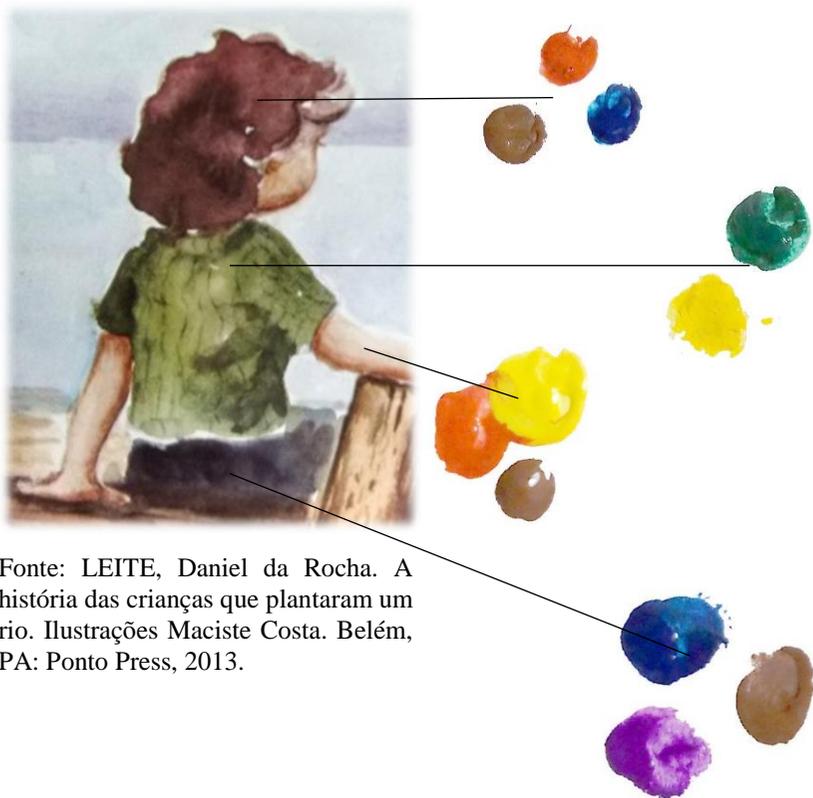
aspectos básicos nas ilustrações seguintes (Figura 41), fundamentadas nos estudos de Rudolf Arnheim, no livro *Arte e percepção visual* (2005).

Figura 41: Círculo cromático, combinações e relações entre cores. Fonte: a autora.



A mistura das cores é fundamental para a obtenção da riqueza cromática, sendo possível misturá-las em uma paleta, homogeneizando-lhes ou deixando que se misturem sobre o papel, para obter um efeito *dégradé*. O esquema abaixo mostra uma suposição das cores utilizadas neste detalhe da Figura 42, indicando que as tintas dificilmente são usadas puras ou chapadas, ou seja, sem o mínimo de mistura ou diluição.

Figura 42: Detalhe de pintura.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Em seu roteiro de análise da cor, Oliveira (2008, p.51) avalia primeiramente a **qualidade da luz**, pois ela submete a paleta e os tons claros e escuros de acordo com a luz escolhida, podendo ser **diurna, noturna ou artificial**. Ao ambientar a história com predominância de cenas externas, o livro utiliza basicamente a iluminação diurna ou noturna, resultando em tonalidades claras e suaves para o dia e tonalidades fortes, geralmente azuladas, para a noite (Fig.43 e 44).

O pigmento branco geralmente não é usado para gerar tonalidades claras: a veladura permite que o branco do papel apareça, conforme a concentração da tinta. Logo, paisagens diurnas luminosas trazem tintas aguadas, enquanto tonalidades mais escuras são obtidas com tintas concentradas, sendo possível intervir com aguadas de nanquim para reforçar os contrastes. Observamos que o ilustrador usa o branco concentrado para fazer respingos, efeito referente a chuvas ou brilho de estrelas; nesse caso ele possivelmente recorre à outra tinta à base d'água ou efeito digital (Fig.44).

Figura 43: Exemplo de iluminação diurna.



Hoje, na janela de algum lugar do mundo,
tenho, à minha frente, um jornal.

Notícias de uma terra.
Leio que um rio está morrendo.
Penso no que li: um rio morrendo.

Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 44: Exemplo de iluminação noturna.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

O próximo item da análise é justamente o **contraste**. Trata-se de diferenças entre áreas preenchidas, cuja complementação mútua pode levar à harmonia e ao equilíbrio. Em termos narrativos, acentuam ou reduzem a dramaticidade do episódio, atraindo o olhar do espectador. Observamos que o ilustrador recorre a alguns tipos de contraste mencionados por Oliveira, como o **contraste de cores quentes com as cores frias**. Vemos um contraste assim na Figura 44, provocado pelos azuis, violetas, brancos (frios) ao lado do amarelo (quente). A área em azul é predominantemente maior em relação à área amarela, ao que podemos dizer que estabelece um contraste discreto. Nesse caso, esse contraste colabora, assim como as longas “pernas” da casa, com o aspecto simbólico dessa ilustração, a ideia de solidão e isolamento, contundente ao contexto ribeirinho, caracterizado por certa dispersão entre as casas e os vilarejos:

É sob diversas condições propiciadoras que o natural da Amazônia cria um mundo pelo qual se cria como ser amazônico. Uma dessas condições é a de sua solidão contemplativa. Uma solidão desejosa de comunicação e que busca ultrapassar as circunstâncias que a envolvem ou propiciam. Solidão significativa e significante, iluminada de sinais do outro e para o outro. [...] A navegação [noturna] é norteadada pela posição dos astros no céu, ou por alguns sinais identificativos percebidos nas margens: uma casa iluminada por lamparinas [...] (PAES LOUREIRO, 2000, p.99).

Logo, a pequena janela iluminada demarca a presença humana, discreta e isolada, diante da vastidão do céu noturno; a posição aérea em que se encontra a casa a torna distante do nível terreno, do mundo puramente natural, uma pista da imaginação como vetor de luz, criação e presença ativa em meio ao isolamento.

Vemos também o **contraste das cores complementares**, exemplificado pela Figura 40. O uso de complementares colabora para o dinamismo cromático, diferente do resultado das **cores análogas**, que geram um efeito harmonioso, porém mais estável. Os tons azulados do horizonte contrastam com o laranja do vestido da senhora (é também um contraste de quentes e frios). As outras cores que fazem parte da composição, como o verde e o azul escuro na roupa do menino, são cores análogas ao fundo da paisagem, logo, não estabelecem contraste. A presença de quentes e frios gera equilíbrio na ilustração, o laranja (cor quente) na roupa da avó, atrai a atenção sobre ela – um recurso muito usado para valorizar personagens importantes, sendo muito comuns em protagonistas nas histórias.

Um exemplo de ilustração que trabalha basicamente com as cores análogas, ou vizinhas, é a Figura 43. Azuis e violetas frios do céu convivem ao lado de marrons e verdes no plano mais próximo, uma vizinhança cromática que produz estabilidade. A cena tem um

teor triste (canoa quebrada, terra seca), está no final do livro e carrega a responsabilidade da despedida. Se apresentasse um contraste cromático, funcionaria de modo a provocar a tensão – um exemplo de utilização de contrastes, interessantes em alguns momentos e dispensáveis em outros, dependendo do ritmo da história.

Temos também exemplos de relação **monocromática** no livro (Fig.46). Composições monocromáticas têm simplicidade no tratamento da cor, pois utiliza apenas uma, variando somente em luminosidade e saturação, como mostra o esquema ao lado (Fig.45) a partir da cor azul. Na escala da luminosidade de uma cor, ela pode caminhar em direção ao preto ou ao branco, ou seja, os extremos que indicam ausência ou presença total de luz. A saturação, por sua vez, é o nível de intensidade da cor, pode variar da intensidade mais forte ao cinza, que tem saturação zero.

Na Figura 46, somente a cor roxa desenvolve a distinção entre as figuras e o fundo pela variação da luminosidade: o fundo é praticamente branco, planos distantes são claros e o plano mais próximo bastante escuro, quase preto. Em uma sequência de imagens que trazem um colorido mais dinâmico, a entrada desse tipo de composição também instaura uma dimensão abstrata, sendo muito usada em cenas de pensamentos ou *flashbacks*. Nesse caso, trata-se

do episódio de uma história contada pela avó do menino, portanto, é um acontecimento imaginário.

Figura 45: Esquemas de luminosidade e saturação.
Fonte: A autora

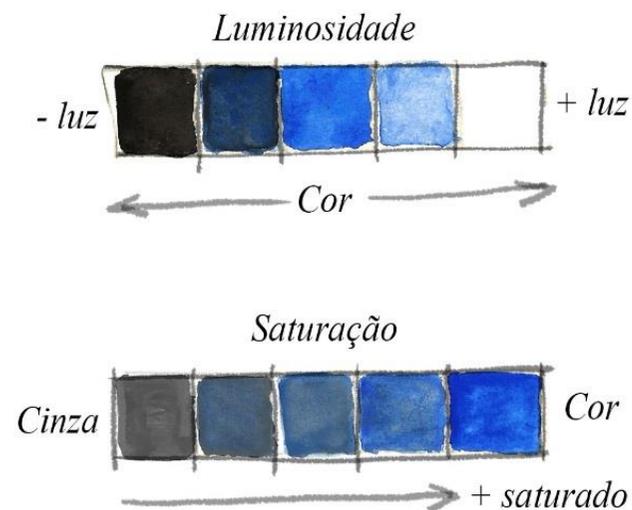


Figura 46: Composição monocromática.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Mencionando a intensidade das cores, é importante discutir sobre suas possibilidades tonais. Para Oliveira, é a “[...] representação figurativa desses diversos valores que possibilita a criação daquilo que chamamos de *aspectos táteis da forma*. É como se nossos dedos tivessem olhos”. (OLIVEIRA, 2008, p. 132). No caso, os valores são

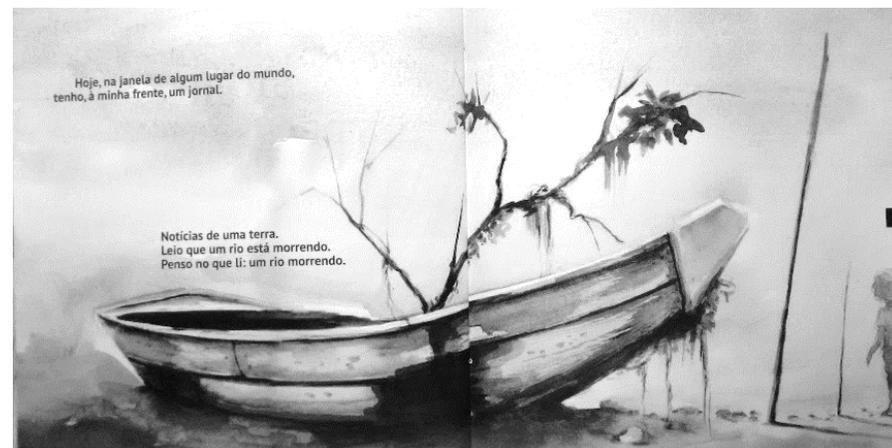
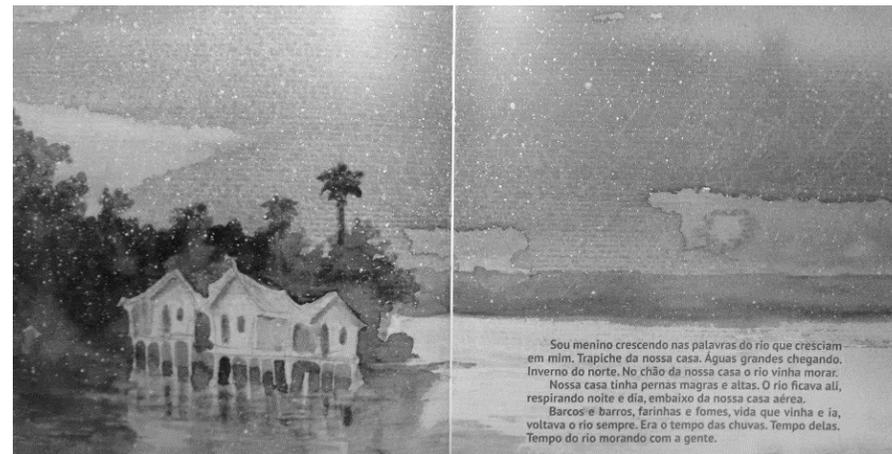
os **claros e escuros** da ilustração, aquilo que reforça sua volumetria, instigando os sentidos do observador.

A diferença do claro e escuro reside na luminosidade peculiar a cada cor, como o caso do amarelo, que é naturalmente mais luminoso que o azul ou o vermelho. Todos os matizes do círculo cromático têm

certo nível de luminosidade, que através da aquarela também se manifesta pela pouca ou muita concentração de tinta.

Para facilitar a percepção dos valores, ou claros ou escuros, recorreremos ao efeito da dessaturação de ilustrações já mostradas (Fig.47). A primeira tem contrastes mais suaves do que a segunda, a concentração da tinta é maior, devido se tratar de uma cena noturna, havendo suavidade na distribuição de valores, resultando em uma composição sossegada. A segunda imagem tem contraste mais intenso (maior diferença entre claros e escuros), em termos narrativos seu impacto dramático é maior, uma estratégia adequada ao conteúdo aflitivo que se deseja mostrar.

Figura 47: Diferença entre valores tonais.

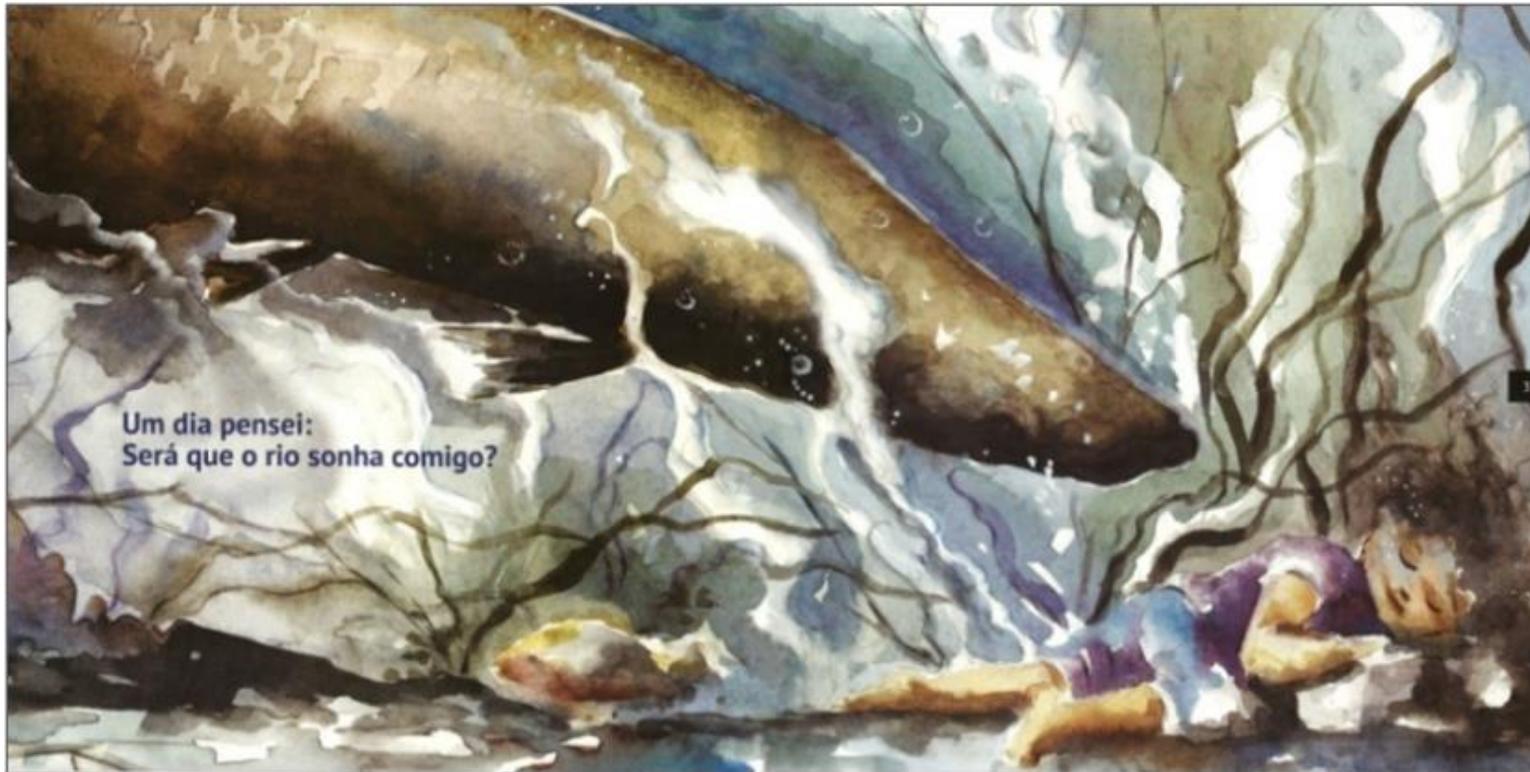


Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Na dimensão simbólica de uma imagem, as cores podem assumir diversas nuances. Observamos na ilustração da página 33 do livro (Fig.48) um cenário submerso do rio, em que o movimento

ondulado de líquido é mostrado pelas manchas sinuosas de tons verdes, amarelos, lilases e azuis, somado ao movimento das algas, e dos cabelos do menino.

Figura 48: Ilustração de cenário aquático.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Em relação a essas cores, Durand indica que o imaginário noturno se envolve de toda a riqueza cromática do prisma, das pedras preciosas e das tintas. Ele relata o uso da cor verde na terapia de pacientes esquizofrênicos, que os remete à calma e ao repouso da profundidade materna, bem como a presença da cor púrpura nas poesias românticas, como cores abismais, da profundidade oceânica (DURAND, 1997, p.221); não são meramente cores, mas uma qualidade íntima e substancial da matéria.

Percebemos uma escolha do ilustrador em usar esses tons e o critério de transparência da água, para que os elementos (o pirarucu, o menino, as algas e etc.) tornem-se visíveis. É uma escolha que contradiz a evidência cromática dos rios da região, que possuem as águas barrentas ou negras, em tons de amarelo terroso, sendo poucos os rios de águas transparentes e azuladas.

Nesse caso, o ilustrador optou em seguir a convenção estabelecida pela maior parte da iconografia, que associa a cor azul oceânica à transparência da água. Reiteramos, neste exemplo, que a imagem é uma construção, a realidade participa como matéria primeira, fornece dados que serão elencados pelo ilustrador, estando sujeitas às regras e convenções da representação visual de acordo com o estilo, época ou concepção daquilo que deve ser representado.

Através dos tópicos escolhidos, compreendemos alguns aspectos da linguagem visual que, juntos, atribuem significações às imagens. Em termos narrativos, cada elemento comentado poderia contar uma história, como o ritmo dos contrastes, do enquadramento, das cores e perspectiva. Contudo, esses fatores permanecem subordinados ao discurso narrativo geral, incluindo a escrita. É em direção à montagem narrativa que adentraremos a camada da imagem enquanto parte do livro e relacionada a um texto.

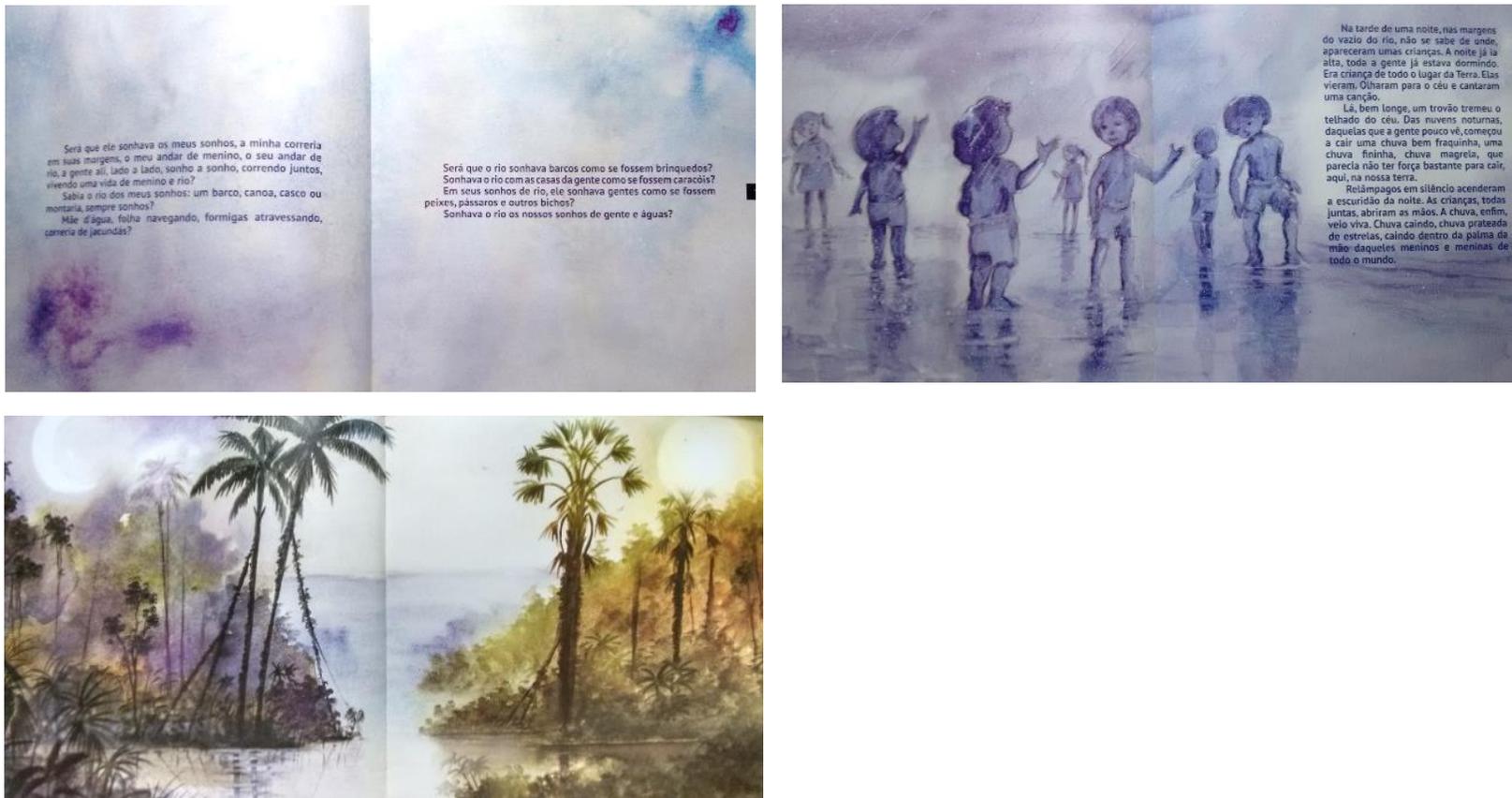
3.2 Aspectos da relação texto/imagem/suporte

Na seção anterior observamos algumas características das imagens dentro de uma narrativa visual, ou aquilo que a estrutura da ilustração pode dizer em dado momento da trama. É preciso considerar o sentido do texto, pois é através deste que a leitura se inicia e é esta linguagem que geralmente sustenta a narrativa, ou seja, a escrita toma de início a primazia de leitura mencionada por Linden (2011, p.122).

Diferentemente do que ocorre com um texto simplesmente ilustrado, ao adentrar o livro para crianças, o texto passa a fazer parte da página dupla, divide o espaço com a imagem e ela geralmente torna-se preponderante na ocupação do espaço em quase todo o livro.

Considerando que há páginas somente com textos e páginas somente com ilustrações (Fig. 49), podemos assim considerar que o projeto total aspira a um equilíbrio entre as linguagens.

Figura 49: Exemplo de página ocupada majoritariamente por textos, página que comporta as duas linguagens e página apenas com imagens.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

3.2.1 Suporte e paratextos

Figura 50: Capa do livro.



Fonte: Acervo da autora.

A criação da capa de um livro geralmente fustiga ilustradores e editores, pois este é um ponto chave, tanto em relação ao *marketing*, na crença que deve atrair consumidores, quanto em relação ao conteúdo interno, do qual a capa não deve estar desconectada. Como vimos, a mesma faz parte do paratexto do livro, das estruturas que o compõem sem necessariamente pertencer à sequência narrativa, como folha de rosto, prefácio, etc.

Observamos que os criadores optaram por utilizar uma inspiração artesanal, há um fundo de papel texturizado com traços simples em grafite com quase nenhuma cor; poderia ter optado, todavia, em empregar as cores ricas à semelhança das ilustrações internas (Fig.50). É, portanto, um convite discreto a entrar na história, que acaba por fazer jus à vida das beiras de rio através da sofisticada simplicidade visual. Observamos desde o título uma apresentação poética dos nomes dos autores: “Daniel da Rocha Leite sonhou as palavras e escreveu (...) Maciste Costa sonhou as imagens e ilustrou”. A fonte do título se aproxima graficamente do desenho a traços, de maneira a mostrar que o projeto gráfico estabelece junto com a ilustração a identidade visual do livro.

Ao abriremos a capa frontal, vemos uma orelha⁸ cuja frente traz um prefácio de Paulo Nunes e descobrimos, ao abri-la, a paisagem ribeirinha noturna – quase a mesma cena da capa, porém em maior nível de complexidade. Além de introduzir um clima especial no início do livro, essa ilustração dentro da dobra indica que não basta olhar de fora: é preciso que o leitor “entre” de fato na história, interaja com o suporte para que descubra o universo proposto (Fig.45).

Compõem os paratextos desse livro: o prefácio assinado por Paulo Nunes, a folha da ficha técnica, folha de rosto, página de dedicatória, página de nota sobre a coleção, página com citação do escritor Dalcídio Jurandir, outro prefácio assinado por Paulo Vieira e, finalmente, contracapa interna e externa. Quase todos esses elementos vêm acompanhados de ilustrações ou vinhetas, ocupando pequenos ou grandes espaços. Fazendo jus aos apontamentos de Nikolajeva e Scott, os criadores do livro se apropriaram desses espaços para ambientar e também antecipar alguns momentos da

⁸ Orelha: em um livro, é a dobra para o lado de dentro (do material de capa) que impede a mesma de fazer curvas ou “canoar”. Frequentemente é um lugar de prefácios, notas ou informações.

história, de modo que os paratextos do livro se permitem abraçar os efeitos da imagem.

Além dessa dobra, não consta nenhuma outra estrutura que exija a intervenção do leitor, exceto o tradicional folhear das páginas. O papel dá conta da impressão de cores ricas, contém um efeito de brilho semelhante ao papel *couchet*. O formato quadrado, ao abrir as páginas, fornece aos olhos um espaço retangular, de modo que as imagens exploram, na maioria dos casos, o sentido horizontal das vistas e paisagens. A lombada tem acabamento costurado e colado, sustenta as páginas ligeiramente grossas, num total de três cadernos costurados e unidos pelo vinco.

3.2.2 Relações semânticas e funções da imagem

Tomaremos alguns exemplos de páginas duplas, a fim de encontrar os diferentes tipos de relações entre textos e imagens, algo que provoca uma leitura rica em significação e também revela o potencial de cada linguagem. Podemos dizer que a obra corresponde à categoria apontada por Nikolajeva e Scott (2011, p.32-33) enquanto livro **harmônico, simétrico ou complementar**. Textos e imagens podem funcionar como complementos um em relação ao outro,

enquanto a simetria acontece quando mostram o mesmo conteúdo, ou deixam as mesmas lacunas. Essas relações predominam no livro, mas não excluem a possibilidade de outras associações.

Um exemplo da relação de complementaridade está na Figura 51, em que o ilustrador elegeu um momento do texto para inspirar a imagem, mostrando uma vista da comunidade ribeirinha, com casas, pessoas e barcos, cuja frase que provavelmente a inspirou está destacada em negrito no texto que a acompanha:

Águas Grandes eram o tempo do nosso mundo, **meninos e meninas correndo pelo trapiche inundado**. “Tempo de gente só”, dizia minha mãe; “tempo de solidão”, repetia minha avó, enquanto meu pai conferia a altura do rio chegando. Nenhum menino ou menina da nossa terra compreendia que tempo era aquele. Pra gente era tempo de felicidade. Minha avó me explicava que Águas Grandes eram um nome, uma palavra, uma vida que só os olhos sabiam ouvir. (LEITE; COSTA, 2013, p.23, grifo nosso).

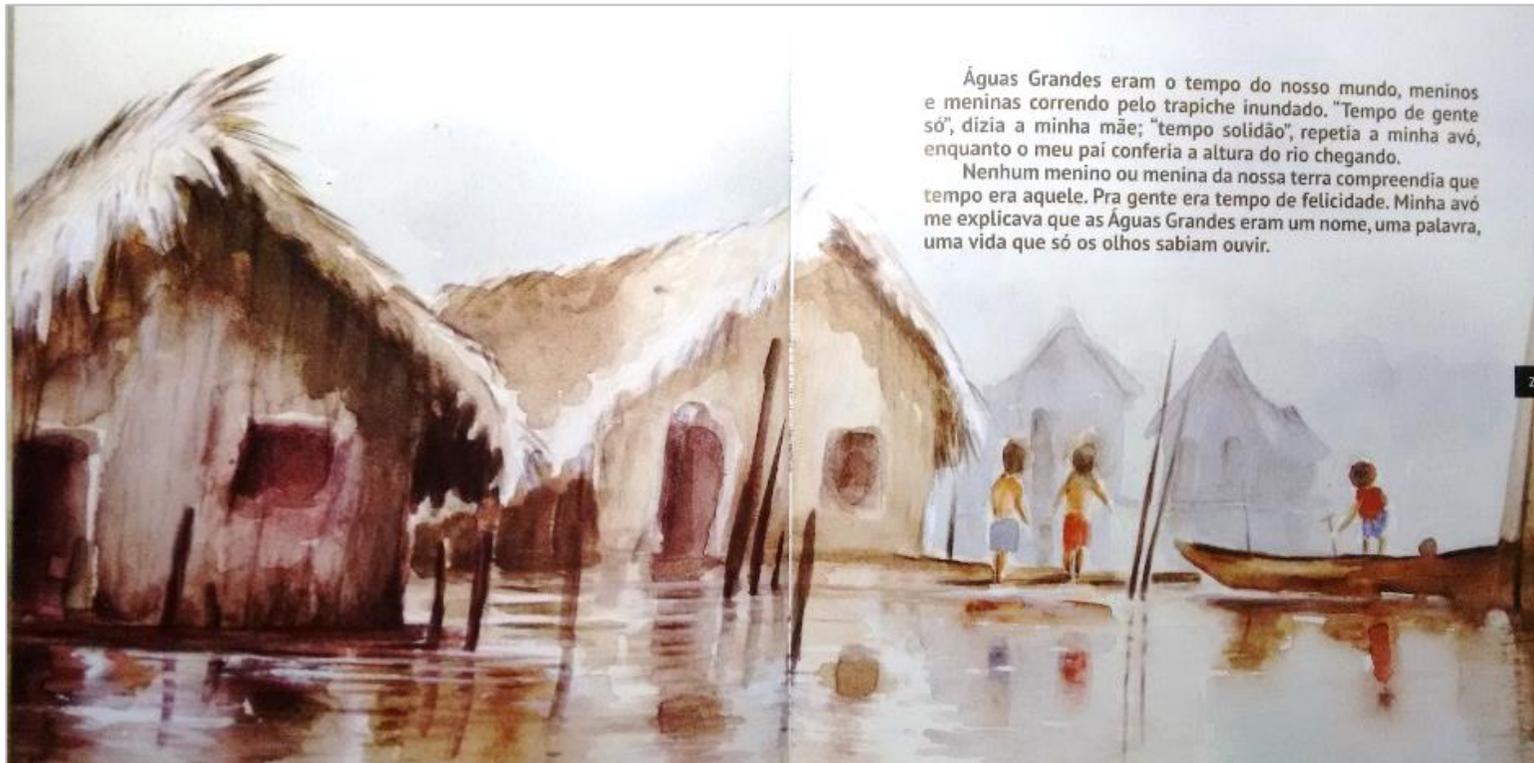
O complemento que a imagem fornece reside naquilo que o texto não diz, por exemplo, que as casas são de madeira e os telhados de palha, as cores que compõem a paisagem, a profundidade de campo, a postura das crianças, a atmosfera que se desprende dos reflexos nas águas, ou seja, elementos que se estivessem em uma descrição textual, seriam desnecessários frente à ilustração.

Nesse exemplo, a imagem cumpre uma **função de seleção** em relação ao texto, pois ela opta por uma cena entre várias outras que a escrita deixa em aberto. De acordo com Linden (2011, p.122), as funções cabem tanto à imagem quanto ao texto; se percebemos que é o texto quem tem a primazia ao conduzir a narrativa, a instância secundária está com a imagem, logo, é esta quem:

“[...] tem atuação secundária e apresenta, portanto, uma função específica em relação à instância prioritária. Mas há também que se render à evidência: não raro, o tamanho das mensagens, sua apresentação e, sobretudo, a articulação narrativa das duas linguagens não permitem que se defina uma primazia. O leitor efetua portanto um rápido vaivém entre texto e imagem e as respectivas funções interagem simultaneamente.” (LINDEN, 2011, p.122).

Se considerarmos os apontamentos da autora, o texto da Figura 45 também tem função em relação à imagem, uma **função completiva** (LINDEN, 2011, p.124), pois leva a um entendimento global sobre a cena mostrada, definindo o contexto e as emoções emanadas pelo narrador ao evocar aquela memória, as impressões de outros personagens que estão no texto e não na imagem, como a mãe, o pai, e a avó do garoto.

Figura 51: Exemplo de relação texto/imagem complementar.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Outra relação trazida pelo livro é a de **reforço** (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p.33). Na Figura 52, o texto acompanha: “Eu ali, olhando para ele, pelas frestas do assoalho, **via o rio passar toda a sua vida.**” (LEITE; COSTA, 2013, p.23, grifo nosso).

Figura 52: Exemplo de relação texto/imagem simétrica.



Eu, ali, olhando para ele,
pelas frestas do assoalho,
via o rio passar toda a sua vida.

A ilustração repete o conteúdo do texto, havendo, entretanto, um contraponto de perspectiva narrativa, pois o texto está em primeira pessoa – algo praticamente constante no livro todo – mas a imagem tem perspectiva onisciente, pois enquanto leitores, conseguimos ver a personagem de fora. A imagem repete o que está no texto, porém de outro ponto de vista, que à sua maneira torna o observador intruso na intimidade do garoto. A lacuna deixada pelo texto em negrito é a mesma que a imagem deixa para o leitor: apenas imaginamos a visão do rio passando embaixo da casa.

Buscando os estudos de Linden, nesse caso, a imagem exerce uma **função de repetição**, que transmite a mesma mensagem de outra maneira e pouco acrescenta de informação. Há que se considerar que: “Longe de ser desinteressante, e pra além do conforto de leitura [...], a redundância permite instaurar um ritmo [...] que poderá dar mais peso a um efeito de contradição.” (LINDEN, 2011, p.123).

Tal efeito contraditório se refere à terceira categoria de relações que Nikolajeva e Scott indicam, o **contraponto**. Como foi visto, é uma configuração que resulta em certo nível de surpresa e assegura a autonomia das linguagens envolvidas. Observamos um caso de contraponto de perspectiva narrativa (Fig.52) e outro, por

justaposição (Fig.39), em que textos e imagens parecem trazer histórias paralelas e justapostas:

Palavras são mundos que acontecem, eu, menino, assim imaginava. Para mim, Águas Grandes eram um tempo do tempo quando o rio, ele mesmo – lua e sonhos – se via mar. O rio sonhando acordado embaixo do chão da nossa casa. (LEITE; COSTA, 2013, p.27, grifo nosso).

Diante da leitura do texto, percebemos que a imagem encontra uma solução que se distancia do texto. Ela lhe fornece outra dimensão, provavelmente relacionada ao trecho em negrito, devido ao uso do substantivo “palavras”, transportado na ilustração para o barco que flutua, presumindo a imaginação do menino. Esta é a primeira ilustração que apresenta o narrador, de cabelos castanhos, blusa verde e *short* azul escuro, o mesmo com quem nos deparamos na página seguinte (Fig. 54), a acompanhar o texto: “Eu, ali, olhando para ele...”.

No caso, a ilustração não completa a lacuna deixada pelo texto, tampouco o repete. Encontramos nessa imagem uma **função de amplificação**, que, de acordo com Linden (2011, p. 125), traz um discurso suplementar ou sugere uma interpretação do ilustrador, sem contradizer ou comprometer o entendimento do texto. O barco se

erguendo das águas é mais uma imagem onírica do menino, o mesmo que também fantasiava um rio sonhador.

Há ainda um exemplo de relação de **disjunção** (LINDEN, 2011, p.121), muito semelhante ao contraponto por justaposição observado em Nikolajeva e Scott (Fig.36). A disjunção ocorre quando não é possível notar, em termos semânticos, convergências entre as linguagens. Imagens e textos não se contradizem, eles coexistem sem tensões ou ironia na página, mas também não encontram pontos explícitos em comum, restando ao leitor completa liberdade de associar os significados.

A frase que diz “Há mundos em que os olhos é que ouvem, dizia a minha avó.” (LEITE; COSTA, 2013, p.23), sugere uma brincadeira entre os sentidos da percepção (visão e audição) e, diante do silêncio verbal de uma paisagem de rio, é pela atenção aos sentidos que o ribeirinho, “[...] pelo incessante diálogo com o meio, vai percebendo as sutilezas diferenciadoras, as peculiaridades tipificadoras, o lugar onde se instala a diferença no que pode parecer igual.” (PAES LOUREIRO, 2000, p.93). Possivelmente, a mesma ideia de brincadeira perpassa a imagem de modo mais direto, ao mostrar um menino montado em um peixe, algo possível nas

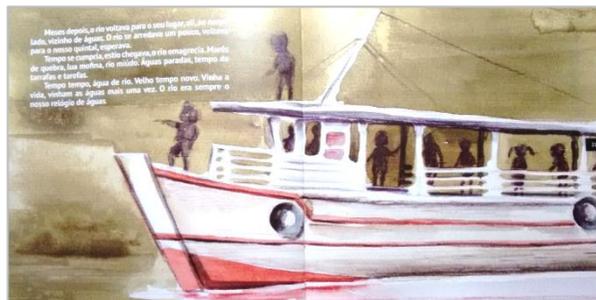
instâncias imaginárias. Essas são algumas conjecturas em tentativa de nos aproximarmos da relação de disjunção, neste caso.

Esses exemplos exibem a variedade de possibilidades escondidas no livro ilustrado, ora valorizando o texto, ora a imagem, ora a ambos. Alguns autores defendem a importância de haver perfeita harmonia na relação texto/imagem, restringindo a qualidade da narrativa verbo/visual aos casos de harmônicos, simétricos e complementares. Os exemplos desse livro mostram que não é possível determinar uma receita de eficácia, uma vez que cada livro instaura uma estrutura particular de modos associativos e mesmo uma relação de disjunção encontra lugar e sentido na montagem das páginas.

Destacamos um trecho da sequência original (Fig.53), a fim de mostrar o momento em que a disjunção adentra na sucessão de páginas com relações complementares: há uma quebra na expectativa do leitor, o qual estava habituado a um ritmo em que imagens faziam referências ao texto. As páginas duplas seguintes passam a trazer relações de contraponto e imagens de teor fantasioso. Podemos dizer que a montagem das páginas do livro se preocupa com uma condução verbo/visual variante, porém não desorganizada; é preciso haver um ritmo para que se possa quebrá-lo e, assim, estabelecer ritmos

diferentes, pelos quais a participação da ilustração vai se tornando mais acentuada.

Figura 53: Sequência com quebra de expectativa.



Meses depois, o rio voltava para o seu lugar, ali, ao nosso lado, vizinho de águas. O rio se arredava um pouco, voltava para o nosso quintal, esperava.

Tempo se cumpria, estio chegava, o rio emagrecia. Marés de quebra, lua morfina, rio miúdo. Águas paradas, tempo de tarrafas e tarefas.

Tempo, tempo, água de rio. Velho tempo novo. Vinha a vida, vinham as águas mais uma vez. O rio era sempre o nosso relógio de águas.



Águas Grandes eram o tempo do nosso mundo, meninos e meninas correndo pelo trapiche inundado. “Tempo de gente só”, dizia minha mãe; “tempo de solidão”, repetia minha avó, enquanto meu pai conferia a altura do rio chegando.

Nenhum menino ou menina da nossa terra compreendia que tempo era aquele. Pra gente era tempo de felicidade. Minha avó me explicava que as Águas Grandes eram um nome, uma palavra, uma vida que só os olhos sabiam ouvir.



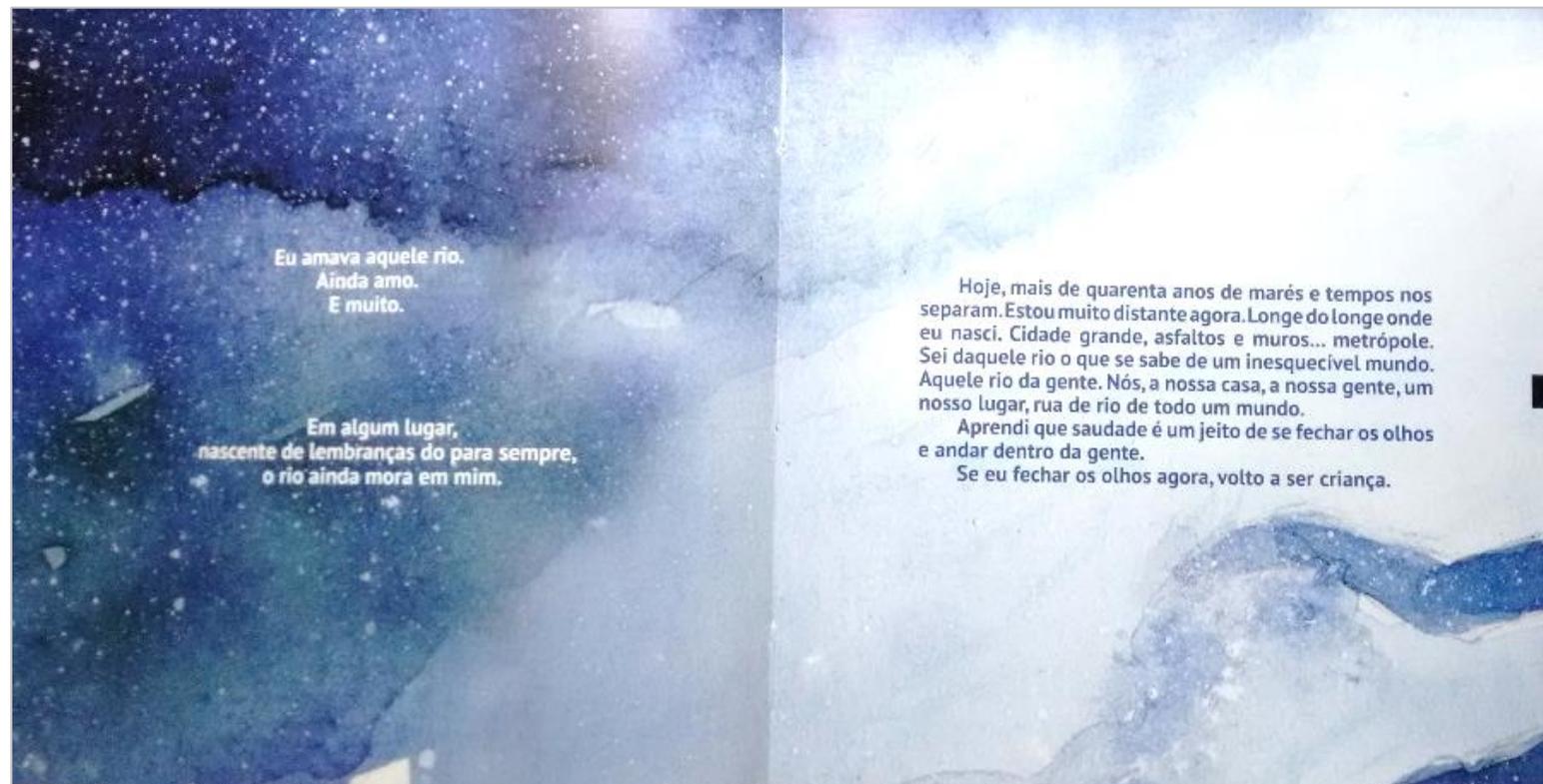
“Há mundos em que os olhos é que ouvem”, dizia a minha avó.

Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

página dupla – uma abstração que favorece a um efeito interessante de temporalidade presente no texto. Na página esquerda, o narrador se refere ao passado e o texto se encontra “mergulhado” no escuro das lembranças.

Na página direita, vai para o presente e descobrimos que muito tempo se passou, ele está “fora” daquele tempo, agora envolvido pela brancura do papel, de modo a realçar, assim, a divisão semântica entre passado e presente pelas páginas direita e esquerda.

Figura 55: Cor do texto e distribuição na página.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

A divisão espacial dos textos acontece geralmente conforme o assunto, podendo haver longos parágrafos de ideias contínuas, seguidos de frases curtas – estratégia que interfere no tempo e no ritmo de leitura. Em páginas em que a imagem é preponderante e o texto ocupa uma pequena área, a frase isolada acaba por ganhar mais destaque; somando o tempo da leitura visual da imagem, temos uma pausa mais longa (Fig.48).

Interessante destacar a presença do pirarucu, que ao ser elencado para fazer parte de uma narrativa, enquanto espécie amazônica, esse peixe reforça a relação do leitor com o ambiente de origem. Sua forma específica pode diferir da forma de “peixe” que supostamente estamos habituados a evocar em nossa memória, que pode ser mais próxima dos peixes pequenos. Jaques Aumont, considerando os ensaios de E. H. Gombrich, afirma que “a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com o mundo visual, desempenhando o papel de ‘descoberta do visual’.” (AUMONT, 1993, p.81). Nesse sentido, a representação do pirarucu nas páginas do livro o legitimam, contribuindo para a formação de um imaginário a partir da diversidade de espécies locais.

Retomando a discussão sobre a diagramação, há o caso de frases separadas na mesma página, como na Figura 56. Acompanham a ilustração as seguintes frases: “Para mim o rio sonhava acordado, indo e vindo, vida sempre” e “O rio também devia ser menino. Sonhava muito. Era um velho menino.” (LEITE; COSTA, 2013, p.37). Na página, elas estão separadas por certo espaço, um recurso que remete às experimentações com a página impressa, iniciadas pelo poeta Stéphane Mallarmé e desenvolvida pela poesia concreta visual. Na pausa entre um bloco e outro, o olhar pode percorrer a imagem ou, no mínimo, se deixar envolver pela atmosfera do ambiente.

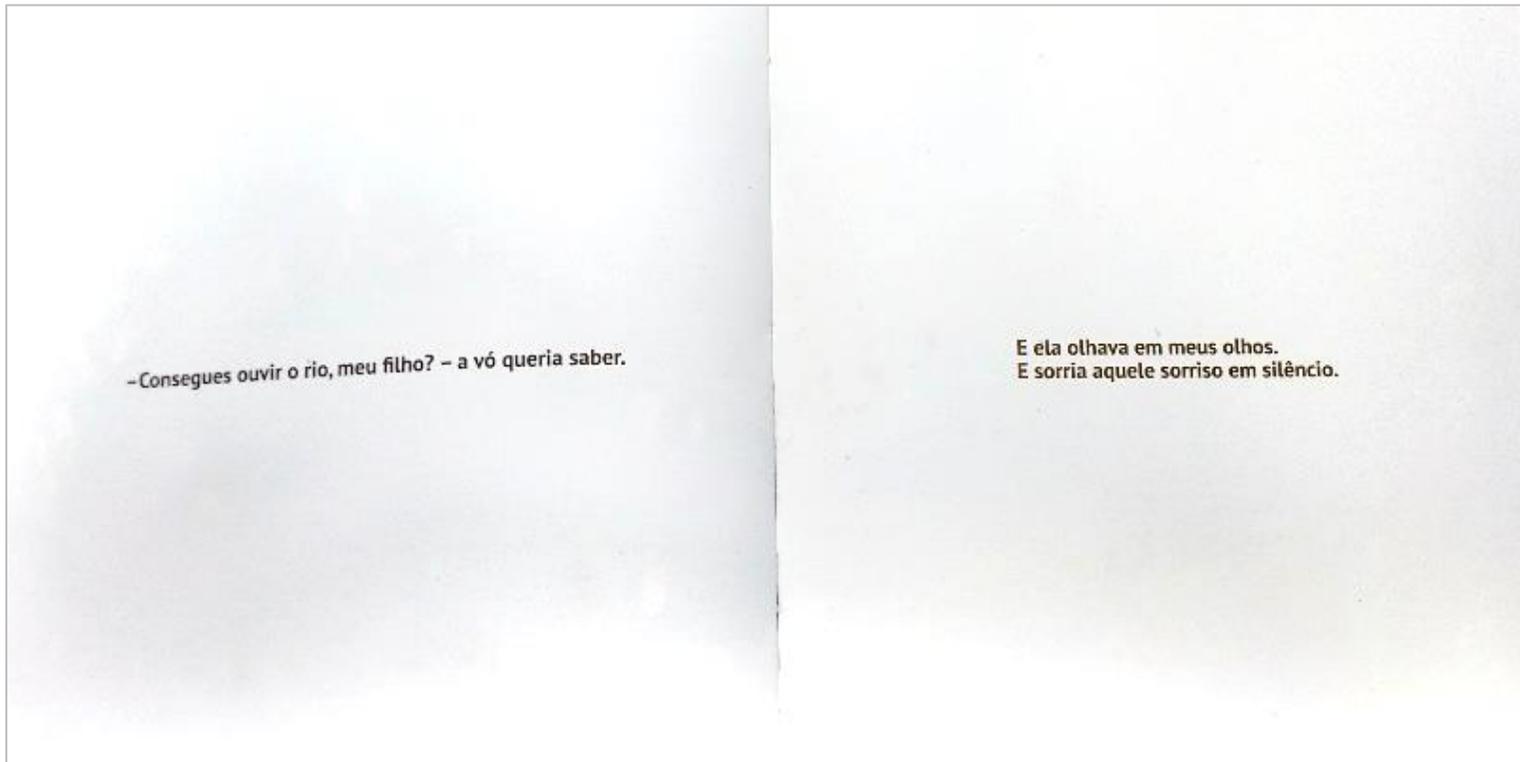
Há também páginas de ausência completa da imagem – um lapso temporal ainda mais longo, no qual o leitor fica livre para pensar nas imagens que lhe ocorrerem, gastando o tempo que achar necessário para isso. Na Figura 57, lemos na página esquerda a frase: “Consegues ouvir o rio, meu filho? – a vó queria saber.” A continuação vem na página direita: “E ela olhava em meus olhos. E sorria aquele sorriso em silêncio.” O vazio imagético nos leva ao encontro do silêncio, uma busca interna pelo sorriso da avó em nossas mentes, talvez nas lembranças que guardamos de avós, uma vez que o rosto dessa personagem não é mostrado.

Figura 56: Frases separadas por maiores espaços na página.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 57: Vazio imagético.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Há ainda outra página que remete mais abertamente à poesia visual concreta e se diferencia da organização predominante no restante do livro: o texto aparece formando uma estrutura semelhante a uma escada (Fig.58). Pela ordem de leitura, da esquerda para direita e de cima para baixo, estabelece uma escada que nos força a descer.

Em direção oposta está a organização da imagem, disposta majoritariamente na página esquerda, apresenta linhas composicionais em movimento ascendente – personagens apontando para cima, a andorinha alçando voo em direção à lua no canto direito.

Figura 58: Composição de texto em cadência.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

“Águas grandes. Maré lançante. **Mergulhos** de um menino. Histórias para não esquecer. Memórias que se movem. Águas e mundos. Um menino e o seu rio. Tempo de se ir e voltar.” (LEITE; COSTA, 2013, p.27, grifo nosso).

É uma composição na qual texto e imagem são contrapostos em movimentos de ascendência e descendência, emprestando um dinamismo elíptico à percepção e à leitura. Além disso, a disposição em cadência do texto valorizou bastante o sentido semântico que ele traz, no sentido que suscita em sua forma o mergulho, além do jogo sonoro entre o uso da consoante –m, dos plurais, rimas e pausas.

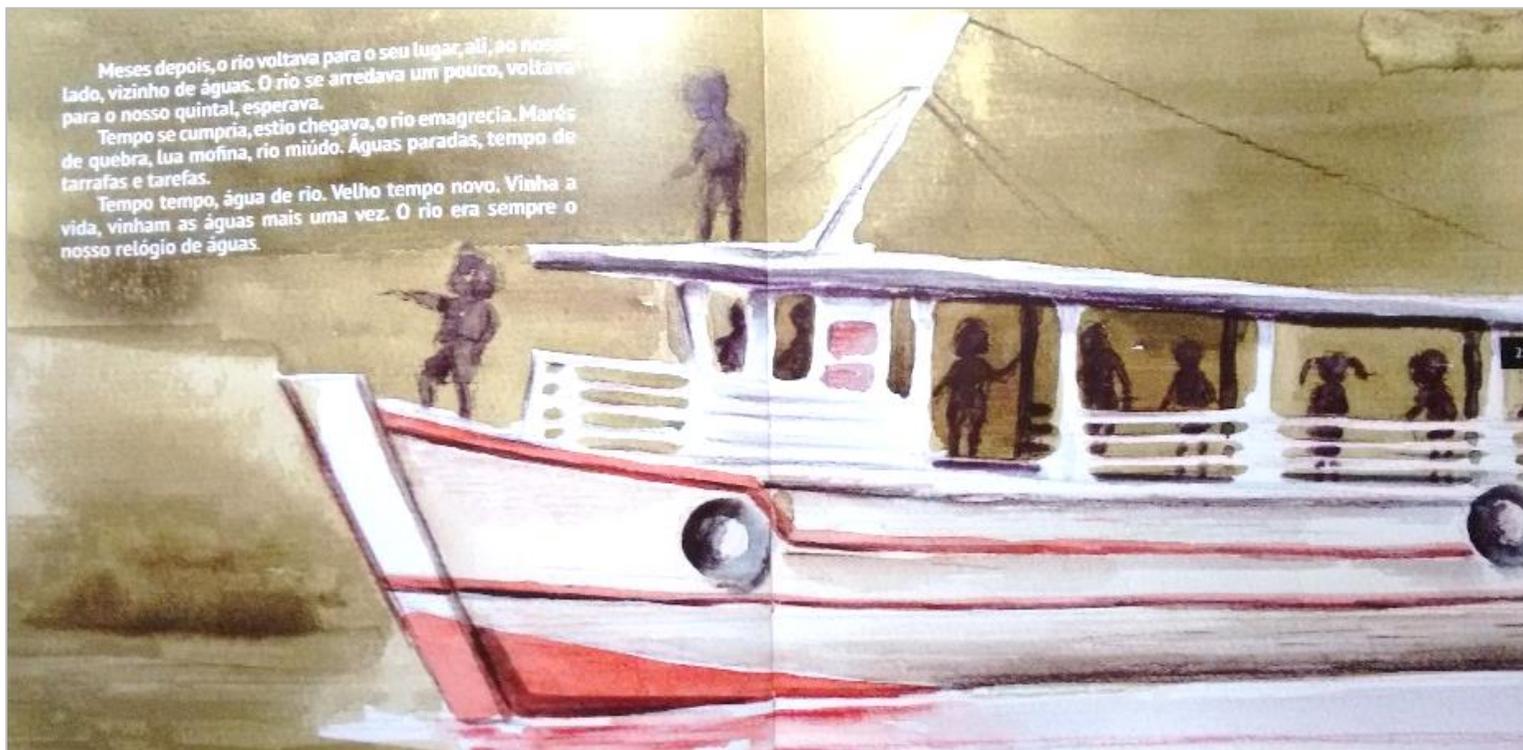
Mencionado o movimento de leitura da página, lembramos que a expressão do movimento em um livro ilustrado pode acontecer tanto em imagens isoladas quanto no encadeamento das mesmas. O texto em questão remete algumas vezes ao fluxo do rio, suas correntezas e principalmente as impressões do garoto, portanto, não relata acontecimentos enfaticamente cinéticos, mas a constante fluidez, estabelecida pelo folhear das páginas. Há reflexos desse movimento nas ilustrações, elas estabelecem um ritmo de leitura que caminha predominantemente da esquerda para direita, conforme o hábito de leitura ocidental.

No caso da Figura 59, percebemos outra quebra: nas ilustrações anteriores, o centro de interesse da imagem localizava-se na página esquerda, assim o olhar do leitor a percorria e em seguida percorria o texto (à direita), havendo aí uma situação que se repetia. O texto vem na frente (página esquerda) e a leitura da imagem vem

da direita para a esquerda. Conforme os estudos de Linden (2011, p.115), no suporte do livro, todo deslocamento da esquerda para a direita é entendido como uma progressão, logo, a inversão dos elementos na página provoca o sentido de regresso. Assim, o barco representado não está meramente navegando, mas voltando, no contexto do ritmo anterior; uma estratégia que se harmoniza com o sentido de retorno que o texto expressa.

Essas considerações mostram o nível de fecundidade narrativa da diagramação, enquanto elemento que organiza textos e imagens espacial e semanticamente. No caso desse livro, leva-se a plasticidade como elemento de peso na condução do olhar e na maneira de sentir o tempo da história passar, através de espaçamentos entre as frases, sequências que oscilam entre um ritmo fluido, rápido e sequências estendidas através de vazios e frases soltas, imagens que conduzem por outros caminhos interpretativos e silêncios que instigam a participação do leitor.

Figura 59: Leitura em sentido contrário, movimento de retorno.



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Meses depois, o rio **voltava** para o seu lugar, ali, ao nosso lado, vizinho de águas. O rio se arredava um pouco, **voltava** para o nosso quintal, esperava. Tempo se cumpria, estio chegava, o rio emagrecia. Marés de quebra, lua morfina, rio miúdo. Águas paradas, tempo de tarrafas e tarefas. Tempo tempo, água de rio. Velho tempo novo. Vinha a vida, vinham as águas mais uma vez. O rio era sempre o nosso relógio de águas (LEITE; COSTA, 2013, p.21, grifo nosso).

3.2.4 *Leituras distintas*

Observando a estrutura completa do livro, foi possível perceber que existem seis sequências diferentes, algo que diverge da estrutura tradicional de uma narrativa clássica de início, meio e fim, especialmente devido a essas idas e vindas imaginárias do autor. A história começa com o narrador adulto se lembrando da infância, até fazer o “mergulho” simbólico na história, em uma sequência entre as páginas 13 e 17. A segunda sequência mostra as lembranças do garoto, há cenas de ambientação e paisagens (páginas 19 a 23), até a primeira quebra de expectativa, quando a imagem estabelece sua própria narrativa.

Esse acontecimento dá início à terceira sequência, em que predominam ilustrações fantasiosas, intercaladas com páginas somente de textos e manchas de aquarela; termina com um “retorno” à vida cotidiana, em que vemos o menino e a avó juntos observando o rio (páginas 25 a 39). A quarta sequência é basicamente a transição para a história que a avó pretende contar. Surgem outros momentos abstratos, pois ela quer ensinar o garoto a “ouvir” a voz do rio e, assim, lhe contar uma história (páginas 41 a 63).

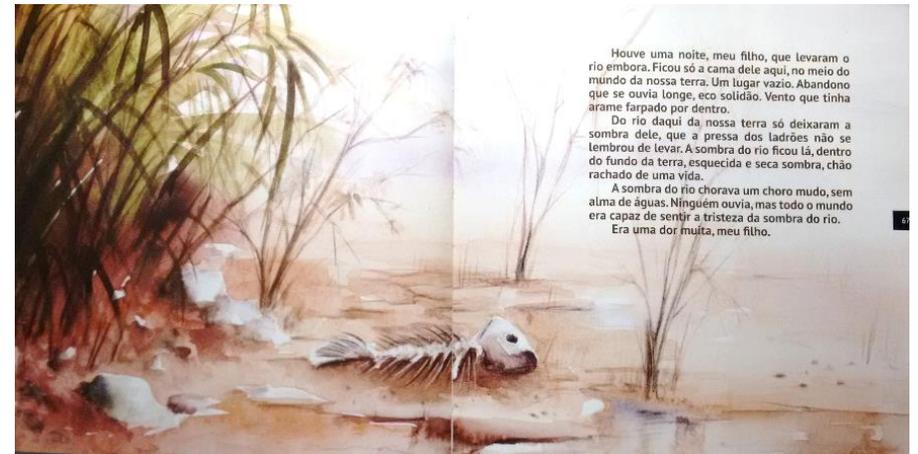
Na quinta sequência, entramos na história da avó, que assume o texto em primeira pessoa, enquanto a ilustração continua em perspectiva onisciente (páginas 64 a 75). Finalmente, a sexta sequência retorna à conversa entre menino e avó, em seguida volta para o presente em que o narrador já se encontra adulto, concluindo o livro entre as páginas 77 e 81. Diante de tantos momentos, optamos por fazer leituras da quinta e da sexta sequência, a fim de observar como os princípios se aplicam. De início, realizaremos a leitura das ilustrações, apenas, para entender o alcance da narrativa somente visual. Verificaremos, em seguida, de que maneira o texto transforma a mesma sequência, para assim observamos a interação entre as linguagens.

Figura 60



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 61



Houve uma noite, meu filho, que levaram o rio embora. Ficou só a cama dele aqui, no meio do mundo da nossa terra. Um lugar vazio. Abandono que se ouvia longe, eco solidão. Vento que tinha arame farpado por dentro.

Do rio daqui da nossa terra só deixaram a sombra dele, que a pressa dos ladrões não se lembrou de levar. A sombra do rio ficou lá, dentro do fundo da terra, esquecida e seca sombra, chão rachado de uma vida.

A sombra do rio chorava um choro mudo, sem alma de águas. Ninguém ouvia, mas todo o mundo era capaz de sentir a tristeza da sombra do rio. Era uma dor muita, meu filho.

Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 62



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 63



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura64



Chuva semente, meu filho.
Mãos de todas as crianças do mundo.
Um rio que foi plantado sonho de vida.

Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 65



Quando o dia nasceu, meu filho, o rio estava aqui, de volta, vizinho da gente, respirando lá fora, perto da nossa casa, junto da gente.
O nosso velho rio novo. Vivo, correndo as suas palavras e silêncios.
O nosso rio, meu filho, as nossas histórias...

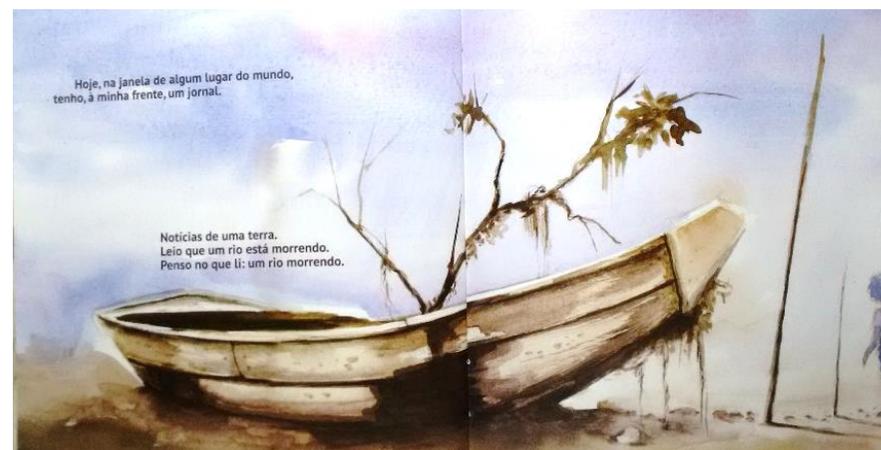
Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 66



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 67



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

Figura 68



Fonte: LEITE, Daniel da Rocha. A história das crianças que plantaram um rio. Ilustrações Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013.

3.2.4.1 O que dizem as imagens?

Figura 60

Na primeira ilustração, o espaço da página dupla é plenamente ocupado pela imagem. Isso se traduz como um impacto na narrativa visual, pois, embora não estejam sendo mostradas, as ilustrações anteriores estão em preto e branco, de modo que a figura em questão surge com uma profusão de cores, detalhes e tamanho ocupado. O gênero é naturalista e fantástico ao mesmo tempo: há uma riqueza representacional da floresta amazônica (vegetação, profundidade de campo, perspectiva atmosférica, tratamento de claros e escuros), em um realismo quebrado somente pela junção do dia e da noite na mesma imagem, que confere o aspecto surrealista.

127

Figura 61

A ilustração que se segue mantém o gênero naturalista instaurado pela anterior; o enquadramento muda, não se trata mais de uma vista aberta de uma paisagem, mas de um ângulo um pouco mais fechado sobre o leito seco do rio. Tal variação de enquadramento, de um aberto para outro fechado, supõe uma aproximação, a seleção de uma paisagem específica dentro da anterior. Há, porém, uma

diferença: a espinha de peixe somada à vegetação seca contrasta com a ideia de fartura e plenitude que a imagem anterior sugere.

Figura 62

O gênero representativo continua na ilustração seguinte, mas há uma quebra abrupta na mudança da paleta para tons frios (azuis e lilases). O uso dessas cores pode sugerir passagem de tempo, o anoitecer, ou ainda, uma cena fora da realidade anteriormente instaurada, algo que acontece na dimensão onírica, imaginada, ou mágica. A transição abrupta deixa algumas dúvidas, algo que o texto, com a precisão na expressão de causalidades pode definir melhor o que aconteceu. Mas a presença do elemento humano – crianças, somada à presença da água através da chuva e do chão alagado sugere uma possível virada na situação anterior, de seca.

Figura 63

A próxima ilustração estabelece claramente a continuidade da narrativa: a cor do fundo (semelhante à ilustração anterior) e a representação das crianças em um enquadramento mais próximo asseguram isso: adentramos um pouco mais no espaço mostrado anteriormente. Pela caracterização, o menino mais próximo é o próprio narrador, é representado em cores quentes, uma sugestão de

que as crianças mostradas anteriormente são concretas e não fantasmagóricas. Segurando em seu ombro há outro menino, existe cumplicidade entre eles, fato assegurado pelo semblante tranquilo em seus rostos. A postura corporal da menina, em um plano mais atrás contribui para o ritmo da unidade da união do grupo.

Pela sequência de páginas, somos levados a pensar que todas as demais crianças que vimos na ilustração anterior estão repetindo essa mesma ação: abrem as mãos em direção à água, como se a lançassem sob o chão. A figura do peixe vivo, saltando, inverte a situação anterior de seca, marcada pelo peixe morto.

Figura 64

A próxima imagem deixa o gênero naturalista e assume um caráter semiabstrato, primitivo, sensorial, ao trazer somente a pintura das palmas das mãos. Essa mudança de gênero pode nos levar a pensar que a história contada pela avó estará chegando ao fim, despedindo-se. A cor é ainda um elemento de identificação com as cenas anteriores (mantém a narrativa), bem como a quantidade de mãos nos leva a pensar que se trata mesmo das crianças mostradas anteriormente. A imagem mantém a ideia de quantidade, abundância,

união e cooperativismo criado nas ilustrações anteriores, relaciona o gesto das mãos abertas à presença ativa.

Figura 65

A próxima traz um possível desfecho, mostrando o rio, antes seco, agora cheio e de volta a correr pelo leito. A paleta em tons lilases continua a demarcar a sequencialidade em relação às outras ilustrações. O foco da imagem retoma o gênero paisagístico e ao mesmo tempo fantástico (casa muito alta), para que pudéssemos ver o ambiente, depois de reestabelecida a normalidade. A casa constrói junto ao rio a ideia de “lar”. Sem o rio, a casa perde o sentido completo, uma vez que sua estrutura pressupõe a presença da água corrente embaixo do assoalho. A ausência do rio é, em parte, ausência do lar, seu retorno recupera o sentido do pertencimento, reforçado pela canoa e o remo junto à criança, sugestão de que a navegabilidade é possível outra vez.

Figura 66

A ilustração seguinte quebra o ritmo das outras. A paleta de lilases dá lugar a uma luz diurna e cores quentes, representando uma saída da história contada (mágica) e um retorno às lembranças reais do tempo passado, à lembrança concreta que o menino tem de sua

avó olhando para o rio. Percebemos então três (ou quatro) níveis narrativos: O tempo presente do narrador adulto, o passado lembrado por ele, o passado imaginado e, ainda, a narrativa da avó, que dentro do universo diegético, não sabemos se lembrada (verídica) ou criada. Coincidência ou não, a posição da avó de costas para nós, olhando para o rio, é muito semelhante à posição da criança na ilustração anterior, mas na página oposta. Seria a avó, a mesma criança que estava a observar a casa e o rio?

Figura 67

A próxima ilustração dialoga com a anterior, no sentido de que mantém a paleta e o gênero paisagístico. Difere, entretanto, ao retomar a ideia da seca, pois acabamos de ver o rio voltar à vida. Pode ser uma nova seca, algo que acontece fora da história da avó e talvez na infância do garoto. Em termos de narrativa visual, ela deixa algumas dúvidas. No contexto do livro, a canoa encalhada e quebrada carrega o simbolismo da imobilidade e estagnação, pois o rio que dá sentido à sua existência não está mais ali. Há também a presença de uma criança no canto da imagem, que parece contemplar a cena com uma postura solene: a vida das crianças é afetada. O rio, com suas marés altas e baixas, seus seres, suas curvas e caminhos, são também

fontes de devaneios, histórias e brincadeiras de infância. Sem o rio, a imaginação também quebra, assim como a canoa.

Figura 68

A ilustração seguinte é a última do livro, abandona o gênero naturalista, as cores, personagens, cenários, para trazer a chuva na simplicidade do traço preto sobre o fundo branco, uma despedida dos outros elementos visuais da história. A chuva pode ser o início de mais um retorno das águas para inverter a seca trazida pela ilustração anterior. Levando em conta a narrativa visual, podemos dizer que a história tem um final incerto a respeito do que aconteceu, pois não sabemos se essa chuva de aparência frágil reverteu a situação do rio seco outra vez.

3.2.4.2 O que dizem os textos?

Figura 60

Apesar de o texto estar ausente na primeira ilustração, percebemos uma correspondência com o conteúdo verbal da página anterior: “Ainda sei fechar os olhos mais uma vez, vó. Ainda sei ser menino. Conte essa história outra vez pra gente. **Olhe... vó, olhe... o dia, agora, já é noite.**” (LEITE; COSTA, 2013, p.63, grifo nosso). A ideia do texto – dia e noite – ficou suspensa na virada da página,

tempo em que buscamos-la em nossa imaginação. Deparamos-nos com ela na página atual, segundo o olhar do ilustrador, de modo que a ilustração participa da história, sem condicionar totalmente a interpretação do leitor, devido a esse deslocamento para a página seguinte. Essa disposição se repete algumas vezes ao longo do livro, permitindo que a relação texto/imagem não restrinja completamente a imaginação do leitor.

Figura 61

Houve uma noite, meu filho, que levaram o rio embora. Ficou só a cama dele aqui, no meio do mundo da nossa terra. Um lugar vazio. Abandono que se ouvia longe, eco solidão. Vento que tinha arame farpado por dentro. Do rio daqui da nossa terra, só deixaram a sombra dele, que a pressa dos ladrões não se lembrou de levar. A sombra do rio ficou lá, dentro do fundo da terra, esquecida e seca sombra, chão rachado de uma vida. A sombra do rio chorava um choro mudo, sem alma de águas. Ninguém ouvia, mas todo o mundo era capaz de sentir a tristeza da sombra do rio. Era uma dor muita, meu filho. (LEITE; COSTA, 2013, p.67).

Em relação ao texto anterior, essa parte da história é contada por outro narrador, a avó do menino. A relação texto/imagem é de complementaridade, a entrada do texto nos faz compreender que a ideia de seca decorre do fato de terem “levado o rio embora”, uma possível metáfora para um desastre ambiental. Do ponto de vista do texto, não existe relação direta com a ilustração anterior, como se

pensava, uma aproximação ou seleção de uma paisagem específica dentro do contexto visual anterior. Mesmo assim, a unidade narrativa se mantém; o fato de não haver textos na página anterior favorece a pausa necessária para a entrada do novo narrador.

Figura 62

Na tarde de uma noite, nas margens do vazio do rio, não se sabe de onde, apareceram umas crianças. A noite já ia alta, toda a gente já estava dormindo. Era criança de todo o lugar da terra. Elas vieram. Olharam para o céu e cantaram uma canção. Lá, bem longe, um trovão tremeu o telhado do céu. Das nuvens noturnas, daquelas que a gente pouco vê, começou a cair uma chuva bem fraquinha, uma chuva fininha, chuva magrela, que parecia não ter força bastante para cair, aqui, na nossa terra. Relâmpagos em silêncio acenderam a escuridão da noite. As crianças, todas juntas abriram as mãos. A chuva, enfim, veio viva. Chuva caindo, chuva prateada de estrelas, caindo dentro da palma da mão daqueles meninos e meninas de todo o mundo (LEITE; COSTA, 2013, p.69).

A relação é novamente de complementaridade, o texto explica o motivo da mudança abrupta na paleta para tons frios, de fato, se trata de um acontecimento noturno e também mágico, pelo aparecimento das crianças misteriosas, surgidas “(...) não se sabe de onde...” que provocam a chuva com uma canção. Também não é um grupo de crianças da localidade, mas sim, de todo lugar da terra. Nesse exemplo é o texto quem faz a ligação semântica entre a

ilustração atual e a anterior, de modo que a transição entre uma e outra não passa pelo mesmo impacto.

Figura 63

Lusco fusco, o dia ainda era noite, meu filho. Lusco-fusco. Dia ainda noite quando as crianças guardaram a chuva dentro das suas mãos. O sol estava nascendo quando elas foram até o lugar onde ficava a sombra do rio. Chegando lá, meu filho, as crianças que tinham a chuva em suas mãos fizeram dela semente e lançaram as suas águas no chão da sombra do rio. Aqueles meninos e meninas, meu filho, plantaram um novo rio, sonharam um novo mundo, semearam uma nova história (LEITE; COSTA, 2013, p.69).

O texto da Figura 57 mantém com a imagem o ritmo da complementaridade instaurado anteriormente. Explica mais precisamente o gesto das mãos abertas das crianças, no sentido de que a chuva é a semente que está sendo plantada para um novo rio nascer e, para além disso, revela nuances, como a da semeadura de uma nova história. Há um detalhe que o texto não comenta: o garoto de blusa verde listrada parece bastante com o primeiro narrador quando criança; tem suas mesmas características, mas sabemos que não poderia estar nessa história. Daí há duas possibilidades, a primeira como coincidência, a segunda como pista de que estamos vendo as imagens mentais do garoto, que, ao ouvir a história de sua avó, projeta-se como personagem dentro da história, um caso de

perspectiva objetiva, de imagem dentro da imagem , de metanarrativa visual.

Figura 64

“Chuva semente, meu filho. **Mãos de todas as crianças do mundo.** Um rio que foi plantado sonho de vida.” (LEITE; COSTA, 2013, p.73, grifo nosso).

Textos e ilustração mantêm a relação complementar e a ilustração parece versar sobre o trecho em negrito. O ilustrador poderia ter optado em representar as mãos em si mesmas e não os seus rastros, à maneira das pinturas rupestres ou pinturas escolares. Sua escolha pode provocar no leitor infantil o sentimento de familiaridade com trabalhos que ele mesmo realiza, além de deixar para a imaginação dele, a presença plural e concreta das crianças mencionadas na história, uma vez que a ilustração só mostra seus rastros, uma presença expressa na ausência. Essa escolha, portanto, acrescenta ao texto uma impressão mais tátil do que necessariamente representativa à página.

Figura 65

Quando o dia nasceu, meu filho, o rio estava aqui, de volta, vizinho da gente, respirando lá fora, perto da

nossa casa, junto da gente. O nosso velho rio novo. Vivo, correndo as suas palavras e silêncios. O nosso rio, meu filho, as nossas histórias...

A relação de complementaridade é mantida, o texto expressa o mesmo desfecho já previsto pela imagem: a situação se normaliza. Para além disso, traz novamente nuances específicas como a vizinhança do rio, a sua “respiração” como metáfora de vida, assim como os silêncios e palavras. O termo “nosso rio” ou “nossas histórias” conversa com o sentido da familiaridade instaurado pela presença da casa na ilustração. A criança representada de costas continua um mistério: pode ser alguém qualquer que vivenciou aquilo, pode ser outra projeção do garoto ou, até mesmo, a avó do menino, pois o texto em primeira pessoa estabelece uma relação direta entre quem fala e quem está sendo mostrado.

Figura 66

A minha avó, o seu rio, a sua vida. A noite e as histórias em seus olhos. Muito obrigado vó. A senhora me deu uma vida. Viver é contar e recontar rios, histórias, lutas e sonhos (LEITE; COSTA, 2013, p.73).

O texto confirma o fim da narrativa da avó, pois o narrador anterior retoma o texto em primeira pessoa, expressando o sentimento de gratidão e outras impressões, para além do sentimento contemplativo demonstrado na imagem. A ambiguidade que a

ilustração provoca em relação à anterior, não é dissolvida: há ali um sentido narrativo estabelecido pelas imagens, pelo qual a avó pode ter vivenciado a seca e o retorno mágico do rio, dada a sua posição simetricamente oposta em relação à página anterior.

Figura 67

“Hoje, na janela de algum lugar do mundo, tenho, à minha frente, um jornal. Notícias de uma terra. Leio que um rio está morrendo. Penso no que li: um rio morrendo.” (LEITE; COSTA, 2013, p.73).

O texto dissolve as lacunas deixadas pela transição abrupta no sentido das imagens: não foi o mesmo rio que secou, trata-se de uma imagem do pensamento do narrador, provocada por uma notícia de jornal sobre um rio que está morrendo. A imagem é fruto de seu pensamento, mas a história está no presente. Logo, o texto pode, nesse caso, jogar com a presença da criança: seria ela o narrador, se vendo naquela cena do rio seco? Pode ser esse o caso, se considerarmos que em outros momentos da história, o narrador ainda se vê como menino: é o menino dentro dele que é afetado pela notícia.

Figura 68

“Lembro-me de umas mãos que guardavam **chuvas**. Se eu fechar os olhos agora, volto a ser menino. Por onde será que andam as crianças da minha avó?” (LEITE; COSTA, 2013, p.73, grifo nosso). Nessa última frase, o texto é encerrado com uma pergunta, um jeito de terminar a história sem fechá-la, deixa implícita a busca por respostas. A relação texto/imagem ainda é de complementaridade, pois a imagem mostra a chuva que no texto é somente recobrada em lembranças. O texto ganha ênfase nessa página dupla, devido à economia visual (se comparada às ilustrações anteriores). As frases são separadas por longos espaços, na leitura do livro eles se traduzem como tempos prolongados para a imaginação do leitor preencher com pensamentos de outros momentos vistos no livro, como uma revisão final da história, antes do fim.

Por um lado, a própria pergunta já admite a existência das crianças, elas não são fantasia, existem, só não se sabe “onde”. Por outro lado, o narrador insiste em dizer, que ao fechar os olhos ele volta a ser menino, uma possível pista de que as crianças míticas podem estar em todos os adultos que ainda tem alguma imaginação, e ao mesmo tempo são responsáveis pelos desastres.

Os diferentes modos de leitura experimentados nessa seção permitem, assim, revalidar a interação verbo/visual em um livro ilustrado. Compreendemos que neste caso, a expressão das causalidades, o aspecto temporal, as nuances subjetivas sobre as personagens ficam a cargo da linguagem verbal.

A linguagem visual, de outro modo, situa-nos majoritariamente em um espaço físico ou psíquico, expressando a temporalidade através do folhear das páginas. Em termos narrativos as imagens conseguem narrar basicamente a mesma história, embora deixem algumas lacunas, afinal, sua estrutura em camadas permite o trânsito de possibilidades interpretativas. Recorrem a estratégias simbólicas para expressar as nuances emocionais desprendidas pelo texto, como a ilustração que mostra a canoa quebrada, que não está expressa no texto, mas empresta o tom de perda e tristeza à página.

O ritmo dos espaços cheios e vazios, elementos mostrados e não mostrados, a alternância de real e imaginário, o uso das cores quentes ou frias, as estratégias de composição e os diferentes enquadramentos são recursos utilizados pelo discurso imagético, para comunicar, expressar e até mesmo apontar sentidos para fora da história contada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De volta à superfície, o brilho do céu nos toma de assalto. Nas profundezas do imaginário noturno, o dia e a noite revestiam-se da suavidade aquarelada, das manchas de azuis e violetas, dos respingos das ondas do fim de tarde. O leito do rio transmutou-se do amarelo para o azul acinzentado, uma vez que a fonte de luz já se debruça no horizonte. Da mesma maneira, os caminhos da compreensão das imagens revelam-se plurais, mudam de aspecto ao sabor das nuances escolhidas para iluminar a percepção.

Considerar a complexidade do fenômeno visual revelou-se de fundamental importância para o estudo da ilustração infantil, uma passagem para o mundo da imagem que encontra no livro, tradicionalmente, um espaço de interação com a linguagem verbal. Esse caminho nos favoreceu, assim, chegar a algumas possibilidades para os significados das imagens no livro *A história das crianças que plantaram um rio* (2013).

Atendendo ao nosso objetivo geral, em fazer a análise da interação visual e verbal no livro mencionado, o primeiro capítulo nos levou a conhecer a maneira com que textos e imagens vêm se

relacionando ao longo da história no suporte livro. A imagem, geralmente compreendida como objeto de menor importância em relação ao texto, conquistou espaço nas páginas do livro infantil, na medida em que os criadores passam a reconhecer as potencialidades materiais e semânticas do livro, das páginas duplas e do sentido sequencial. Essa mudança se deve, entre outros motivos, às transformações radicais ocasionadas no início do século XX que possibilitaram o crescente desenvolvimento da comunicação pela imagem.

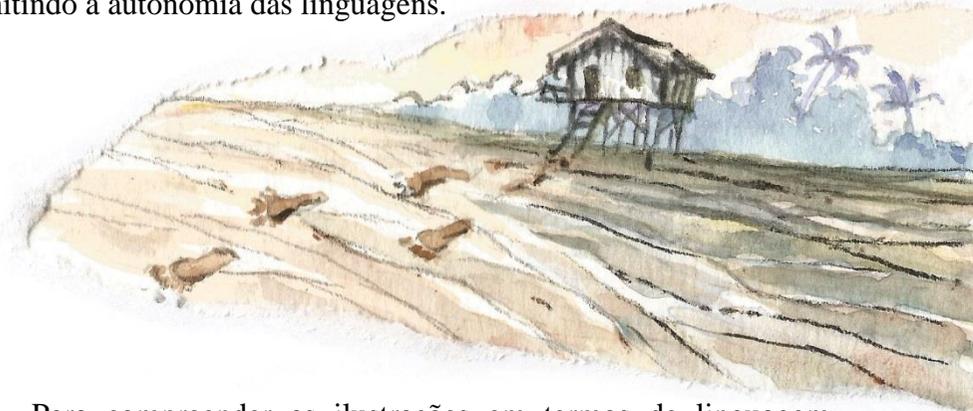
No contexto de Belém, há um pouco mais de uma década que a quantidade de livros ilustrados infantis ganhou contornos mais evidentes, em que sentimos uma tomada de consciência dos criadores – autores, ilustradores, editores e projetistas gráficos – para o potencial da ilustração dentro do livro. Em Belém, a imagem impressa começa através dos jornais e magazines ilustrados, em que se via o trabalho de caricaturistas e chargistas. A posterior criação de cursos de formação contribuiu para o surgimento de profissionais atuantes nessa área, embora não fossem exclusivamente voltados para a ilustração, havendo aqueles oriundos das áreas de arquitetura, das artes plásticas e outros, atuantes para além do âmbito acadêmico. Atualmente, a postura de alguns criadores permite uma participação

engajada da imagem, um tratamento mais cuidadoso com o desdobramento das páginas, além de um envolvimento maior com a visualidade amazônica, ao trazerem para os livros, visões sobre o contingente cultural da região.

Sob o enfoque dos Estudos Visuais, compreendemos a ilustração infantil como uma modalidade de imagem em meio a um fluxo maior pelo qual circulam outras criações, suscitando uma maneira própria de comunicar, expressar, intuir, mostrar, etc. Esse campo de estudo, flexível do ponto de vista epistemológico, se abre aos atravessamentos socioculturais imbricados com a vida humana, suas pulsões, seus sintomas, evidentemente mostrados ou estrategicamente escondidos, reconhecendo nas imagens, superfícies que refletem alguns traços e, inversamente, podem esconder profundos significados, manifestações de um imaginário cujas instâncias particulares e universais conversam entre si.

Atribuindo o conceito pensado por Domènech de ecologia às ilustrações, compreendemos que as mesmas estabelecem camadas de sentidos – escolha que reconhece a polivalência do signo visual – das quais escolhemos três: os significados das ilustrações em si mesmas, as perspectivas simbólicas e o sentido destas enquanto imagens ligadas a um texto e ao suporte livro.

Esse delineamento em três vias de acesso nos serviu como base para a análise que se desdobrou no terceiro capítulo, aplicado ao livro que escolhemos para o estudo de caso. *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) atraiu nosso interesse por ter sido produzido em Belém, por criadores conectados ao contexto da cidade e da região, além de trazer uma interação verbo/visual condizente com algumas concepções do livro ilustrado contemporâneo, em permitindo a autonomia das linguagens.



Para compreender as ilustrações em termos de linguagem visual, discutimos tópicos como a coexistência entre técnicas do desenho e da aquarela, os gêneros de imagens e as ligações com movimentos artísticos como o Realismo e o Surrealismo. Observamos estruturas visuais que provocam a participação imaginária do leitor, como a estratégia da incompletude (vazios em imagens únicas ou intercalados entre as páginas), os enquadramentos,

recursos importantes para a navegação no espaço fictício do livro, assim como as diferenças de perspectivas narrativas, que também suscitam a imaginação e a apreensão de códigos. Abordamos, ainda, o uso das cores, exemplos de combinações cromáticas, relações com os contrastes e esquemas tonais e seus efeitos na sequência, de modo a evidenciar ou reduzir a dramaticidade do episódio narrativo.

Os elementos simbólicos emergiram do encontro entre a observação das imagens e a grande constelação imaginária do Regime Noturno, conforme os pressupostos de Gilbert Durand. Embora a imaginação Diurna não tenha sido muito comentada, pistas como o voo do pássaro e o barco em elevação podem sugerir a presença dos símbolos ascensionais, demonstrando um diálogo com o polo diurno, apesar da predominância de um em relação a outro.

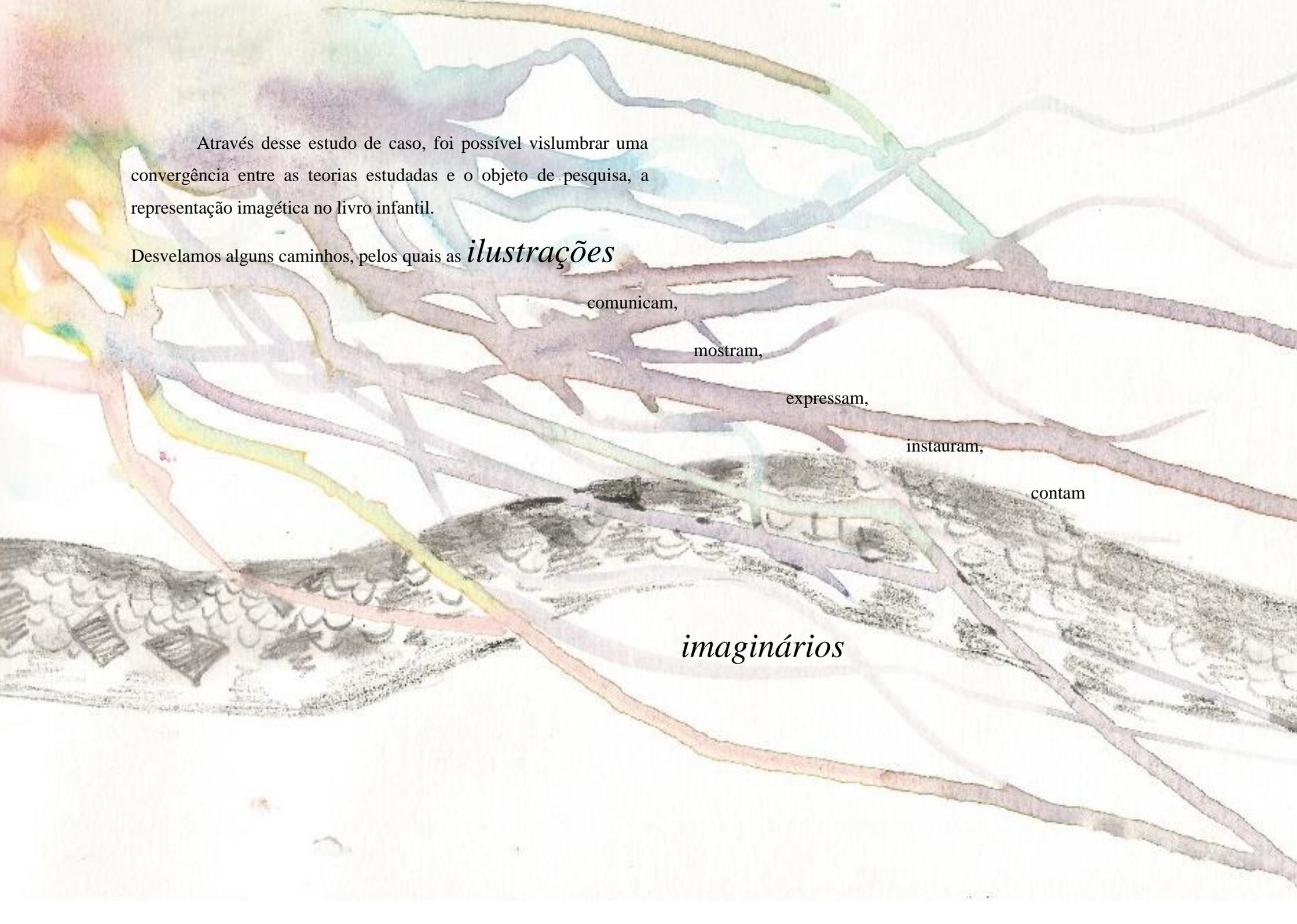
O elemento água instaurou a pista fundamental, assim como os símbolos femininos ligados à maternidade e à infância; a água é profundamente recorrida no imaginário amazônico, dada as grandes dimensões de nossa bacia hidrográfica. A presença das casas, dos

barcos e dos peixes suscitam os elementos continentes, os invólucros protetores e a intimidade, além de exprimirem a típica visualidade ribeirinha. Com as leituras de Paes Loureiro, percebemos que as ilustrações tornam visível a contemplação operativa, da qual resultam

imagens surrealistas diante do devaneio pela natureza, exprimindo também o isolamento e a dispersão entre as moradias, símbolos de solidão e também de presença em meio à infinitude de horizontes naturais.

Finalmente, a maneira com que textos e imagens se relacionam no livro permite transparecer os potenciais de cada linguagem. Enquanto o texto conduz a narrativa na maior parte do tempo, a ilustração alterna entre sequências, ora fazendo referência ao texto, ora se lançando em interpretações livres.

As leituras de um trecho da sequência original, realizadas separadamente em âmbito visual e verbal, permitiram o encontro com as diferenças e os efeitos da parceria entre as linguagens.



Através desse estudo de caso, foi possível vislumbrar uma convergência entre as teorias estudadas e o objeto de pesquisa, a representação imagética no livro infantil.

Desvelamos alguns caminhos, pelos quais as *ilustrações*

comunicam,

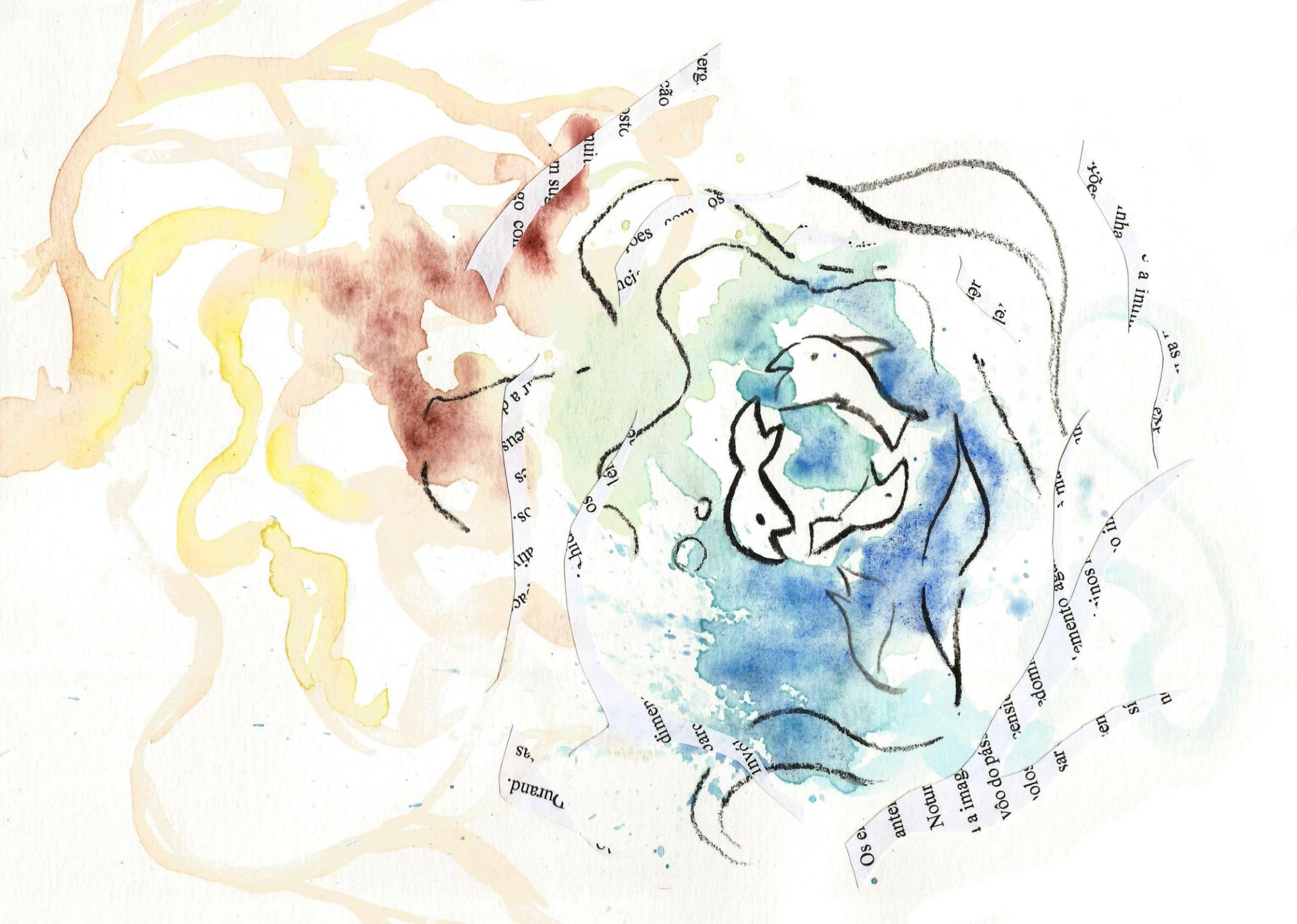
mostram,

expressam,

instauram,

contam

imaginários



Durand.

O se a

antela

Noutr

1 a imag

Vão do pás

volos

sar

sensa

dom

amento ag

r nos

'95

diment

carc

Invicta

So

ci-

ões

erg.

cão

stic

quit

m sus

go con

ag

div

us

ag

div

us

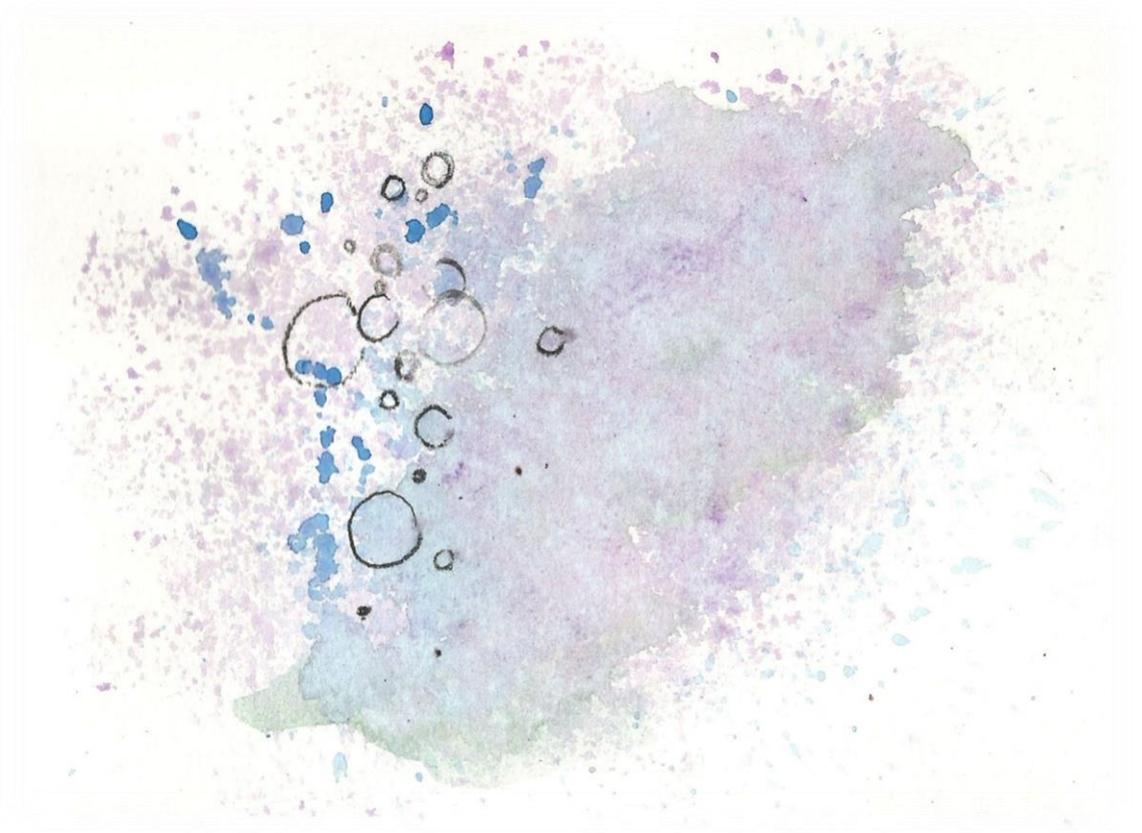
ag

div

us







REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- AMARAL, Aracy. **Artes Plásticas na Semana de 22**. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte e crítica de arte**. Tradução de Helena Gubernatis. Lisboa: Editorial Estampa, 1988.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Tradução de Ivone Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. Tradução de Estela Abreu e Cláudio Santoro. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993.
- BARDI, P. M. **História da arte brasileira**: pintura, escultura, arquitetura, outras artes. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1975.
- BELTING, Hans. **Antropologia da imagem**: para uma ciência da imagem. Tradução de Artur Morão. Lisboa: KKYM, 2014.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. A melhor maneira de aprender. **Nossa História**. São Paulo, n. 22, p. 80-82, agosto, 2005.
- CAMARGO, Luís. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.
- CASTRO, Eline Fernandes de. **A importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança**. Monografia (Graduação em Licenciatura Específica em Português) Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, 2009.
- CATALÀ DOMÈNECH, Josep M. **A forma do real**. Tradução de Lizandra Magon de Almeida. São Paulo: Summus, 2011.
- COELHO, Geraldo Mártires. Na Belém da *belle époque* da borracha (1890-1910): dirigindo os olhares. **Escritos**: Revista da Fundação Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro. Ano 5, n. 5, p. 141-168, 2011. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/FCRB_Escritos_5_8_Geraldo_Martires_Coelho.pdf> Acesso em: 23/09/15.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **As transformações da imagem na literatura infantil**. In.: PILAR, Analice Dutra (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CURY, Maria Zilda Ferreira; FONSECA, Maria Nazareth Soares; WALTY, Ivete Lara Camargos. **Palavra e imagem: leituras cruzadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DANTO, Arthur C. **O descredenciamento filosófico da arte**. Prefácio de Jonathan Gilmore. Tradução de Rodrigo Duarte. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DURAND, Gilbert. **O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem**. Tradução Renée EveLevié. 3ª edição. Rio de Janeiro: DIFEL, 2004.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral**. Tradução Hélder Gondinho. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

GUERBAUER, Günter; WULF, Christoph. **Mimese na cultura: agir social, rituais e jogos, produções estéticas**. Tradução de Eduardo Triandopolis. São Paulo: Annablume, 2004.

JANSON, H. W. **História geral da arte: o mundo antigo e a Idade Média**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. Tradução de Clara Crabbé Rocha. In: **Poétique**. n° 27, p. 5-49. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LINS, Guto. **Livro infantil: projeto gráfico, metodologia, subjetividade**. São Paulo: Editora Rosari, 2004.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas, volume 4: cultura amazônica, uma poética do imaginário**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MATSUSHITA, Raquel. **Fundamentos gráficos para um design consciente**. São Paulo: Musa Editora, 2011.

MEDEIROS, Afonso. VEJA no espelho. In.: SANTAELLA, Lúcia; NOTH, Winfried (Coord.). **Palavra e imagem nas mídias: um estudo intercultural**. Belém: EDUFPA, 2008.

MEDEIROS, Afonso. Da história eurocêntrica à geografia transcultural: aportes da arte japonesa para os ecossistemas artísticos contemporâneos. In: 23º Encontro Nacional da Anpap - 'Ecossistemas Artísticos', 2014, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Artes - UFMG, 2014. v. 1. p. 190-204.

MEGGS, Philip B.; PURVIS, Alston W. **Historia del diseño gráfico**. 4ª Ed. Barcelona: RM, 2009.

MORAES, Odilon; PARAGUASSU, Maurício; HANNING, Rona. **Traço e prosa: entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis por Odilon Moraes, RonaHanning e Maurício Paraguassu**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NIÈRES-CHEVREL, Isabelle. *L'évolution des rapports du texte et de l'image dans les livres d'enfants*. In: Coéd - *L'enfance à travers le patrimoine écrit*. **Anais**. ARALD, FFCB, Bibliothèque d'Annecy, 2001. Disponível em: <http://expositions.bnf.fr/livres-enfants/cabinet_lecture/reperes/02_7.htm> Acesso em: 07.09.15.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. Tradução Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da arte**. 5ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

OLIVEIRA, Martha Khol de. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

OLIVEIRA, Rui. O Brasil pela imagem: a ilustração de livros e o passado colonial. In.: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL; SERRA, Elizabeth (Org.). **A arte de ilustrar livros para crianças e jovens no Brasil, *The art of book illustration for children and young people in Brazil***: catálogo. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

PAREYSON, LUIGI. **Os Problemas da Estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERRONE-MOISÉS, Leila. **Texto, crítica e escritura**. São Paulo: Ática, 1978. (Ensaio;45).

REAL, Edson. O Nacionalismo na educação brasileira: a construção de uma pátria (1838-2009). **Temporalidades**: Revista Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFMG. Vol. 5, n. 1, p.29-40, jan/abr 2013. Disponível em :<<http://www.fafich.ufmg.br/temporalidades>> Acesso em: 25/09/15.

SANDRONI, Laura. Um pouco de história sobre a ilustração de livros para crianças no Brasil. In.: FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL; SERRA, Elizabeth (Org.). **A arte de ilustrar livros para crianças e jovens no Brasil**, *The art of book illustration for children and young people in Brazil*: catálogo. Rio de Janeiro: FNLIJ, 2013.

SANTOS, Ilton Ribeiro dos. **As transformações do panorama artístico de Belém – 1960 e as repercussões nas obras de Valdir Sarubbi e Branco de Melo**. Belém, 2011. 135 f. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Ciência da Arte / ICA, UFPA, Belém, 2011.

SERRA, Elizabeth; SALGADO, Moema; LESSA, Veronica. **Brazil: countless threads, countless tales**: catálogo. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2014. Disponível em: <<http://www.fnlij.org.br/site/publicacoes-em-pdf.html?limitstart=0>> Acesso em: 16.08.2015.

SOUZA, Bárbara Livia de. **O traço da traça num troço chamado livro**: trajeto de pesquisa e criação poética. Belém, 2014. 63f. Dissertação de mestrado em Artes. Instituto de Ciência da Arte / ICA, UFPA, Belém, 2014.

WARBURG, Aby. **Histórias de fantasma para gente grande**: escritos, esboços e conferências. Org. Leopoldo Waizbort. Tradução Lenin Bicudo Bárbara. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LIVROS INFANTIS

BARRIGA, Heliana. **Índio**. Ilustrações de Rubens Shinkai. Belém: 1989.

CARROL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Ilustrações de Martínez Luiz, Mark Escuadra e Nilton Benavente. Tradução Silvia Rezende. Lima: EIRL, 2013.

CONCEIÇÃO, Domingos. **Negrinho do Pará**. Ilustração de Wagner Smith Santos. Belém: SECULT, 2003 (Coleção Açaí para o Brasil).

COSTA, Maciste. **Pedrinho e o peixe azul**. Belém: IAP, 2007.

DI PAOLO, Darcy e Ítalo Flexa. **Belém: cidade das mangueiras**. Ilustrações de Mario Baratta. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LEITE, Daniel da Rocha. **A história das crianças que plantaram um rio**. Ilustrações de Maciste Costa. Belém, PA: Ponto Press, 2013 (Coleção Livro Lamparina).

MAUÉS, Ivone Gaia. **Barquinho de Papel e outros poemas para crianças**. Soure: CPOEMA, 2010.

MEDEIROS, Andersen. **Anani, a árvore que chora**. Ilustrações de J. Bosco. Belém, Editora Estudos Amazônicos, 2012.

NUNES, Paulo. **Em Citrial: uma história que parece duas**. Ilustrações de Branco. Belém: Edições SEMEC, 1986.

_____. **Banho de Chuva**. Ilustrações de Tadeu Lobato. Belém: Cultural CEJUP, 1990.

_____. **Mosquito q'engoliu o boi**. Ilustrações de Emmanuel Nassar. Belém: Editora Paka Tatu, 2002.

PINHEIRO, Abdias. **Telefone de Anjo**. Ilustrações de Tadeu Lobato e Marina de Carvalho. Belém: Editora Paka Tatu, 2002.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Menino de Belém**. Ilustrações de Mario Cafiero. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Girassol).

SANTOS, Antônio Maria da Souza; RODRIGUES, Josivana de Castro. **A menina Onete: travessias e travessuras**. Belém: Carpe Diem, 2013.

SOUZA, Bella Pinto de. **Um caboclo enrolado, um jumento empacado, um cachorro aloprado.** Ilustrações de João Bento. Belém: Ed. Do Autor, 2009.

TOCANTINS, Leandro. **Aventuras de Tizinho nos rios e nas selvas da Amazônia.** Ilustrações de PerciDeane, capa de Cláudio Martins. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, 1987.