



NUM SIMPLES VIRAR DE PÁGINA  
Ilustração para a infância  
como forma de acesso à narrativa

Gabriela Sotto Mayor Moura Santos





**Gabriela Sotto Mayor Moura Santos**

Dissertação de candidatura ao grau de Mestre em Prática e Teoria do Desenho submetida à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Orientadora - Doutora Ana Margarida Ramos

Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.



# Agradecimentos

Ao meu amor.

Aos meus pais.

Ao meu irmão.

Aos meus amigos.

Ao João Pedro Mésseder por me ter cedido o texto Caneta Feliz.

Ao José António Gomes pela sua disponibilidade e simpatia.

Um agradecimento especial à Doutora Ana Margarida Ramos pela sua orientação, disponibilidade, dedicação, amizade e confiança demonstradas de forma exemplar, presente e constante.



## Resumo

No livro para a infância estão reunidas duas artes que aumentam a compreensão e eficácia do livro, a literatura (escrita - texto verbal) e a ilustração (imagem – texto visual). O enfoque da nossa investigação é a ilustração de livros de literatura para a infância, como forma de acesso à narrativa.

Os propósitos do nosso estudo foram caracterizar a ilustração como uma linguagem, tendo como quadro de referência a teoria da narrativa e, com essa reflexão, criar um trabalho pictural a partir da leitura do conto inédito *Caneta Feliz* de João Pedro Mésseder. O resultado obtido consiste num álbum (objecto de estudo) que analisámos qualitativamente, a partir de um paradigma complexo, consequência da interacção com o processo criativo, das linhas ideológico-temáticas e imagético-simbólicas apre(e)ndidas nos textos analisados, que se operacionalizou num retorno entre a teoria e a prática.

No processo de ilustração realiza-se uma apropriação dos conteúdos/conceitos presentes na palavra, construindo significados novos/diferentes, a partir da evocação do sentido do texto, quer ele acompanhe ou não as imagens. Pertencente ao código visual, é linguagem constituindo diálogo com outras linguagens. O álbum é um dos géneros mais originais do universo da literatura de potencial recepção infantil. É uma daquelas formas de arte que necessita de ser percebida enquanto experiência multidimensional, exigindo uma fruição global, da primeira à última página. Destaca-se a cumplicidade e interdependência gerada entre os códigos verbal e visual presentes no livro, culminando em diálogo, disso resultando a manifestação de sincretismos. O livro torna-se, assim, num objecto completo e novo na sua intersemioticidade. Entre o sentir dos *“nossos olhos interiores”* e a criação artística, procurámos contribuir para o desenvolvimento da investigação, ainda em fase embrionária, sobre ilustração para a infância em Portugal.

**Palavras chave:** ilustração, álbum, literatura, infância



## Abstract

A children's book gathers two forms of art that help to increase the understanding and the effectiveness of the book; the literature (the written form – verbal text) and the illustration (the image – visual text). The focus of our analysis is the illustration of literary children's books as a form of getting to the narrative itself.

The goals of our study were to be able to characterize illustration as a language, having as a reference point the narrative theory. Having that in mind, the purpose was to create a pictorial work, based on the reading of the yet unpublished tale "*Caneta Feliz*" by João Pedro Mésseder. The result obtained consists of an album (case study) that we have analysed in terms of quality, starting from a complex paradigm, consequence of the interaction with the creative process, from the ideological-thematic and pictorial-symbolic ways of thinking that were learned and apprehended throughout the analysed texts, functioning in some sort of reciprocal relationship between theory and practice.

In the illustration process, an apprehension of the contents and meanings that exist in a word takes place, in order to create new and different meanings, based on the evocation of the text's significance, whether the text is compliant with the pictures or not. Being part of a visual code, it is a form of language that establishes a connection to other forms of language. The album is one of the most original genres of the literature universe, most likely to get children's attention. It is one of those art expressions that needs to be regarded as a multidimensional experience, demanding a total enjoyment, from the first to the very last page. It is important to stand out the involvement and the interdependence that exists in both verbal and visual codes in the book, having its culminating point when both codes seem to establish a dialogue, thus creating a demonstration of syncretism. Thus, the book becomes a whole and new object, as far as its intersemioticity is concerned. Between the perception felt by "*our inner eyes*" and the artistic creation, we tried to contribute to the development of the investigation dedicated to the children's illustrated books in Portugal, one that can still be found in a very early stage.

**Key-words:** illustration, album, literature, childhood



# Índice

<i>Introdução</i> .....	13
<b>1</b> <i>Ilustração para a Infância</i> .....	17
1.1 O que é ilustração?.....	19
1.2 O que é o álbum?.....	22
1.3 Breve contextualização histórica do livro ilustrado.....	27
1.4 Síntese do capítulo.....	30
<b>2</b> <i>Linguagem da ilustração no álbum</i> .....	33
2.1 Teoria da narrativa.....	36
2.1.1 História e discurso.....	37
2.1.2 Tradução intersemiótica – transmutação.....	38
2.2 Poder da imagem.....	40
2.3 Retórica da imagem.....	43
2.4 Funções da ilustração.....	47
2.5 Dos interstícios textuais à ilustração.....	50
2.5.1 Sinergia entre palavra e imagem.....	53
2.5.1.1 Coerência intersemiótica.....	57
2.5.1.2 Ler imagens.....	59
2.5.1.2.1 Imagem, tempo e espaço.....	62
2.5.1.2.2 Imagem e ritmo.....	65
2.5.2 Transmediação.....	66
2.6 Síntese do capítulo.....	68
<b>3</b> <i>Papel atribuído à criança face ao álbum</i> .....	71
3.1 Recepção infantil.....	72
3.2 Influência da literatura para a infância na criança.....	75

3.3	Contribuição da fantasia para o desenvolvimento da criança.....	78
3.4	Síntese do capítulo.....	82
4	<i>Análise e exploração de algumas ilustrações sobre o conto inédito Caneta Feliz de João Pedro Mésseder.....</i>	<i>83</i>
4.1	Síntese do capítulo.....	102
	<i>Conclusões .....</i>	<i>103</i>
	<i>Referências Bibliográficas.....</i>	<i>107</i>
	<i>Anexo .....</i>	<i>115</i>

## Introdução

Se cada um de nós fizer um exercício de abordagem à sua memória, lembrar-se-á, com certeza, de um livro que terá lido quando criança, do qual não recordará a narrativa na sua totalidade, mas apenas um determinado momento, resultado de uma frase, de uma sensação ou de uma ilustração que, por uma razão ou por outra, foi marcante e, por isso, mereceu ser guardada num lugar especial. Essa imagem (como outras), nesse livro, contribuiu para o aumento da literacia visual (e não apenas verbal) de cada um de nós. Acreditamos que são muito poucos aqueles que não foram influenciados por um livro quando pequenos. Os livros são uma fonte vasta de conhecimento que, além de auxiliarem a aprendizagem global dos conteúdos, formam, em grande parte, o gosto do leitor. cremos que formar o gosto e potenciar o livre arbítrio são aprendizagens fundamentais na vida. O livro ilustrado, com destinatário preferencialmente infantil, desempenha um papel relevante neste processo de aprendizagem, para além de estimular a vida afectiva e estética da criança, já que ocupa um lugar privilegiado, pois como um dia a famosa ilustradora checa Květa Pacovská (Xavier, 2005: 7) disse: *“Um livro ilustrado é a primeira galeria de arte que uma criança visita”*. Uma primeira relação com o objecto livro constitui, assim, um primeiro contacto com as representações do mundo (Bastos, 1999).

Uma das primeiras experiências literárias do ser humano é ouvir histórias. Crianças e adultos ou mesmo idosos apreciam uma boa história narrada por um contador que sabe dar vida a um conflito/acção. Quem não gosta de ouvir e ver histórias? Elsa Bornemann (1976) sublinha que, se a tarefa for executada de forma correcta, o acto de ouvir uma história é, regra geral, uma experiência sedutora para todas as idades. Uma história para ser lida ou contada tem que ser namorada para que o texto escolhido não seja desvalorizado por falta de conhecimento efectivo. *“Quem lê tem de sentir as palavras na boca, qual manjar a ser degustado para gáudio dos ouvintes”* (Velo, 2005: 5).

No livro para a infância estão reunidas duas artes que aumentam a compreensão e eficácia do livro, a literatura (escrita - texto verbal) e a ilustração (imagem - texto visual). Víctor Montoya (2005: 47) menciona que, *“mientras el adulto lee un cuento en voz alta, el niño se deleita mirando las ilustraciones. Lo que hace suponer que para el niño, así como es importante el contenido del cuento, es igual de importante la ilustración que acompaña el texto”*.

Tradicionalmente, o papel da imagem nos livros infantis reduzia-se à transposição para o plano bidimensional do referente entalhado na palavra. A redundância era de tal forma evidente que a leitura de um dos códigos podia ser dispensada. No entanto, com o aparecimento do álbum – como objecto novo porque de natureza híbrida – a imagem surge com funções diversas, já que a relação que se estabelece entre os dois códigos (verbal e visual) deixa de ser de cariz hierárquico e passa a funcionar de forma equitativa, contribuindo muitas vezes para o enriquecimento do texto verbal. O livro resulta, assim, num objecto completo e novo na sua intersemioticidade. Este novo conceito de livro, a partir do nascimento do álbum, provoca o surgimento de um leitor<sup>1</sup>, também ele diferente, capaz de interagir no diálogo entre códigos, onde a leitura convencional é também preterida em função de uma leitura capaz de dialogar com os múltiplos códigos que constituem o livro. É neste contexto que a nossa investigação se insere.

A nossa pesquisa está subordinada à temática da ilustração para a infância entendida como forma de acesso à narrativa, mais precisamente da ilustração de livros de literatura para a infância e da sua relação com o texto que lhe serve de estímulo. O interesse por este tipo de reflexão resulta, por um lado, do nosso envolvimento profissional na área, desempenhando o papel de ilustradora de livros para crianças. Na assunção desse papel, temo-nos deparado com muitas dúvidas e questões para as quais desejamos encontrar resposta, problematizando alguns conceitos específicos desta área. Por outro lado, este estudo procura contribuir para o desenvolvimento dos trabalhos de investigação sobre ilustração para a infância em Portugal, área ainda embrionária, sobretudo quando comparada com as actividades desenvolvidas nesta matéria em outros países europeus.

O nosso estudo passará por uma metodologia qualitativa que incluirá diferentes momentos: (1) pesquisa bibliográfica; (2) leitura analítica da bibliografia seleccionada; (3) fundamentação e estabelecimento de pontes entre conceitos de ordem teórica; (4) aplicação de alguns conceitos da moldura teórica à prática específica do desenho de ilustração; (5) produção e análise interpretativa de algumas ilustrações, produzidas a partir da leitura do conto inédito *Caneta Feliz*, de João Pedro Mésseder, no decorrer da nossa investigação.

---

<sup>1</sup> Para uma maior parcimónia, a palavra leitor, será utilizada, em toda a dissertação, para nos referirmos àquele que lê, não só o texto escrito (linguagem verbal) como também àquele que vê a imagem (linguagem visual), pois consideramos ambas as formas de expressão como mensagem.

Através da leitura analítica da bibliografia seleccionada, os objectivos deste estudo são:

Contextualizar e fundamentar o âmbito da nossa investigação, recorrendo ao enquadramento teórico dos conceitos;

Caracterizar a ilustração como uma linguagem, através da apropriação de conceitos abordados pela teoria da narrativa;

Perceber qual o papel atribuído à criança ao nível da fruição de obras de literatura infantil ilustradas;

Criar e, por fim, analisar qualitativamente um trabalho pictural.

Assim, esta dissertação estrutura-se em **quatro** capítulos.

No **primeiro capítulo**, intitulado de *Ilustração para a Infância*, contextualizamos a problemática em estudo, fundamentando o âmbito da nossa investigação, recorrendo ao enquadramento teórico dos conceitos de Ilustração e de Álbum, assim como a uma breve síntese da história do livro ilustrado.

Num **segundo capítulo**, intitulado de *Linguagem da ilustração no álbum*, identificamos a ilustração como uma linguagem através da apropriação de conceitos abordados pela teoria da narrativa, reconhecendo a distinção entre história e discurso, de maneira a melhor entender o processo de análise que o ilustrador percorre. Num momento seguinte, concentramo-nos no poder e impacto da imagem nos fruidores, consideramos a retórica da imagem como mecanismo potenciador do acto criativo, assim como mencionamos as funções da ilustração e o que elas trazem para a história que se quer contar. Exploramos os interstícios latentes no texto verbal e de que forma estes potenciam o discurso da imagem condicionando-a e contribuindo para a criação de significados nos livros álbum. Na abordagem da relação entre palavra e imagem estudamos a forma de ler as imagens, transitando entre questões de tempo, espaço e ritmo.

Dedicamos o **terceiro capítulo** ao *Papel atribuído à criança face ao álbum*, onde percebemos qual o papel que a criança desempenha, na fruição de obras de literatura infantil ilustradas, do ponto de vista receptivo, identificando de que forma a recepção se processa, qual a sua influência na criança e o modo como o contacto precoce com este tipo de objecto pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

O **quarto e último capítulo** é dedicado à criação, análise e exploração de algumas ilustrações, produzidas a partir da leitura do conto inédito *Caneta Feliz*, de João Pedro Mésseder, situando-o num paradigma complexo, pela interação, com o processo criativo, das linhas ideológico-temáticas e imagético-simbólicas apre(e)ndidas nos textos analisados, que se operacionaliza num retorno contínuo entre a teoria e a prática.

# 1 Ilustração para a Infância

Neste capítulo iremos contextualizar e fundamentar o âmbito da nossa investigação, recorrendo ao enquadramento teórico dos conceitos de Ilustração e de Álbum, assim como a uma breve síntese da história do livro ilustrado.

Cada um de nós, ao longo da vida, acumula uma diversidade de referentes visuais que se vão juntando e organizando numa espécie de arquivo. *“Todas estas imágenes forman parte de nuestra vida cotidiana. Algunas nos impactan de manera especial y las recordamos durante años”* (Obiols Suari, 2004: 22). Apreendemos imagens distintas, em momentos diversos e por razões variadas: ou porque nos agradou a sua beleza, ou justamente pela razão inversa, porque de tão chocante feriu a nossa sensibilidade e deixou igualmente a sua marca. Essa espécie de arquivo de imagens, como se de uma galeria de arte se tratasse, é única e individual. Sérgio Andricaín (2005: 39) explica bem esta ideia defendendo que o inventário de imagens que cada um de nós armazena *“constituiría el resultado de experiencias y oportunidades diferentes, sería la suma de nuestra existencia, estaría marcado por el contexto sociocultural en que nos desenvolvimos, por la incidencia de los medios de difusión masiva (la televisión, los periódicos, las revistas, la publicidad), por las horas que estuvimos frente a las pantallas de los cines y la naturaleza de los fotogramas que vimos proyectados en ellas, por los museos y galerías que recorrimos y, naturalmente, por los libros que leímos o simplemente hojeamos, por las imágenes gráficas que nos salieron al encuentro desde sus páginas”*.

Assim, todos os referentes que albergamos, depois de comparados, processados e refinados, resultam na nossa estética, aquilo a que chamamos comumente de gosto. Ter bom ou mau gosto dependerá da quantidade e, principalmente, da qualidade do nosso arquivo visual, uma espécie de enciclopédia de memórias de experiências estéticas. A principal característica deste arquivo é a sua constante mutação, as imagens dialogam entre si transformando-se em outras concepções e juízos estéticos. Núria Obiols Suari (2004: 54) diz que não podemos considerar a ilustração como *“un estímulo que cae en una habitación vacía. En la habitación ha habido experiencias previas. Y, desde luego, cada habitación es distinta”*.

É nos primeiros anos de vida que a formação do indivíduo acontece e está dependente dos educadores ser mais tarde criativo ou um simples repetidor de códigos: *“depende destes primeiros anos, da experiência e da memorização dos dados, o indivíduo*

*vir a ser livre ou condicionado*” (Munari, 2007: 37). A nossa apreensão e posterior compreensão de algo novo encontra-se sempre contaminada pelos nossos referentes, sendo estes os responsáveis pelos juízos de valor que fazemos a todo o momento. O livro ilustrado cumpre, por excelência, o papel promotor da aprendizagem e, através dele, potencia-se o alargamento dos horizontes imagéticos da criança e o enriquecimento da sua galeria de arte particular.

No livro para a infância, texto e ilustração passam pela instância de mediação do olhar. A ilustração, na literatura para a infância, aparece, portanto, como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor (criança) a interagir com a palavra. As duas linguagens partilham o mesmo suporte e, na ilustração, geralmente, predomina o icónico/mimético, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento (provavelmente mais) rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas. *“Existen tan infinitas variantes de lector como autores, obras, géneros y argumentos”*, como muito bem menciona Enrique Pérez Díaz (2000: 31), e, por isso, são sempre múltiplas as hipóteses hermenêuticas que podem surgir da relação circular entre autor, obra e leitor. A existência de diferentes graus de relação entre as várias linguagens utilizadas, criando múltiplos universos possíveis, está presente na criatividade que emana do objecto livro. É o arquivo individual que serve de referência para a interpretação da obra por parte do espectador, como muito bem sugere Bruno Munari (2007: 31) quando afirma que *“o produto da fantasia, tal como o da criatividade e da invenção nasce de relações que o pensamento cria com o que conhece (...) a fantasia deste modo será mais ou menos activa consoante o indivíduo tenha mais ou menos possibilidades de criar relações”*.

*“A escrita para crianças em Portugal tem sido ultimamente acompanhada (algumas vozes dizem mesmo ultrapassada) por um crescente número de novos ilustradores, ao mesmo tempo que o reconhecimento da qualidade das suas obras se vem materializando”* (Modesto, 2000: 7).

Também temos vindo a notar um aumento progressivo de iniciativas relacionadas com a leitura de histórias para crianças, aquilo que já antes constituía uma rotina – a passagem de conhecimento através da oralidade – e que caíra em desuso, retorna, num outro formato, muitas vezes chamado de *hora do conto*. Estes programas de animação de leitura têm vindo a ser promovidos de forma ritualizada (Velo, 2005) nas bibliotecas municipais, nos jardins-de-infância e em muitas livrarias e espaços dedicados aos livros e/ou objectos para a infância. A multiplicação destas actividades

permite-nos “*perceber e explicar a adesão dos mais novos aos livros e às histórias*” (Ramos, 2007: 167).

Já foram reconhecidos os benefícios para o equilíbrio emocional da criança, enquanto ouvinte e interveniente activo deste tipo de actividade, por se gerar uma cumplicidade de leitura que, por vezes, se transforma em diálogo, fortalecendo o poder da comunicação proximal e reforçando os laços afectivos entre a criança e o livro.

## 1.1 O que é ilustração?

Antes de qualquer tentativa de definição deste conceito, atentemos na definição proposta pelo *Dicionário da Língua Portuguesa* (2004: 908), do nome **ilustração** assim como do verbo **ilustrar**:

**Ilustração** vem do latim *illustratiōne* que quer dizer “*acção de esclarecer*” e significa “*1 imagem (desenho, gravura, fotografia, esquema, etc.) que complementa texto; 2 arte ou técnica de criação e/ou selecção de imagens para complemento de texto; 3 breve narrativa ou exemplo que ajuda a compreender ou a esclarecer algo; 4 soma de conhecimentos; instrução; sabedoria*”.

**Ilustrar** vem do latim *illustrāre* que quer dizer “*esclarecer; ilustrar*” e significa “*1 adornar ou complementar com ilustrações ou imagens; 2 esclarecer através de breve narrativa ou exemplo; 3 exemplificar; 4 instruir; esclarecer*”.

O recurso a outros dicionários de língua portuguesa, de outras editoras, resultou em significados equivalentes, pelo que não consideramos relevante a sua transcrição, pela repetição que daí resultaria.

Como podemos verificar, a definição enciclopédica de dicionários recentes destaca os seus atributos decorativos e remete-nos para a utilização que a ilustração começou por ter, historicamente falando, quando surgiu lado a lado com a palavra escrita, assumindo o papel de complementar e esclarecer. Esta concepção não é, todavia, compatível com as abordagens mais recentes, que sublinham a abrangência do conceito. Ilustração, para Núria Obiols Suari (2004: 29), é uma imagem que se relaciona, de diversas maneiras, com um texto escrito, “*es un lenguaje artístico y la razón de su existencia radica en su relación con el texto. Compañero al que clarifica, explica, pero, al*

*mismo tiempo, lo elabora y decora. Y todas estas acciones hacen que la propia ilustración se convierta en una fuente de comunicación al margen del dictado del texto*". A autora acrescenta que as ilustrações, nas mãos dos pequenos leitores, "*muestran hombres y mujeres, horrores o maravillas que pasaron en tiempos pasados o contemporáneos*".

Perry Nodelman (1988: 4), por seu turno, define ilustração como "*visual matter used to clarify or to decorate a text*"<sup>2</sup>.

Joana Quental (2007) refere que "*a ilustração nasce com o texto. Esta é a sua natureza. Sem o texto a ilustração é apenas desenho...*" *colagem, fotografia, gravura, etc.* "(...) *na medida em que os sentidos que evoca não são os da palavra, mas de uma vontade do seu autor*".

Para Vasso Psaraki (1997, citado por Obiols Suari, 2004: 28), "*la ilustración debe decir más que el texto o decir menos e incitar al lector a pensar más. Ésta es la razón de su existencia; lo que determina su calidad*".

A ilustração, através dos elementos plásticos da sintaxe da linguagem visual (*e.g.* ponto, linha, volume, plano, cor, textura, perspectiva), representa o real, simula-o utilizando aqueles elementos mínimos e apenas estritamente necessários, para que o representado seja identificado e seja reconhecida a sua iconicidade<sup>3</sup>.

O trabalho do ilustrador (e, como consequência a ilustração) ainda permanece mal compreendido, ao ponto de na grande maioria das vezes não existir reconhecimento da propriedade intelectual sobre as ilustrações (Modesto, 2001), contrariamente ao que acontece sobre a escrita<sup>4</sup>.

Considerando todas as definições expostas sobre ilustração, há quem apenas a defina como a imagem que acompanha um texto, mas a ilustração foi ganhando relevo, deixando de ser apenas subsidiária do texto verbal, aquela que complementa a palavra, e passando a significar enquanto linguagem específica. Assim, a ilustração não é um

---

2 Definição de ilustração adoptada por Perry Nodelman que consta do The American Heritage Dictionary of the English Language.

3 Entendendo iconicidade como "*el grado de realismo de una imagen en comparación con el objeto que ella representa*" (Obiols Suari, 2004: 32).

4 Enquanto profissional da ilustração, achamos curioso mas lamentável, a forma como o conceito de autoria é abordado em alguns álbuns e artigos de investigação sobre a temática da ilustração para a infância: ao responsável pela linguagem verbal chamam autor e ao responsável pela linguagem visual chamam ilustrador, o que nos faz pensar que não se encontram em pé de igualdade...

mero complemento do texto verbal. Enquanto linguagem própria, o seu papel é produzir sentido através do diálogo que enceta com o leitor e também com a linguagem verbal, da qual depende, uma vez que se trata de uma arte motivada e/ou arte aplicada.

A partir da nossa prática profissional, identificamos algumas características que ajudam a delimitar a definição do conceito de ilustração:

A sua concretização está dependente da existência de um texto verbal, que serve como estímulo e ponto de partida para o acto criativo. A interacção entre estas duas linguagens, isto é, entre imagem e palavra, resulta numa afinidade que se revela num confronto entre dependência e emancipação, no suporte livro que, regra geral, se tem mantido constante desde a sua origem;

A noção de que a interpretação e conseqüente tradução de um texto (ver subcapítulo sobre *tradução intersemiótica - transmutação*) deverão actuar no espaço entre a fidelidade ao texto e as suas possibilidades polissémicas;

A lembrança de que a ilustração não é um produto isolado, mas sim uma parte de um todo, que é o objecto livro, que abraça diversas características relacionadas com a edição e a composição gráfica (ver subcapítulo sobre *o que é o álbum?*) e que o acompanhamento, por parte do ilustrador, de todas as etapas é fundamental;

A consciência da sua reprodutibilidade já que, *a priori*, uma ilustração é concebida para ser impressa e, por isso, partilhada e percebida por um público vasto e heterogéneo (ver subcapítulo sobre *o que é o álbum?*); pese embora a cada vez mais comum exposição de originais de ilustração resultantes de livros;

O paralelismo, no percurso evolutivo da ilustração e dos seus suportes, com o aperfeiçoamento técnico da sua reprodução e distribuição (ver subcapítulo sobre *breve contextualização histórica do livro ilustrado*);

O reconhecimento da capacidade narrativa da ilustração que consegue contar, não só o que a palavra diz, mas também, e mais importante, aquilo que ela não diz, ou seja, a ilustração consegue reflectir os interstícios entre linhas, adoptando muitas funções, das quais destacamos a função de complementar, aprofundar e substituir (ver subcapítulo sobre *funções da ilustração*);

O reconhecimento da ilustração como espaço de eleição para a experimentação,

tanto a nível estético como formal, por parte dos ilustradores enquanto criativos;

Por fim, a assunção da importância das narrativas ilustradas na literacia visual, através do crescente (embora pouco) aparecimento de estudos e análises sobre as mesmas.

A magia das histórias está, também, no mundo das imagens.

## 1.2 *O que é o álbum?*

Muitos dos estudos que se referem ao álbum (Durán, 1998; Mckee, 2001; Bajour e Carranza, 2003; Gomes, 2003; Colomer, 1996 e 2005; Silva-Díaz, 2005 e 2006; Díaz Armas, 2006; Ramos, 2007) consistem em tentativas de classificar e fixar as distintas formas de relação entre texto verbal e visual, baseando-se no grau de concórdância, ou não, que pode existir entre ambos os códigos. Talvez por ser um interesse recente, ainda não existe consenso na designação, definição e genealogia deste produto editorial. Para alguns autores (Gomes, 2003; Silva-Díaz, 2005 e 2006; Silva, 2006), o conceito de álbum ainda necessita de ser depurado, pelo que a procura de uma definição de critérios científicos merece a nossa devida atenção e reflexão.

Por álbum - denominação utilizada em português como o equivalente ao *picture story book* – entende-se a construção de um objecto artístico híbrido, onde as palavras e as imagens funcionam de forma cúmplice e inseparável (Ramos, 2007). Os livros destinados ao público infantil são atravessados pelo diálogo do texto com as ilustrações, onde o pictórico e o verbal se fundem para valorizar ainda mais a narrativa, potenciando-lhe o sentido. A. E. Spaulding (1995, citado por Agosto, 1999: 268) afirma que “*a modern picture book is designed with the expectation that the reader will pick up elements of characterization and plot from information shown or acted out in the pictures whether or not it is also told in the words*”.

Bebendo das ideias de Kenneth Marantz (2005: 19), consideramos pertinente distinguir o álbum do livro ilustrado, pela sua concepção como uma unidade: “*una totalidad integrada por todas y cada una de sus partes*”, ou seja, embora mais pobre, o livro ilustrado poderia sobreviver sem as ilustrações, enquanto o álbum não existe sem elas. O autor refere que se converteu em prática comum que os coleccionistas separem as ilustrações de algumas destas obras e as tratem como qualquer outra obra plástica,

emoldurando-as e colocando-as na parede, mas sublinha que estas imagens não perdem o seu valor artístico separadas do texto que ilustraram, opinião esta que secundamos. Mas, à parte a questão do colecionismo, e como já foi referido anteriormente, é, cada vez mais, prática comum emoldurar as ilustrações resultantes de um livro e montar assim uma exposição (e.g. galeria, biblioteca, espaço de artes ligado a adultos ou crianças, etc.). Aproveitamos para sublinhar a nossa experiência prática neste tipo de iniciativas. No entanto, na opinião de Kenneth Marantz, o que se mostra neste tipo de exposição é sempre um fragmento de alguma coisa, à semelhança de quando se exhibe num museu *“la cabeza rota de una estatua de mármol”* (idem, *ibidem*: 19). Claro que tanto a cabeça como o quadro têm qualidades capazes de desencadear respostas estéticas, mas são sobretudo formas incompletas por terem sido separadas do seu contexto original. Embora possa parecer um contra-senso, concordamos plenamente com o autor, por isso mesmo, quando fazemos exposições das ilustrações dos textos que ilustramos e que resultaram no objecto singular livro, fazemos questão absoluta de apresentá-lo em conjunto com os originais para que se perceba e esteja presente o ponto de partida da criação e se possibilite o reconhecimento dos sentidos que as ilustrações pretendiam evocar.

Referindo-se aos livros álbum, Teresa Colomer (2005: 20) defende que *“son cuentos ilustrados donde texto e imagen colaboran juntos para establecer el significado de la historia, de manera que para contar lo que allí sucede tenemos que recurrir tanto a lo que dicen las palabras, como a lo que ‘dicen’ las ilustraciones”*. Em posição similar encontram-se autores como Cecilia Bajour e Marcela Carranza (2003) referindo que, na relação entre imagem e palavra, *“la imagen narra lo no dicho por la palabra, o la palabra dice lo dejado a un lado por la imagen”* e que *“en un libro álbum la imagen es portadora de significación en sí misma y en diálogo con la palabra”*.

Uri Shulevitz (1997) conta que um livro álbum nunca seria compreendido na totalidade se fosse lido pela rádio, uma vez que o significado das palavras ouvidas não estaria claro ou estaria incompleto sem as ilustrações, já que, neste tipo de edições, tanto as palavras como as imagens são para ser lidas.

Os leitores aprendem a procurar o sentido das histórias num processo que envolve dois códigos distintos. Para Lawrence Sipe (1998: 97), *“the essence of the picture book is the way the text and the illustrations relate to each other”*. Já para David Mckee (2001: 50), pode dizer-se que *“el libro-álbum es una manera de leer imágenes y palabras”*.

Sergio Andricáin (2005: 43) refere-se aos álbuns como *“ediciones en las que la imagen gráfica adquiere preeminencia, bien porque narra sin necesidad de apoyarse en palabras o bien porque posee tanto o mayor protagonismo que el texto que la acompaña”*. Núria Obiols Suari (2004: 28) também acredita que no álbum *“el gran peso de la información lo contienen las ilustraciones. Así estas se convierten en las grandes comunicadoras del libro”*.

Maria Lúcia Pimentel Sampaio Góes (2002: 35), referindo-se ao *“objeto novo”* (similar ao álbum), define-o como sendo *“uma polissemia resultante da concentração de várias linguagens”*.

Segundo Maria Cecília Silva-Díaz (2005: 31), o álbum é um *“producto editorial compuesto de texto e ilustraciones, pero en la que ambos medios expresivos (...), son interdependientes”*. Para esta autora (idem, 2006: 1), são vários e diversificados os factores de interesse que o álbum suscita: *“la indiscutible presencia de la imagen en la cultura contemporánea; los hallazgos de la investigación educativa, especialmente de la psicología cognitiva, acerca de la importancia de aprender a leer con ‘libros de verdad’ y de la alfabetización como un proceso que se inicia tempranamente; la extensión de la idea de alfabetización a los multimedia; las dinámicas familiares en las que los padres trabajadores dedican tiempo de calidad a sus hijos extendiéndose la práctica de la lectura en voz alta; el repunte de la producción de libros álbum a finales de los años 90; el surgimiento de editoriales especializadas; el interés de la academia por las formas no-canónicas de la literatura, etc.”*

Sob a denominação de álbum inscrevem-se as narrações visuais, os contos populares ilustrados, livros de não ficção, *“‘libros de imágenes,’ ‘libros ilustrados,’ o simplemente ‘cuentos,’ pero estas expresiones resultan imprecisas para diferenciar los libros que contienen ilustraciones de los que, específicamente, construyen la narración a partir del doble código de texto e ilustraciones”* (idem, 2005: 31).

No entanto, apesar desta diversidade das publicações e da dificuldade em classificá-las, existem características comuns a todas elas, nomeadamente a preponderância da imagem na maioria das páginas e a conjugação de dois códigos linguísticos, o visual e o verbal. Estas características estão, sobretudo, relacionadas com a edição e a composição gráfica deste tipo de publicações, caracterizadas pela preferência pela capa dura, por um formato de maiores dimensões, pela utilização de um papel de gramagem/qualidade superior, pela presença de texto de reduzida extensão, utilizando-se um ou mais

tipos de letra (num mesmo álbum) e suas possíveis variações de tamanho, pela impressão em policromia, por um menor número de páginas contendo muitas ilustrações (que podem ser de página inteira ou de página dupla, existindo, por vezes, álbuns com ilustrações que percorrem mais de duas páginas) e pela disposição dos elementos na página, sendo o *design* gráfico alvo de grande cuidado e investimento (Gomes, 2003; Colomer, 2005; Ramos, 2007).

Neste sentido, Cecilia Bajour e Marcela Carranza (2003) referem que, considerando a relação entre texto e imagem, *“cuando tenemos un libro álbum en nuestras manos nos vemos sorprendidos por la presencia notable de la ilustración. (...) Ilustración, texto, diseño y edición se conjugan en una unidad estética y de sentido. Nada es dejado de lado, el libro es un objeto artístico cuidadosamente elaborado en todos sus elementos”*.

Fanuel Hanán Díaz Acosta (2000) também defende que existem duas características fundamentais para classificar o livro álbum: *“en primer lugar, las imágenes ocupan mayor espacio que el texto en las páginas. En segundo lugar, existe una interrelación de código, esto es, que las ilustraciones y el texto forman una unidad signica y conceptual”*.

Uma das características inovadoras do álbum é o destinatário a que se dirige (Bajour e Carranza, 2003). Embora muitos livros álbum mencionem a idade a que se destinam, não é fácil decidir usando os critérios normais de classificação por idades. Podemos dizer que a distância que separa os livros para crianças dos livros para adultos se dilui quando falamos de um livro com as características do álbum. Como já referimos, as características físicas do álbum enquanto objecto são muitas, mas para fazermos a distinção relativamente às idades a que se destina é bom sublinhar que a leitura deste género funciona como *“un juego en el que el lector está llamado a ser un partícipe privilegiado debido a que el significado sólo comienza a tramarse con él”* (idem, *ibidem*). Este tipo de jogo é muito comum no campo das artes.

António Modesto (2000: 10), reconhecido ilustrador português, referindo-se à obra de Lisbeth Zwerger, atenta no potencial que a ilustração tem em cativar tanto pequenos como graúdos: *“a sua narrativa consegue ultrapassar o objectivo a que parece propor-se – ilustrar livros que cheguem às crianças – mas que todos admiram”* e distinguem.

Segundo Teresa Colomer (1996), o objecto álbum, de aparência simples e doce, tem produzido grandes tensões sociais e estéticas, porque se serve dos códigos visual e

verbal em simultâneo e porque almeja atingir dois destinatários distintos – criança e adulto. É evidente/constatável a diferença entre a capacidade da criança compreender uma narrativa que lhe é contada oralmente e a sua capacidade para entender narrativas lidas por ela mesma. Ao mesmo tempo, no álbum, parece existir um desejo do autor de forçar os limites impostos pela capacidade de compreensão do leitor. Verifica-se, por isso, a utilização conjunta do texto e imagem como um recurso para potencializar a leitura de forma precoce. José António Gomes (2003) também considera a hipótese de o álbum, por vezes, se dirigir ao adulto. Neste sentido, a presença de um duplo receptor nos livros infantis é facilmente verificável neste tipo de literatura caracterizada também por uma vasta inclusão de referências culturais e literárias. O envolvimento do público adulto e, sobretudo, o considerar que a criança é capaz de uma compreensão muito maior do que a sua capacidade de leitura de um texto escrito, fazem, portanto, do livro álbum um lugar de pesquisa e elaboração estética.

Para Cecilia Bajour e Marcela Carranza (2003), estes textos, que se apresentam como livros aparentemente destinados aos primeiros leitores, “*ofrecen las mayores rupturas estéticas dentro del campo de la literatura infantil*”. Ainda neste sentido, David Mckee (2001: 48) sublinha que os livros álbum têm esta mesma qualidade pois, “*de todas las formas de libros, esta es la que pueden compartir niños y adultos*”. O autor assume gostar de trabalhar para o adulto que a criança será e para a criança que o adulto ainda é, e nós subscrevemos esta ideia.

Este tipo de livros configura um modelo de leitura amplo que não se reduz ao texto verbal, pois a imagem e o texto tomam de empréstimo elementos característicos de outros meios de comunicação (*e.g.* cinema, publicidade, televisão, etc.), colocando o leitor, desde tenra idade, em contacto com diferentes formas da herança cultural tradicional e contemporânea.

Parafraseando Ana Margarida Ramos (2005: 167), testemunhamos que os álbuns são edições cada vez mais frequentes, daí que faça sentido dizer que o fascínio pela leitura e pelo livro resulte, em grande parte, da “*magia da imagem e da ilustração*”.

A relação entre os dois textos (visual e verbal) é considerada por Lawrence Sipe (1998: 97) como “*complicated and subtle*”, o que não deixa de ser verdade. No entanto, o que nos parece importante salientar é que essas características, comuns aos vários tipos de álbum, são aquelas que revelam interesse para o âmbito da nossa investigação. Interessa-nos o diálogo entre os textos visual e verbal que, em harmonia, produzem sig-

nificação, promovendo um processo de comunicação particular, ainda pouco comum no contexto nacional das técnicas literárias habituais.

### 1.3 Breve contextualização histórica do livro ilustrado

Apesar da origem da ilustração, enquanto elemento narrativo visual, não ser consensual, podemos encontrar alguns exemplos na História que contêm objectos considerados como as primeiras narrativas visuais.

Assumindo que o sentido mais lato de ilustração se prende com uma imagem ligada a um texto, e seguindo os estudos de John Harthan (1997), fizemos uma breve, mas significativa, selecção do que consideramos os primeiros livros ilustrados. O primeiro exemplo em papiro, o *Livro dos Mortos*<sup>5</sup> (Figura 1<sup>6</sup>) dos Egípcios (por volta de 1300 a.C.), consistia numa “collection of spells, incantations and rituals which eased the soul’s passage through the nether world” com o propósito de “consoling in teaching people how to die well” (idem, *ibidem*: 12).



Figura 1

Um outro exemplo é o livro indiano *Panchatantra*, constituído por fábulas e contos maravilhosos (organizados por cinco livros que foram compilados, na ordem que hoje conhecemos, entre os séculos III e IV d.C.). Com a descoberta do pergaminho<sup>7</sup>, dá-se a invenção do Códice (Figura 2<sup>8</sup>) (atribuindo-se o seu aparecimento e sedimentação de produção ao período entre os séculos I e V d.C.), que atingiu a sua maior expressão com o manuscrito medieval.



Figura 2

Por fim, a publicação, em 1658, de *Orbis Sensualium Pictus*

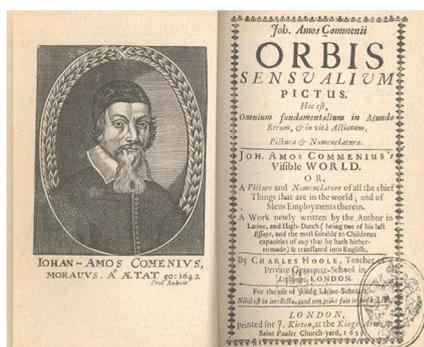
5 “The so called Book of the Dead (or, more accurately, ‘Going Forth by Day’)” (Harthan, 1997: 12).

6 Esta imagem foi retirada do mesmo livro (idem, *ibidem*: 13).

7 Suporte que é mais flexível que o papiro e que permite a dobra da folha para a montagem de cadernos.

8 Imagem retirada do mesmo livro (idem, *ibidem*: 11).

Figura 3



(Figura 3<sup>9</sup>), de Johan Amos Comenius, é um acontecimento relevante por ser considerado o primeiro livro destinado à infância, simultaneamente um livro didático, interdisciplinar e multilingue, onde as ilustrações e os textos comunicavam saberes de forma equitativa.

Historicamente, sabemos que a literatura, nos primórdios da sociedade, não se destinava a um grupo ou classe

em particular, mas sim à sociedade em geral. Ou seja, a literatura era produzida tanto para o adulto como para a criança, pois não se concebiam os estádios da evolução do ser humano como na actualidade. Não podemos deixar de sublinhar que as crianças, antes do século XVII, não tinham infância no sentido que hoje lhe atribuímos e eram tratadas como pequenos adultos. Arriscar-nos-emos a dizer que o que os distinguia era a estatura e, embora pequenos, tinham como objectivo único, crescer e tornar-se adultos. Deste modo, não fazia sentido produzir livros específicos para a infância, nem contemplar assuntos que só às crianças diziam respeito. Daí que a abordagem de Johan Amos Comenius tenha resultado numa revolução do pensamento educativo da época, sendo considerado por muitos como o pai da pedagogia moderna, ao encarar a criança de maneira diferente. Se, até então, a criança só tinha deveres, agora já lhe eram reconhecidos alguns direitos. De facto, desde que a criança assumiu um lugar relevante no contexto social e foi reconhecida como tal, *“con derecho a ser respetado y protegido, se han modificado las relaciones padre-hijo, maestro-alumno, adulto-niño, del mismo modo como se ha modificado el concepto de que toda literatura válida para los adultos lo era también para los niños”* (Montoya, 2001).

Todos estes exemplos assinalam várias etapas da utilização das narrativas ilustradas como instrumento de comunicação e experimentação gráfica.

Referindo-se ao momento presente, Sergio Andricaín (2005: 39) afirma que *“nuestra época, signada pelo predominio de la imagen visual, impone al niño contemporáneo una cultura en la que lo icónico resulta decisivo”*. Mas esta não é uma verdade apenas para a contemporaneidade. Tradicionalmente, o recurso à imagem, pela sua capacidade apelativa e de instrução daqueles que não estão alfabetizados, foi sempre comum e determinante. Desde a Idade Média que a religião católica recorre reiterada-

<sup>9</sup> Esta imagem foi encontrada em: <http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus001.jpg>

mente ao poder de atracção da imagem como protagonista no processo de evangelização e doutrina de uma população analfabeta. Em relação ao público infantil, a imagem também desempenha um papel determinante no seu processo de aprendizagem.

De forma global, e não só falando de livros para a infância, a grande revolução deu-se “*quando do livro singular (manuscrito) se passou para o livro plural (impresso)*” (Mimoso e Couto, 2002: 142). Na Europa, entre os séculos XVII e XIX, a indústria dos livros ilustrados, com destinatário específico (a criança), teve um desenvolvimento importante. Com os avanços tecnológicos, relacionados com a reprodução e com o aperfeiçoamento dos procedimentos de impressão a cor, surgiram variadas técnicas de ilustração e impressão. Uma das grandes mudanças dá-se quando se põe de lado a gravação sobre madeira, substituindo-se pela gravação em placa metálica. Este último processo obrigava a imagem e o texto a serem impressos separadamente, o que, à primeira vista, parecia ser uma desvantagem mas, no entanto, permitia um nível de detalhe muito superior ao conseguido com a gravação sobre madeira. Relativamente à impressão a cores, cada cor continuava a ser aplicada manualmente, mas de forma seriada (uma cor por artesão), o que acelerava a produção.

A grande mudança seguinte é a passagem da gravação em metal para a gravação em pedra com a descoberta do processo litográfico, onde o desenho é feito através de gordura aplicada sobre a superfície da matriz, e não através de fendas e sulcos, como era o caso da gravação realizada seguindo os métodos anteriores. O processo litográfico conduziu à mecanização da impressão a cores e o seu aperfeiçoamento conduziu-nos à quadricromia.

Toda esta evolução tecnológica contribuiu para que as ilustrações a reproduzir pudessem ser mais finas, delicadas e depuradas, utilizando-se técnicas de difícil multiplicação (como a aguarela), uma vez que, agora, a sua reprodução estava facilitada e era realizada de forma mais fiel. O desenho artístico era finalmente difundido de forma similar ao real, o que aumentou o desejo de ampliar o número de edições que recorriam à utilização daquelas formas de expressão artística.

A revolução industrial foi o principal motor para a divulgação e proliferação da indústria da edição de forma generalizada (*e.g.* jornais, revistas). Em Portugal, “*o desenvolvimento tecnológico veio também proporcionar o aparecimento de livros mais atraentes e mais baratos, até porque data de 1833 o grande desenvolvimento da indústria do papel no nosso país*” (Mimoso e Couto, 2002: 143), o que fez com que o contacto quase quo-

tidiano com estes objectos e a familiarização com determinados hábitos de leitura alimentassem a herança cultural do povo: *“dentro de este panorama, también se afinan los conceptos editoriales y se diversifican los géneros: abecedarios, numerarios, fábulas, cromos, hojas volantes, libros de ciencias, libros regalos y libros animados comienzan a enriquecer el nutrido renglón de materiales de lectura para niños”* (Díaz Acosta, 2000).

A produção de livros álbum, tal como os entendemos hoje em dia, inicia-se nos anos sessenta do século XX, mas só a partir dos anos oitenta é que a crítica se começa a interessar por estas edições, aparecendo os primeiros estudos exaustivos que tentam clarificar as suas características e as implicações que este tipo de livro tem junto dos seus leitores. Nos últimos vinte anos, sobretudo no estrangeiro, apareceram monografias, ensaios e artigos em publicações periódicas que dão conta da atenção que actualmente se dispensa a este segmento da produção de livros para crianças.

Víctor Montoya (2005: 47) refere que *“en las últimas décadas se ha incrementado la publicación de libros profusamente ilustrados, en los cuales el texto y la imagen se complementan entre sí para formar un todo”*.

Verificamos que o livro, que começou por ser apenas texto, percorreu um longo caminho até resultar no livro ilustrado e, depois, se tornar álbum *“y que lo que caracteriza a la ilustración actual es la autonomía de lectura que permite relacionarse con el texto independientemente”* (Escarpit, 1996: 16).

## ***1.4 Síntese do capítulo***

O homem, enquanto consciência aberta ao mundo, tem carácter coexistencial e está sempre em relação com as coisas e com os outros entes. O arquivo de imagens que vai construindo com o passar dos anos não só influenciará o leitor criança, como também os autores da palavra e da imagem. O ilustrador (comparado, no seu exercício profissional, a um primeiro leitor) não é excepção.

No livro para a infância, texto e ilustração, frutos da criação, na grande maioria das vezes, de dois autores - escritor e ilustrador - partilham o mesmo suporte, potenciando sempre múltiplas hipóteses interpretativas que surgem da relação circular entre autor, obra e leitor.

No processo de ilustração realiza-se uma apropriação dos conteúdos/conceitos presentes na palavra, construindo significados novos/diferentes, a partir da evocação do sentido do texto, quer ele acompanhe ou não as imagens. A ilustração pertence ao código visual e é linguagem constituindo diálogo com outras linguagens.

O álbum é um dos géneros mais originais do universo da literatura de potencial recepção infantil. Destaca-se pela cumplicidade que, no seu seio, se gera entre os dois códigos – imagem e texto – que enformam o livro, existindo uma interdependência entre ambos que culmina em diálogo, disso resultando a manifestação de sincretismos<sup>10</sup>. Uma das características inovadoras do álbum é o destinatário a que se dirige. Preferencialmente dirigido ao público infantil, pode dizer-se que este é um objecto que, em última instância, se adequa a qualquer idade, existindo muitos adultos que o apreciam pela sua hibridéz intersemiótica.

---

10 Sincretismo de linguagem é uma expressão utilizada pela semiótica para designar a característica de um enunciado discursivo, que se manifesta através da multiplicidade de sistemas, e é tratada pelas chamadas semióticas sincréticas, que por sua vez designam textos-objecto constituídos pela utilização de duas ou mais linguagens de manifestação que interagem, formando um todo de significação.



## 2 Linguagem da ilustração no álbum

Neste capítulo reconheceremos a ilustração como uma linguagem através da apropriação de conceitos abordados pela teoria da narrativa.

Parafraseando Gunther Kress e Theo Leeuwen (2006), nos primeiros anos de escolarização, as crianças são fortemente encorajadas a produzir imagens ilustrando os seus trabalhos escritos. Apesar disso, os desenhos desta fase são encarados como auto-expressão em vez de comunicação e como algo que elas já sabem fazer, espontaneamente, sem necessidade de qualquer aprendizagem, pelo que a crítica construtiva não existe. Também Isabel Calado (1994: 33) refere que algumas novidades tecnológicas (e.g. máquina fotográfica, vídeo) *“ajudaram a aprofundar a ilusão de que aceder à linguagem visual (ler e produzir imagens) é algo espontâneo, que não exige aprendizagem”*. No entanto, aquela investigadora sublinha a necessidade de desfazer essa ilusão, cuja tese secundamos.

Partilhamos a opinião de Christine Nöstlinger, citada por Enrique Pérez Díaz (2000: 34), quando defende que um livro infantil não tem de ser compreensível para a criança a todos os níveis: *“Si ellos quieren avanzar en su vida no tiene sentido que lean sólo lo que ya conocen. Me parece fascinante un texto cuando mantiene un resto inexplicado, una especie de misterio, que aunque un niño no pueda develar, le hace presentir que hay algo evocado tan sólo por el lenguaje”*.

No entanto, Víctor Montoya (2005: 50) refere ser importante que ambos os autores, ilustrador e escritor, criem livros a partir dos interesses específicos das crianças. Reforça esta ideia sublinhando que *“ningún autor serio podrá referirse a los pequeños lectores con el mismo lenguaje que usa para comunicarse con los adultos, ni ningún ilustrador podrá diseñar imágenes de difícil comprensión, habida cuenta que el sentido de la perspectiva de los niños es diferente a la de los adultos”*. Estamos naturalmente de acordo com o autor quanto à necessidade de não esquecer o público para quem vai ser criada a obra, e sabemos que a compreensão das ilustrações e das palavras está intrinsecamente ligada à maturidade e à experiência cognitiva da criança. Isabel Calado (1994: 87), referindo-se à descodificação dos elementos simbólicos presentes na imagem fixa, que podemos associar à ilustração, menciona que *“quanto maior número de elementos for transformado, maior pode ser o desenvolvimento do sistema cognitivo: se as crianças enfrentam mensagens muito simples (com fraca complexidade, isto é, que necessitam de menor número de*

*transformações*), *as potencialidades de desenvolvimento do sistema cognitivo sofrem uma influência diminuta. O contrário se passa se as crianças são capazes de enfrentar mensagens mais complexas*". É sempre bom que os autores (do texto e da imagem) tenham uma visão pedagógica e didáctica quando estão a criar as suas obras, no entanto, é de extrema importância que essa preocupação não se sobreponha ao desenvolvimento de um trabalho criativo, (Obiols Suari, 2004) impedindo-o. Acreditamos que, quando se oferece novidade na proporção adequada, ela será bem aceite e a curiosidade em perceber o até então desconhecido despertará os sentidos, deixando a criança alerta e curiosa. Podemos, assim, afirmar que o tipo de estímulos visuais a que a criança está sujeita deve evoluir, tornando-se progressivamente mais complexo, de maneira a evitar a estagnação, provocada pela repetição exaustiva do já conhecido.

Mas, por outro lado, terá credibilidade a tese de que a forte presença de ilustrações nos livros infantis limita a imaginação da criança?

Bruno Bettelheim (2006: 79, 80) defendia que *"as ilustrações distraem em vez de ajudarem"* e continuava dizendo que as ilustrações *"afastam a imaginação da criança daquilo que, por si próprias, e sem ajuda, elas sentiriam pela história. A história ilustrada perde muito do conteúdo pessoal que poderia trazer à criança que lhe aplicasse somente suas próprias associações visuais em vez das de quem as desenhou"*. Por sua vez, David McKee (2001: 46), conceituado criador deste tipo de publicações, afirma que um livro ilustrado pode ter imagens que não coincidam com as do leitor: *"a lo mejor, el cuento sin ilustraciones es la forma más pura; nos permite construir a cada uno nuestra propia imagen de los personajes y de los escenarios"*.

No entanto, achamos que responder afirmativamente a tal questão seria o mesmo que desconfiar das inúmeras possibilidades imaginativas dos seres humanos (Bajour e Carranza, 2003). O leitor tem infinitas capacidades criativas e, a partir de qualquer um dos textos, verbal e pictórico, poderá desencadear a sua própria visão imagético-simbólica, reportando-se, necessariamente, ao seu referente individual e único.

*"Las ilustraciones ofrecen una imagen de los personajes, escenarios y situaciones que desfilan con forma propia ante nuestros ojos"* diz Teresa Colomer (2005: 28). Podemos adotar as suas ideias quando esta investigadora acrescenta que *"ello amplía nuestra forma de imaginar el mundo, incorporando las ofrecidas por cada artista, a la vez que contribuye a aligerar el texto de elementos descriptivos"* (idem, *ibidem*: 28).

No seguimento destas ideias, David Mckee (2001: 46) também sustenta que as ilustrações não limitam a imaginação da criança defendendo que estes livros que, como já vimos, contêm mais ilustrações do que texto, *“ayudan a leer el cuento”* porque as crianças podem *“leer las ilustraciones antes de leer los textos. Los libros-álbum son perfectos para ellos”*.

Ainda assim há quem negue a importância das ilustrações na literatura para a infância, *“sin considerar que, a veces, para los niños es más relevante el lenguaje visual que el lenguaje hablado o escrito, no sólo porque vivimos en una sociedad dominada por la imagen gráfica, sino porque la ilustración es un poderoso medio de comunicación y un excelente recurso didáctico en el sistema educativo”* (Montoya, 2005: 54).

Quando as histórias são contadas através da conjugação dos textos verbal e visual, é através deste último código que podemos dar cara aos personagens, perceber um ambiente percorrendo um cenário de um determinado ponto de vista, e inclusive identificar o registo da narração. Ideias corroboradas por Teresa Colomer (2005: 32), ao afirmar que *“el tono de un álbum no lo aporta únicamente la voz del narrador, sino que ésta se complementa con la opción plástica que se ha escogido para representar la historia. Las ilustraciones pueden crear ambientes de lo más variopintos”*. Numa história desprovida de imagens só podemos contar com a palavra para nos dar toda essa informação.

Cecília Silva-Díaz (2006: 4) menciona que há livros álbum de todos os géneros e que *“en todos los casos las ilustraciones tienen un poder especial para crear estos climas”*. É sua opinião que, por vezes, só o folhear um livro, olhando para as imagens, permite identificar o tipo de universo que nos espera.

Não podemos deixar de repetir que as ilustrações são importantes para os leitores mais pequenos e menos experientes mas, parafraseando David Mckee (2001: 49), não estamos a estimular esse aspecto no futuro leitor porque *“todo lleva hacia la palabra escrita y no se le da la debida importancia a la ilustración, como un discurso que va más allá de la mera recreación del texto”*. Esta ideia ainda está muito patente nos nossos dias.

Um bom livro ilustrado para a infância caracteriza-se pela partilha, por parte da imagem e da palavra, da tarefa de contar a história evitando o duplicar dos conteúdos em ambos os sistemas semióticos, fugindo assim da desinteressante redundância (ver subcapítulo sobre *funções da ilustração*).

## 2.1 Teoria da narrativa

As histórias acompanham a história humana e o mundo não existe sem narrativas.

Narrar é uma das principais formas que utilizamos para organizar a realidade. As crianças aprenderam esta ou aquela noção de realidade nas conversas habituais do seu contexto, onde as pessoas contam sucessos e insucessos do quotidiano. Muito rapidamente, descobrem que existem formas fixas e mais elaboradas de fazê-lo através da literatura. Os livros para a infância permitem que os leitores mais pequenos conheçam a estrutura que suporta uma narrativa literária e as suas diferentes formas de organização, encadeamento e evolução. Ao mesmo tempo, e à medida que crescem, as leituras permitem-lhes progredir na compreensão de organizações narrativas cada vez mais complexas (Colomer, 2005).

A narrativa intersemiótica é dirigida ao leitor enquanto receptor e a sua condução faz-se por uma determinada voz e sob uma determinada perspectiva, ou ponto de vista. É segu(i)ndo um ponto de vista que uma narrativa se desenrola e é narrada. O ponto de vista é responsável pelo que vai ser contado e pela forma como vai ser contado. Uma narrativa não pode ser neutra pois acontece sempre segu(i)ndo uma visão pré-estabelecida, onde a questão da perspectiva, ou do ponto de vista, revela, nos livros para a infância, o curioso dilema – devido às diferentes formas que texto e imagem utilizam para converter informação (ver subcapítulo sobre *tradução intersemiótica - transmutação*) – entre mostrar e dizer, entre as convenções verbais e visuais (Nikolajeva e Scott, 2006).

Com imagens, podemos falar de ponto de vista, no sentido literal. Como leitores de imagens (ver subcapítulo sobre *ler imagens*), vemos a ilustração do ponto de vista determinado pelo ilustrador. Ainda que possamos percorrer a ilustração da forma que mais nos agrada (*i.e.* da esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, aos saltos de cima para baixo e *vice versa* ou mesmo de forma circular), o ponto de vista (pré-definido) não se altera.

A ilustração pode ser vista de duas formas, isoladamente, como a parte de um todo, ou por associação, como um todo constituído por partes - ambas as formas são igualmente narrativas. Na primeira forma, tudo o que está na página, seja texto verbal

ou visual, é considerado significado. Através de uma visualização instantânea, a página (a página dupla em particular) deve ser capaz de narrar o acontecimento a que o texto alude de forma autónoma. Na segunda forma, cada página (ou página dupla) deve conseguir narrar os acontecimentos de forma associada, de maneira que cada evento narrado esteja ligado ao anterior e ao posterior e, de certo modo, a todos os eventos que, uma vez somados, constituem o livro, resultando em tensões interpretativas estimulantes. Este é um processo que Lawrence Sipe (1998: 101) define, sustentando que *“this tension results in the impulse to be recursive and reflexive in our reading of a picture book: to go backward and forward in order to relate an illustration to the one before or after it, and to relate the text on one page to an illustration on a previous or successive page; or to understand new ways in which the combination of the text and picture on one page relate to preceding or succeeding pages”*. Deve sentir-se uma unidade na interacção das duas narrativas, verbal e visual, na medida em que, mesmo quando é constituída por partes, o seu conjunto deve ser lido de forma coerente e coesa, produzindo sentido. A criança percebe rapidamente este processo, em tudo semelhante a um jogo e, desde cedo, aceita jogá-lo, correlacionando todos os elementos que lhe são oferecidos pelos autores das palavras e das imagens.

### 2.1.1 História e discurso

A base de toda a intriga é a mudança, isto é, a passagem de uma situação de equilíbrio para uma outra diferente, igualmente equilibrada mas como resultado do processo, através de um estado provisório de conflito e tensão que constitui o cerne da intriga (o problema).

Toda a narrativa integra dois níveis: o da história e o do discurso. Carlos Reis e Ana Cristina Macário Lopes (2007) alegam que, de acordo com Tzvetan Todorov, a história corresponderia à realidade reproduzida pelo texto narrativo (acontecimentos e personagens) e o discurso ao modo como o narrador dá a conhecer ao leitor essa realidade. Referem, ainda, a distinção estabelecida por Gérard Genette entre a história (ou *diegese*), entendida como uma sucessão de acontecimentos reais (que podem mesmo confundir-se com os da vida quotidiana), ou fictícios que constituem o significado ou conteúdo narrativo, e a narrativa propriamente dita (*récit*), definida como o discurso ou texto narrativo no qual se modela a história e que equivale ao produto do acto de narração. Segundo aqueles autores, Seymour Chatman identifica o nível da história

com o conteúdo (conjunto de eventos, personagens e cenários representados), e o nível do discurso com os meios de expressão que veiculam e organizam esse conteúdo.

Todos estes autores convergem com as suas propostas para o isolamento, na estrutura do texto narrativo, de um plano de conteúdo e de um plano de expressão. O primeiro compreende a sequência de acções, as relações entre personagens e a localização dos eventos num determinado contexto; o segundo é o discurso narrativo propriamente dito, susceptível de ser manifestado através de substâncias diversas (linguagem verbal, descrições, diálogos, comentários, imagens, gestos, etc.), espelhando assim um *modus operandi*.

Assim, em cada um dos códigos que integram o livro ilustrado, podem ser identificados dois níveis distintos: aquilo que se representa (o que é representado) e a forma como se representa. Da mesma forma, o resultado da interacção entre texto e imagem (conceito que aprofundaremos no subcapítulo *sinergia entre palavra e imagem*) também é composto por estes dois níveis: “*por una parte los recursos mediante los cuales se narra o se enuncia (el ritmo, el texto escrito y la imagen, la relación textoimagen, etc.) y por la otra aquello que se representa o se cuenta*” (Silva-Díaz, 2006: 3). Do ponto de vista da narrativa, estes dois níveis são equivalentes à distinção entre história (o que se conta através do texto escrito e das ilustrações) e discurso (a maneira como o texto e as ilustrações se relacionam entre si para contar).

### 2.1.2 Tradução intersemiótica<sup>11</sup> – transmutação<sup>12</sup>

Umberto Eco (2005), no seu livro *Dizer quase a mesma coisa sobre a tradução*, faz referência ao trabalho de Roman Jakobson, no que diz respeito aos aspectos linguísticos da tradução, sugerindo três tipos de tradução: *interlinguística*, *intra-linguística* e *intersemiótica*. Este último tipo de tradução é o que apresenta interesse para o nosso estudo. No entanto, antes de avançar, podemos, de forma sumária, dizer que a tradução *interlinguística* remete para a forma mais comum de tradução, a que se verifica quando se traduz um texto de uma língua para outra, enquanto a tradução *intra-linguística* seria “*uma interpretação de signos verbais por meio de outros signos da mesma língua*”

---

11 Terminologia utilizada por Umberto Eco (2005).

12 Terminologia já utilizada por Roman Jakobson segundo Umberto Eco (idem, *ibidem*).

(Jakobson, 1959 citado por Eco, 2005: 233). A tradução *intersemiótica* resume-se à passagem dos signos verbais para um sistema de signos não-verbais, que Umberto Eco exemplifica com a tradução de um romance para um filme, por exemplo. Roman Jakobson propunha, para este tipo de tradução, o termo transmutação (*transmutation*), pensando na versão de um texto verbal num outro sistema semiótico, como acontece no exemplo referido anteriormente, ou então na passagem “*de uma lenda medieval para um fresco*” (Eco, 2005: 233, 234), mas não considerava a hipótese de transmutações que não partissem do sistema da língua verbal, como é o caso da “*versão de uma pintura em palavras (ecfrase)*” (idem, *ibidem*: 234).

Como já vimos, a produção de um livro de literatura para a infância implica um produtor do texto verbal (escritor) e outro das imagens (ilustrador). Este também é um autor que, através da sequência de imagens por ele criadas, (re)cria a história. Consideramos possível a analogia com o trabalho do tradutor que cria uma versão nova e renovada do sistema de signos verbais de onde partiu com recurso à interpretação, analogamente o ilustrador transporta as ideias de uma linguagem para outra. Utilizar a ideia de tradução para definir a noção de interpretação não é um facto novo, Charles Sanders Peirce e Roman Jakobson fizeram-no, assim como muitos outros depois deles (Eco, 2005). Na perspectiva de Maria Lúcia Pimentel Sampaio Góes (2002: 32), “*interpretar é apreender o outro sentido, oculto, interdito*”.

Parece-nos pertinente sublinhar que, partindo de uma narrativa pré-escrita, o objectivo do ilustrador é o de interpretar signos verbais por meio de um sistema de signos não-verbais, ou seja, traduzindo-o recorrendo à imagem, o que nos faz adoptar a terminologia destes autores - tradução intersemiótica ou transmutação - pela identificação que sentimos em resultado da nossa experiência profissional nesta área. O pensamento é concretizado em linguagem, de modo que palavras ou imagens são os sistemas diferenciados escolhidos para o traduzir. Os elementos figurativos são ordenados e articulados na sua própria linguagem, traduzindo significados para o campo visual e, ao mesmo tempo, funcionando como um espaço de invenção. Assim, o ser humano representa e esquematiza o real, ao mesmo tempo que materializa o pensamento em formas significantes e significativas, cria e atribui sentido, tecendo conexões entre linguagens. Destas actividades resulta a manifestação de sincretismos.

Quando ocorre a transmutação, naturalmente que pode haver alguma perda, pois os sistemas são, de facto, diferentes. No entanto, segundo Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006), as duas linguagens não são simplesmente meios alternativos para

representar a ‘mesma coisa’. São modos de comunicação sujeitos a diferentes constrangimentos, pelo que “*the images in a picture book can never simply illustrate the words, but will necessarily offer different types of information to the reader*” (Wesseling, 2004: 320). Tanto um sistema como outro têm as suas vantagens e desvantagens e é com isso em mente que temos que tentar aproveitar a melhor forma de tirar partido, de cada um deles e, ao mesmo tempo, minorar ou mesmo suplantar as dificuldades intersemióticas encontradas.

A tradução pode dizer mais do que diz o original, acrescentando detalhe e/ou cor ao texto verbal, mas não deve dizer diferente do que diz o original, o sentido deverá permanecer, pois é necessário respeitar o texto-fonte, a sua unidade e significado originais.

## 2.2 Poder da imagem

Do mesmo modo que “*un texto genera movimientos internos, sentimientos y experiencias a nivel de recepción*”, também “*las imágenes cristalizan un código que puede ser interpretado*” (Díaz Acosta, 2000). Parafraseando Ana Margarida Ramos (2005: 18), defendemos que a ilustração desempenha um papel essencial, não só porque atrai a atenção do leitor, em especial do mais pequeno que ainda não tem completo domínio da palavra, mas também porque assiste à “*cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação*”.

Víctor Montoya (Montoya, 2005: 47) afirma que os livros álbum vêm “*facilitarle al niño la mejor comprensión de la lectura, puesto que la ilustración, además de estimular la fantasía en ciernes, es un recurso indispensable para el goce estético de la literatura infantil*”. O autor lembra que, nas últimas décadas, psicólogos, educadores, ilustradores e escritores juntaram-se para concluir que a literatura para a infância deveria mostrar-se “*no sólo en cuanto al formato, al tipo de letra y la encuadernación, sino, sobre todo, en cuanto a las ilustraciones que, además de enseñar a diferenciar los tamaños y colores, contribuyen a la comprensión del texto*” (idem, *ibidem*: 48).

Para os mais pequenos, os álbuns são um excelente instrumento para um primeiro contacto com a leitura (favorecendo a autonomização progressiva da criança), tornando-se, também, num espaço privilegiado para a experimentação (Colomer,

1996), sugerindo um reflexo do mundo que os rodeia. Muitas das histórias actuais mantêm viva a herança dos contos de fadas, cuja magia e fantasia sempre despertaram um fascínio inesquecível e constante, integrando uma multiplicidade de mensagens com referência a problemas humanos universais: a solidão, a morte, o envelhecimento, o desejo da vida eterna, o amor, a inveja, os ciúmes, a dificuldade de ser criança, entre tantas outras.

A imagem pode ser encarada como potenciadora do desenvolvimento das formas de expressão verbal. A interpenetração dos dois sistemas contribui para desenvolver o domínio de regras de transformação que permitirá traduzir a mesma mensagem através desses distintos códigos pois *“a imagem suscita reconstruções”* (Calado, 1994: 123). Para a criança que ainda não sabe ler, o contacto com determinados livros profusamente ilustrados leva-a *“a praticar uma tentativa de leitura literária, uma leitura de prazer e satisfação”* (Bastos, 1999: 254). Também Víctor Montoya (2005: 47) considera que as crianças sentem prazer, não só quando *“se sienten atraídos por el ruido que, al hojear, producen los libros (...), sino también por las imágenes que éstos contienen”*.

Uma ilustração é mais do que uma simples imagem. Denise Escarpit (1996: 16) considera que *“la ilustración no está separada de las grandes corrientes artísticas - contemporáneas o pretéritas - y, por otro lado, tiene su autonomía: dependiente del texto en el plano de la creación, pero separada de él para expresar la lectura que el artista hace del texto”*. Assim, o leitor depara-se com dois tipos de leitura: a do texto, dirigindo-se à parte racional do leitor, e a da imagem, onde as partes racional e irracional dialogam. Deste modo, *“através da observação atenta da imagem pela criança é possível estabelecer uma ponte com outra narrativa – ou mesmo uma série de narrativas – e com o seu universo respectivo”* (Ramos, 2007: 4).

Muitos livros são considerados verdadeiras obras de arte como resultado da simbiose entre as linguagens (verbal e pictórica). A corroborar esta ideia temos Sergio Andricaín (2005: 43), quando recorda que muitos dos livros álbum da actualidade são da autoria de artistas plásticos de reconhecida qualidade, pelo que não teme as comparações das representações visuais observadas nos álbuns com outras manifestações de arte: *“un libro ilustrado por un artista relevante, bien editado y mejor impreso, puede funcionar, entonces, como una sala de arte”*. E acrescenta ainda que *“si un libro actúa como una pequeña galería, entonces, una buena biblioteca de libros ilustrados, funciona como un museo”* (idem, *ibidem*: 43). No seguimento desta ideia, Kenneth Marantz (2005: 15) defende que o álbum deveria perceber-se e valorizar-se como uma forma de arte

visual e não como arte literária e que o seu estudo pela vertente literária leva as ilustrações a serem encaradas “*más como simples asistentes que como símbolos con personalidad propia*”. O autor continua sustentando que, ao permanecermos sujeitos ao texto, deixamos de tirar o maior proveito das propriedades visuais e era essa a herança que John Amos Comenius pretendia deixar-nos.

A literatura contém imagens com tal força que se perpetuam na mente do leitor muito tempo depois de ter lido determinada obra. Teresa Colomer (2005: 93) comenta que é precisamente “*la fuerza de esas imágenes lo que explica que éstas se reutilicen en las obras literarias, una y otra vez, hasta quedar incorporadas al imaginario colectivo*”, fazendo parte integrante do tal arquivo de imagens que todos possuímos, mais ou menos recheado de acordo com o percurso pessoal percorrido.

A criança contemporânea, detentora desse arquivo de imagens, que, em grande parte, é constituído por estereótipos, imagens simples e simplificadas, pode sair prejudicada na evolução e desenvolvimento da fase que atravessa, por substituir a observação e a reflexão pessoal pelo lugar-comum: “*los libros ilustrados de calidad, en los que hay cabida para diferentes modos de ver y representar la realidad, son la mejor alternativa contra el peligro de los estereotipos*” (Andricaín, 2005: 44). A fruição dos livros álbum de qualidade, não sendo a única forma, pode prevenir a massificação do pensamento infantil e potenciar outras reflexões.

Núria Obiols Suari (2004: 48) destaca que os livros para crianças devem caracterizar-se não só pela qualidade, mas também pela variedade: “*cualquier estímulo visual tratado con habilidad puede gustar a su observador, sea por la inquietud que le despierta o por la propuesta tácita de descubrir algo nuevo*”.

Não podemos recear a novidade nem desconfiar do que é diferente apenas por essa razão, temos que “*aprender a no temer, aprender a no rechazar apriorísticamente, aprender a percibir el mundo con todos los sentidos posibles (...) con múltiples perspectivas y matices*” (Andricaín, 2005: 44). É necessário encarar a novidade como algo positivo, que desencadeia processos cognitivos salutares e alternativos, e essa consciencialização é o ponto de partida para se entender a diferença e para se aprender a respeitá-la.

As crianças, independentemente das suas capacidades, contexto ou mesmo gosto, deveriam ter acesso a livros álbum que lhes fornecessem a matéria-prima necessária para evoluírem através da expressão. A ilustração pode, assim, converter-se num fac-

tor de democratização a partir da aquisição do instrumento social que é a expressão (Escarpit, 1996).

Naturalmente que nem todos os álbuns, pelo simples facto de terem imagens, são benéficos para o desenvolvimento da criança e para o seu despertar para o mundo das artes. O panorama editorial é vasto e diversificado e são muitas as propostas que respondem de forma estereotipada, não respondendo ao desafio de abrir horizontes aos seus leitores.

Sérgio Andricaín (2005: 46), por exemplo, é de opinião de que dar a conhecer a uma criança os melhores livros ilustrados de cada época é a melhor forma de *“contribuir a la formación de un niño capaz de disfrutar de las artes visuales sin intolerâncias, de manera atenta y respetuosa, abierto a lo antiguo y a lo clásico, a las vanguardias de la historia, a lo moderno y a lo posmoderno”*.

O álbum questiona a leitura no sentido tradicional do verbo ler. Segundo Cecilia Bajour e Marcela Carranza (2003), este tipo de livro confirma que a criança consegue ler antes de ler, *“cuando la lectura de la imagen por parte de un niño que todavía no accedió a la comprensión del código escrito, le permite, gracias al juego propuesto por la imagen en algunos libros álbum, anticipar o contradecir el sentido que transmite el texto”*. É muito interessante ter presente a ideia de que uma criança, que ainda não esteja à vontade com a palavra, consegue compreender a mensagem que os autores (de ambos os textos, verbal e visual) quiseram transmitir com o recurso (quase) exclusivo à leitura da ilustração.

### 2.3 Retórica da imagem

Na definição proposta pelo *Dicionário de Termos Literários* (Moisés, 2004: 382), retórica tem origem no latim *rhetorica* e no grego *rhetoriké*, que quer dizer *“arte de bem falar, eloquência”*. De forma mais alargada, retórica *“designava a teoria ou a ciência da arte de usar a linguagem com vista a persuadir ou influenciar”*. Neste sentido, podemos considerar a retórica como a arte de retirar de qualquer temática o grau de persuasão que ela comporta e a forma mais adequada de o fazer. A retórica clássica, desde as suas origens, século V a.C., até ao século XIX d.C., encarregou-se de sistematizar o estudo do discurso oral como instrumento persuasivo, assumindo, num primeiro momen-

to, um carácter pragmático, relacionado com litígios e/ou reivindicações, nos foros jurídico e político, onde, com o recurso à palavra, se tentava (com sucesso) mudar o pensamento global de um grupo ou plateia. Como exemplos, na actualidade, temos a publicidade e a propaganda política. Massaud Moisés refere que “nas últimas décadas, mercê do progresso experimentado pelos estudos linguísticos, a Retórica voltou à ordem do dia, numa nova acepção: a pesquisa do discurso literário, tendo em vista, não a arte da eloquência, senão as leis, normas e ‘desvios’ que regem a expressão do pensamento estético por meio da palavra escrita” (2004: 382).

Segundo a teorização proposta por Alberto Carrere e José Saborit (2000), toda a expectativa é gerada pela norma que, num determinado contexto, se pode entender como o grau zero de significado, onde a sua utilização produz discursos ingénuos, sem excessos nem artificios, carecendo de duplos sentidos ou ambiguidades. O Grupo  $\mu$  (1982, citado por Carrere e Saborit, 2000: 202) adverte que “*el grado cero de una posición determinada es lo que el lector espera de esta posición*”. A expectativa, fruto da nossa vivência e construção sociocultural (gerada pela norma), entra com frequência em confronto com o enunciado visual e com aquilo que ele revela. Na perspectiva destes autores (idem, *ibidem*: 197), “*la norma constituye un modelo de prescripciones y prohibiciones construido desde la observancia de los usos sociales o individuales*”, exterior ao enunciado. Aludem à forma como é esperado que certa coisa seja feita, já que “*en tanto surgida de la repetición y el hábito, cualquier norma genera expectativas sobre cómo deben hacerse determinadas cosas*” (idem, *ibidem*: 197).

Quando, nessa expectativa coerente, aparece um elemento discordante que introduz a heterogeneidade e rompe com a isotopia (iso = o mesmo; topia = em cada lugar), existe a possibilidade de algum mecanismo retórico se encontrar em funcionamento, a partir de um desvio (alotopia (alo = outro; topia = em cada lugar)) de uma norma local (e.g. o uso pontual de cor num enunciado monocromático). A isotopia constitui uma chave de leitura que torna homogénea a superfície do texto/imagem e permite resolver ou suprimir as ambiguidades, já que é a partir dela que se pode inferir. A utilização deste desvio permite ao espectador especular sobre os significados possíveis daquela intervenção artística e sobre o seu duplo sentido.

Actuando ao nível das unidades que compõem a linguagem ou ao nível da sua distribuição, e pensando a retórica enquanto metodologia, Julián Irujo Andueza (1996: 677) menciona que o Grupo  $\mu$  estabeleceu quatro critérios para classificar as figuras retóricas, “*la llamada quatripartita ratio de Quintiliano*”, quatro operações produto-

ras de efeitos retóricos que são: *adiectio* (adição), *detractio* (subtração, cancelamento, omissão), *inmutatio* (substituição) e *transmutatio* (permutação ou alteração do lugar e da ordem). No entanto, o autor é apologista de que poderiam reduzir-se a apenas dois operadores retóricos - a adição e a subtração - quando diz que “*la sustitución puede entenderse como una supresión (de lo sustituido) + una adición (del sustituto), y la permutación como una sustitución, a veces doble, donde la unidad sustituta es una parte del propio enunciado, que cambia de lugar*” (idem, *ibidem*: 677).

Em suma, a interpretação global de uma imagem abrange significados denotativos e conotativos. Os primeiros referem-se àquilo que a imagem representa (nível concebido), enquanto os significados conotativos se referem a associações sugeridas pela imagem (nível percebido). Os significados decorrem não só do *que* a imagem representa, mas também de *como* ela o faz: “*a imagem encontrada no nível denotativo chamar-se-á imagem literal, por oposição à imagem simbólica (emergente dos níveis conotativos)*” (Calado, 1994: 60). A retórica surge da incerteza produzida pela inadequação do percebido com o esperado, que têm em comum o facto de serem expectativas coincidentes no grupo a que pertencem.

A utilização de figuras retóricas na linguagem verbal é um recurso que se associa, erradamente, com a arte de ‘falar bonito’, mais do que com o ‘falar correctamente’. A sua principal função encontra-se em alterar a realidade, com a finalidade de convencer, atacando em primeiro lugar a percepção subjectiva do espectador antes do seu raciocínio lógico. Figuras de linguagem<sup>13</sup> (recursos retóricos) como a metáfora, a hipérbole e a metonímia – para nomear algumas – são muito utilizadas nos meios de comunicação e têm conseguido grande identificação por parte do público: “*quando a densidade e a raridade das imagens retóricas (metáforas, metonímias, imagens) permitem ler (...) as coisas que estão por trás das coisas e que permitem fazer valer a polivalência semântica das palavras*” (Jean, 2002: 27), levando ao desenvolvimento da capacidade de filtrar e discernir as mensagens que escutamos, lemos e/ou vemos. A retórica ajuda a imagem a explicar-se, a tornar-se mais clara e a facilitar a sua prática quotidiana de criação em campos muito variados, corroborando a tese de que algumas figuras de linguagem possuem o mesmo mecanismo conceptual, formal e semântico, em meios de expressão distintos, e o código visual não é a excepção, interessando-nos aqui algumas delas, por serem mais frequentes. A utilização dos elementos plásticos da sintaxe da linguagem

---

13 Designa um conjunto de procedimentos que tornam mais expressivas as mensagens, alterando ou enfatizando o sentido das palavras.

visual (ponto, linha, volume, plano, cor, textura) em conjunto com os princípios básicos do desenho através das leis da composição visual (relação, transição, repetição, oposição, prioridade, posição, equilíbrio, contraste e ritmo) produz uma translação da linguagem verbal para a linguagem visual onde intervém a retórica visual.

O estudo de Alberto Carrere e José Saborit (2000: 232) diz-nos que *“ha sido frecuente, a partir de Jakobson (1956) y su concepción bipolar de la metáfora y la metonimia, la reunión de los tropos en dos grandes especies: los metafóricos, cuando la sustitución está basada en relaciones de semejanza, y los metonímicos, cuando la sustitución está basada en relaciones de contigüidad”*. Entre os primeiros incluir-se-iam a metáfora, a hipérbole, a sinestesia, a ironia e a alegoria, enquanto nos segundos figurariam a metonímia, a sinédoque e a perífrase.

Enquanto adultos fazemos a gestão dos conceitos abstractos por via de metáforas: a noção de tempo torna-se espacial (aprende-se com o recurso a uma linha, a linha do tempo), o tempo, às vezes, também é dinheiro; a vida ou o amor são concebidos como uma viagem, e assim por diante (Carrere e Saborit, 2000). Através da metáfora, estes conceitos correlacionam-se e estimulam a percepção de similitudes em experiências distintas, estruturando o que percebemos, como agimos e como interagimos. Citando Lakoff e Johnson (2003: 239), no seu livro *Metaphors We Live By*, Alberto Carrere e José Saborit (2000: 166) referem que *“es como si la capacidad de comprender la experiencia por medio de metáforas fuera uno más de los sentidos, como ver, tocar u oír, como si las metáforas proporcionaran la única manera de percibir y experimentar muchas cosas en el mundo”*.

A evolução dos modernos estudos literários, nas últimas décadas, favoreceu o deslocamento da questão da literariedade para o terreno da recepção, refutando teorias da literatura de natureza formalista e essencialista, ou seja, que não passe exclusivamente pela presença/ausência de determinadas figuras não exclusivas do texto literário. Neste sentido, tem especial significado não só o contexto pragmático em que decorre a comunicação, como também a valorização da cooperação leitora. Essas propriedades formais podem constituir, contudo, um elemento importante que, pelo menos, indicia para a condição literária de um determinado texto que só a leitura confirmará.

## 2.4 Funções da ilustração

São vários os autores (Escarpit, 1996; Colomer, 1999 e 2005; Obiols Suari, 2004; Silva-Díaz, 2006; Ramos, 2007) que têm reflectido sobre as funções da ilustração e sobre os seus contributos para a narrativa que se quer contar, de que daremos conta de seguida, percorrendo um conjunto de perspectivas seleccionadas.

Teresa Colomer (2005: 21) afirma que tanto as palavras como as imagens podem ter muitas funções: “*contar, subrayar, desmentir, caracterizar, imprimir un tono, crear una atmósfera o insertar un punto de vista nuevo en la narración*”. Acrescenta ainda que, na relação entre os dois códigos, a ilustração pode **complementar** “*la información que el texto ofrece*”, **contradizer** os significados da palavra, “*creando generalmente efectos irónicos o humorísticos*”, em outras ocasiões pode **exagerar** “*hasta el punto de convertirse en una parodia de lo que dice el texto*” e pode **expandir** o sentido da escrita com a informação que as ilustrações transportam, uma vez que “*las buenas ilustraciones ambientan con el texto en una relación dinámica en la que ambos surgen más favorecidos: si lo interpretan lo enriquecen en vez de redundar; si lo amplifican lo potencian en vez de anularlo; si lo contradicen, lo hacen buscando intencionalmente la disonancia, etcétera*” (idem, *ibidem*: 32).

Na mesma linha de pensamento, Ana Margarida Ramos (2007: 4) sustenta que a ilustração pode ter várias funções, das quais destacamos a função de **complementar**, “*na medida em que são deslocados para a componente pictórica um vasto conjunto de informações (localização espacial, descrição física das personagens e dos espaços)*”, **aprofundar**, “*ampliando as possibilidades da história e complicando o enredo*” e **substituir**, “*preenchendo as suas lacunas ou apontando outras hipóteses para além das referidas pelo narrador e/ou personagens*”.

Já Denise Escarpit (1996: 16) associa à ilustração uma função **passiva** quando a ilustração serve de decoração e embelezamento de um texto e “*el editor pide decorar un texto para ‘hacerlo bonito’*”, e uma função **activa**, se os ilustradores puserem o seu talento à disposição do conteúdo textual, “*pues abre al joven lector la posibilidad de una doble lectura, una visión plural, de donde nacen reflexiones y preguntas*”. Para esta autora, a imagem narrativa deve estabelecer permanentemente uma dupla comunicação “*con el texto como traducción gráfica y estética, y con el lector*” (idem, *ibidem*: 19).

Neste sentido, e associando o pensamento destas três autoras (Escarpit, 1996; Colomer, 2005; Ramos, 2007), consideramos evidente que a função de complementar (Colomer, 2005; Ramos, 2007) se insira na categoria das funções passivas, por trazer apenas a novidade patente na troca de sistemas de comunicação, e as funções de aprofundar, substituir (Ramos, 2007), contradizer, exagerar e expandir (Colomer, 2005) como fazendo parte das funções activas, por contribuírem com algo mais do que a palavra explícita, potenciando outras interpretações.

Cecília Silva-Díaz (2006: 5) considera que a imagem, por um lado, *“alivia al lector la tarea de decodificación”* e, por outro, *“permite complicar la narración de manera que ésta alcance las expectativas del lector, acostumbrado a escuchar o ver narraciones más complejas de las que puede leer”*.

Segundo a teorização proposta por Núria Obiols Suari (2004: 34) a ilustração tem cinco funções: *“mostrar lo que no expresan las palabras; redundar el contenido del texto; decorar y embellecer al texto; captar y mostrar parcelas del mundo que nos rodea”* e *“enriquecer a quien la observa”*.

**Mostrar o que as palavras não dizem**, de acordo com a autora, é o mesmo que *“expresar lo que resulta difícil o muy extenso para hacerlo con palabras”* (idem, *ibidem*: 34). Na verdade, quase tudo se pode contar com palavras, mas a pormenorização exacerbada de certos detalhes levaria a que os textos se tornassem, para além de muito extensos, naturalmente aborrecidos para os pequenos (e também os grandes) leitores. Aquilo que não foi contado pelas palavras (o retrato do intangível e invisível porque intersticial) pode ser mostrado pela ilustração com todos os detalhes que cada ilustrador (com a sua carga referencial única) desejar acrescentar à narrativa global. *“Así, la elaboración es una de las principales funciones de la ilustración”* (idem, *ibidem*: 35), como refere a autora parafraseando Schwarcz (1982). De certa forma, a ilustração pode tornar o texto verbal polissémico e atractivo, aliciando e seduzindo o leitor, o que contribui para o enriquecimento do referencial imagético em potência da criança em constante desenvolvimento.

Na segunda função, a autora refere-se à **redundância do conteúdo do texto**, ou seja, narrar, através da ilustração, o que o texto já conta. Dito desta forma, parece que o ilustrador perdeu o seu tempo e perícia a criar o desnecessário, pois expressar icasticamente uma mensagem suficientemente esclarecedora e precisa do texto verbal é redundante, não acrescentando nada de novo. Nesta perspectiva, para Teresa Duran

(1985, citada por Obiols Suari, 2004: 36), “*la ilustración cumple un imperativo descriptivo*” e, para Núria Obiols Suari (2004: 36), a ilustração “*describe gráficamente lo que el texto nos cuenta*”. A função da redundância, segundo esta autora, torna-se mais evidente quando o leitor curioso e interessado procura na ilustração a confirmação do que diz o texto e vice-versa, podendo a ilustração cumprir esse papel acrescentando “*muchos más datos que las palabras*” (idem, *ibidem*: 37).

Esses dados que a ilustração adiciona ao texto global levam-nos à terceira função, de **decorar e embelezar o texto**. Referindo-se às ilustrações, a autora diz que “*no todas nos resultarán agradables, pero lo cierto es que, en todos los casos, la pretensión de la existencia de todas las imágenes es hacer el texto más grato a la vista*” (idem, *ibidem*: 37). Tentamos não esquecer que a função da imagem, no conto infantil, pode mover-se entre o agradável e o desagradável, cumprindo igualmente o seu papel formador (Bettelheim, 2006) e criando um universo imagético aberto, de certa forma passível de identificação por parte do seu público-alvo e potenciador de outras quaisquer realidades. No entanto, não existem dúvidas de que se deseja que a ilustração seja minimamente agradável ao olhar, pois não se pretende que os livros resultem visualmente repulsivos. De outro modo, estaríamos perante um natural fracasso comercial no qual nenhum editor apostaria. Ao seleccionar as passagens a ilustrar, e quer a opção do ilustrador recaia sobre a superfície do texto ou sobre os seus sentidos profundos, acontece sempre uma tentativa de dar vida ao texto, acrescentando-lhe algo, realçando pormenores, estratégias que “*no son más que formas de embellecer aquellas palabras ilustradas*” (Obiols Suari, 2004: 37).

**Captar e mostrar partes do mundo que nos rodeia** é a quarta função que a autora nos apresenta, referindo-se ao facto de a ilustração servir como contextualizadora da narrativa verbal. Cria-se o mundo ficcional recriando, através do desenho, os elementos que integram a narrativa (cenário, objectos, personagens, vestuário e ponto de vista), característicos de uma determinada época ou tempo. Neste sentido, encaramos a ilustração como um meio de criação de cor local, de modo a que a criança possa reconhecer os modelos culturais que suportam a narrativa e, recorrendo a vários processos, a intersemioticidade auxilia o leitor pouco experiente a cooperar na interpretação daquela relação sígnica.

Para nos explicar como a ilustração pode **enriquecer aquele que a observa**, Núria Obiols Suari (2004: 39) propõe uma comparação que consideramos particularmente pertinente: “*igual que no tendría sentido el teatro sin espectadores, tampoco lo*

*tendría el libro sin lector... u observador*". O leitor de imagens, ao interagir com o livro, consegue retirar benefícios daquilo que observa. A autora em questão sublinha, como o primeiro e "*más relevante*" (idem, *ibidem*: 39), o entretenimento. Mas a este acrescentam-se, naturalmente, outros benefícios para aquele que tem prazer na fruição de livros ilustrados. É o que acontece em relação à aquisição de conhecimentos, quando se depara com "*información visual que les permite conocer objetos o personas existentes o inexistentes o trasladarse a tiempos remotos o futuros*" (idem, *ibidem*: 39), enriquecendo assim o seu arquivo de imagens. Como consequência do aumento do universo imagético a capacidade criativa do leitor também sairá estimulada. A ilustração pode ainda favorecer a educação estética do leitor dada a diversidade de exemplos deste tipo de publicação que "*rompen con estereotipos*" (idem, *ibidem*: 40). Todos os benefícios apontados contribuem para o enriquecimento global do leitor de imagens.

É importante salientar que raramente a imagem desempenha uma única função, mas, da mesma forma como ocorre com a linguagem verbal, as funções organizam-se hierarquicamente em relação a uma função dominante.

## 2.5 *Dos interstícios textuais à ilustração*

Denominamos interstício<sup>14</sup> textual o segredo que um texto pode espelhar e trazer em si, o seu sentido profundo, alvo das mais variadíssimas interpretações.

Para Maria Lúcia Pimentel Sampaio Góes (2002: 33), "*o leitor passivo na leitura tradicional não era movido por seu sentir, não tinha OLHAR, não admirava, por não ter sentidos despertos (a memória activada e accionada), via apenas o que queriam que visse, não o que existe*". Sabemos que o leitor contemporâneo é activo e participante, colaborando na construção dos sentidos de um texto.

Umberto Eco (2005) afirma que o que distingue o texto literário é a sua abertura, exigindo a cooperação do leitor no preenchimento dos seus múltiplos espaços em branco. Segundo a sua teoria, um texto é passível de diferentes leituras, mas não de quaisquer leituras, uma vez que o policódigo que rege o sistema literário actua como

---

<sup>14</sup> Termo com origem no "*Lat. interstitiu, s. m., pequeno intervalo entre as partes de um todo; poro; intervalo; fenda.*" (Dicionário da Língua Portuguesa, 2004).

balizador dessa mesma pluralidade de interpretações, orientando e condicionando o leitor no seu processo de interpretação. Nesta perspectiva, o autor refere que o preenchimento dos espaços em branco, que poderia levar a uma variabilidade de interpretações textuais desconcertante, fica limitado pelo reconhecimento do significado literal da mensagem e da sua manifestação linear, ou seja, do seu sentido mínimo. O leitor colabora no preenchimento do sentido de um texto em função dos códigos que regeram a sua construção e que o leitor deve conhecer para que possa acontecer a comunicação literária.

Roland Barthes (1997) dividiu a narrativa em unidades funcionais incluindo as funções cardinais e as catálises. Estas unidades não têm todas a mesma importância. Quando a acção abre (mantém ou fecha) uma alternativa consequente para a continuação da história, estamos na presença da função cardinal; quando temos fragmentos que não são mais do que apoios do relato porque preenchem o espaço narrativo que separa as chamadas ideias principais – as funções cardinais (ou núcleos) – estamos na presença das catálises<sup>15</sup>. Tendo em conta a sua natureza apoiante e completiva, as catálises não são mais que unidades consecutivas, enquanto as funções cardinais são ao mesmo tempo consecutivas e consequentes.

A base de trabalho de um ilustrador de literatura para a infância é o texto. Assim, na óptica do ilustrador, é necessário identificar os momentos de função cardinal e os de catálise, para melhor escolher o que traduzir em imagens. Isto é, “*ser capaz de escuchar con atención lo que nos dice el autor literario y distinguir así cuando hay o no necesidad de representar con imágenes aquella prosa o aquel verso*” como muito bem enuncia Núria Obiols Suari (2004: 27).

Do ilustrador espera-se, muitas vezes, que transporte para a imagem apenas os momentos fulcrais do texto, já que, sem eles, a narrativa sofreria desvios semânticos relevantes. Não obstante, “*o ilustrador não pode ser, por isso, um mero repetidor do texto, nem as imagens que cria podem ser redundantes, sob pena de se tornarem desnecessárias ou, até, perturbadoras da relação da criança com o texto*”, como afirma Ana Margarida Ramos (2005: 18), cuja opinião secundamos.

O leitor tem a capacidade intrínseca de produzir sentido (Eco, 2005) (de que

---

15 Conjuntos de dados acessórios que não contribuem para o avanço da acção como as funções cardinais.

falaremos em detalhe no capítulo dedicado ao *papel atribuído à criança face ao álbum*) ao preencher os espaços vazios criados no texto (pelo escritor) e interagindo com ele. Esses espaços por resolver e completar estimulam a acção do leitor e, analogamente, são esses mesmos interstícios que estimulam a acção do ilustrador, que começa, numa primeira abordagem ao exercício da ilustração, por ser leitor (e um leitor muito especial, dado que é, muitas vezes, o primeiro) daquele texto literário a partir do qual ele identifica a parte *não escrita*.

Na nossa prática artística, nem sempre escolhemos os momentos nucleares associados à função cardinal. Houve casos em que optámos por momentos secundários, quando a linguagem verbal era profundamente descritiva, de tal forma que só pela leitura são criadas imagens mentais quase perfeitas e em tudo semelhantes à escrita. Aqui a ilustração directa iria apenas confirmar o texto, repetindo-o. No entanto, ela pode apresentar-se como um desafio que precisa de ser vencido pelo leitor, quando lhe é exigido que estabeleça relações de sentido com o texto.

Gostamos de dar à criança não só o que pode ler no texto escrito, mas de estimular a sua imaginação pela fuga à transmutação directa. Daí que seja comum a sugestão de segredos que o leitor tentará desvendar ao longo da leitura e da subsequente interpretação. Estas suspensões do enunciado poderiam ser completadas em abstracto na parte do suporte que não está presente. Encaramos o papel como um suporte aberto, muito embora só tenhamos uma determinada superfície – limitada – para intervir. Gostamos de pensar que, para além das suas fronteiras evidentes, o papel é um mundo que a imaginação conhece, uma espécie de universo de potencial ilimitado.

Na árdua tarefa de decidir quais os melhores momentos a ilustrar, o criador transita entre formas, cores e palavras, accionadas pelas suas próprias vivências, memórias e referências extratextuais ancoradas noutros tempos e espaços.

O seu processo de criação depende da manipulação pessoal, particular e subjectiva, das suas memórias, dos vários contextos, para além da técnica e da linguagem plástica. A expressão pessoal não se encontra limitada ao mundo exterior e ao resultado da sua influência. A expressão pessoal define-se através da forma como cada sujeito capta a exterioridade e se exprime (Renaud, 1985) – passando em cada corpo com um estilo próprio, como um sistema de significações onde os sentidos se entrecruzam e se implicam uns com os outros – resultando como indicador de unicidade. Consequentemente, cada um reage de forma diferenciada e *“a imaginação gosta do inesperado e*

*trabalha os elementos recolhidos de forma imprevisível*” (Veloso, 2005: 3).

Deste modo, os textos de estrutura aberta, mais imediatamente susceptíveis de facilitar leituras variadas, são os mais desejados pelo ilustrador na medida em que facilitam o processo criativo, pela liberdade que os caracteriza.

### 2.5.1 Sinergia<sup>16</sup> entre palavra e imagem

Pensamos que o termo apropriado para caracterizar a interação entre palavra e imagem é o de *“sinergia”*, utilizado por Lawrence Sipe (1998: 98), porque refere a produção de dois agentes que, em combinação, têm um efeito maior do que teriam individualmente. É a esta questão que nos dedicaremos neste subcapítulo.

Para Víctor Montoya (2005: 47), *“la imagen y la palabra son dos funciones expresivas, que se reflejan y complementan tanto en el desarrollo de la función idiomática como en la estética”*, corroborando que, no álbum, como já referimos anteriormente, a mensagem que se quer passar é composta por palavras e imagens que, em conjunto, se relacionam de forma convergente e sinérgica. No seguimento desta ideia, Maria Cecília Silva-Díaz (2005: 38) sublinha que *“en un álbum el texto y las ilustraciones constituyen el ‘texto’, es decir que los dos códigos interactúan para transmitir una historia o una narración”*. Em sintonia com esta tese, Fanuel Hanán Díaz Acosta (2000) sustenta que *“palabra y dibujo comparten un mismo terreno para vaciar contenidos completos sobre las páginas”*.

Denise Agosto (1999: 278), referindo-se uma vez mais à relação interdependente entre texto e ilustração no domínio do álbum, menciona que *“this jointly transmitted story is not merely the sum of the meanings of the two media forms, but it is a story more complex in some way than the simple summation of the two partial stories”*. Neste sentido, Andrea Schwenke Wyile (2001: 201) defende que o álbum *“expand our narrative horizons due to their innovative reshaping of an understanding that results from the interplay of words and pictures”*.

As abordagens à questão da relação entre palavra e imagem são diversas e algu-

---

16 ‘Sinergia’ é um termo utilizado por Lawrence Sipe (1998).

mas apoiaram-se em metáforas<sup>17</sup> que, em muitos casos, são decalcadas de outros sistemas como é o caso da música (Sipe, 1998). Em completa sintonia com esta ideia, David Mckee (2001: 45, 46) encontrou uma forma comparativa de explicar a unicidade que atribui ao livro enquanto objecto e que, pela sua riqueza, passamos a citar: *“la música se ejecuta a una determinada velocidad que es controlada por el director y los músicos. Si el que escucha se pierde algo, mala suerte, los próximos acordes ya comenzaron. En la pintura, el espectador puede tomarse todo el tiempo que quiera para estudiar la obra, pero toda la pieza está a la vista desde el principio. En el libro, el escritor controla el orden en el que se revelan los hechos, pero el lector controla la velocidad a la que se reciben. Éste decide si quiere terminar el libro en una sentada o en varias lecturas. Los pasajes pueden leerse y releerse hasta que se comprendan, o simplemente por el placer de saborear las palabras”*. Este controlo que o leitor tem sobre o livro torna-se ainda mais pertinente no caso do álbum.

Gunther Kress e Theo Leeuwen (2006: 19) referem *“that language and visual communication can both be used to realize the ‘same’ fundamental systems of meaning that constitute our cultures, but that each does so by means of its own specific forms, does so differently, and independently”*. Cada código linguístico tem a sua forma característica de expor os conteúdos e, por isso, o texto escrito e a imagem não são equivalentes e a sua relação também não é simétrica. Cada um dos códigos possui formas de expressão específicas e também as suas próprias convenções para representar e significar: o texto verbal recorre à fonética, à métrica e à sintaxe (entre outros) para criar significados, enquanto o texto visual recorre à linha, à cor e à perspectiva (entre outros) para criar representações nas quais segue ou rompe com determinadas convenções iconográficas (Silva-Díaz, 2006).

Conscientes do potencial de cada um dos códigos, identificamo-nos com a posição de Perry Nodelman (1988: 220) quando se refere à cooperação entre texto e imagem como uma relação dinâmica, uma vez que *“the words change the pictures and the pictures change the words”*. Também neste sentido, Lawrence Sipe (1998: 98, 99) afirma que a sequência do texto e da ilustração estaria incompleta sem a participação e troca entre ambas, salientando que têm *“a synergistic relationship in which the total effect de-*

---

17 Maria Cecília Silva-Díaz (2005) reuniu vários exemplos de metáforas, utilizadas por outros autores, para representar a interação entre texto e ilustração como por exemplo a de um colar em que as ilustrações seriam as pérolas e o texto o fio que as unia (Valentino Merletti, 2004); a de um tecido em que os fios de ambos os códigos se entrelaçam para formar a trama; a metáfora das ‘placas tectónicas’ (Moebius, 1999); as metáforas musicais do contraponto, a ‘antífona’ ou o ‘dueto’ ou a metáfora literária da ‘composição poética’ (Poesio, 2002).

*pends not only on the union of the text and illustrations but also on the perceived interactions or transactions between these two parts*” (ver subcapítulo sobre *transmediação*).

A relação entre texto e imagem é a de uma contínua transacção de conteúdos sígnicos, de maneira a transformarem-se mutuamente e a influenciarem-se nas múltiplas interpretações possíveis. Com efeito, Isabel Calado (1994: 34) aproxima o mundo das imagens do mundo das palavras, considerando que *“estes dois mundos correspondem, de facto, a dois modos de representação e de significação da realidade que devem complementar-se, não opor-se nem igualar-se”*.

A novidade semiótica (Colomer, 1996) da escrita literária para a infância não pode ser inteiramente entendida se for circunscrita unicamente à materialidade verbal de um texto. Um escritor e um ilustrador, partilhando da opinião de Teresa Colomer (2005), podem desenvolver uma narrativa para transmitir uma história, mas isso não é muito apelativo, se ambos não elegerem e combinarem os elementos de maneira a que o conjunto se converta numa oferta artística, num objecto linguístico e plástico que produza uma experiência mais intensa e mais complexa. A autora continua explicando que *“cuando la lectura de esa narración dialoga con la anterior experiencia de vida y de lectura, verbal y plástica, de los receptores es capaz de generar una experiencia artística, algo tan gratuito como placentero, ante lo que todos los humanos son capaces de reaccionar”* (idem, *ibidem*: 83).

Assim, adoptando as palavras de Ana Margarida Ramos (2005: 167), vemos a parte pictórica a cumprir um papel decisivo ao nível da exegese do álbum, afigurando-se como *“leitura complementar ou mesmo alternativa, preenchedo lacunas e sugerindo novos espaços em branco”*.

Como já referimos, o texto icónico associado ao texto verbal mantém com aquele uma relação de interacção sígnica, originando um objecto distinto e complexo que só consegue ser plenamente desfrutado, em toda a sua riqueza semiótica, se tivermos em conta esse carácter híbrido das múltiplas linguagens que o compõem. Nesse sentido, Núria Obiols Suari (2004: 26) defende, recorrendo mais uma vez à linguagem metafórica, que *“texto y imagen forman, en el álbum ilustrado, un tándem inseparable que hace a ambos elementos complementarios”* e, mais adiante, refere-se ao texto e ilustração como *“un matrimonio de verdad. A veces más avenido y otras un poco más reñido”* (idem, *ibidem*: 69).

Na opinião de vários autores (Gomes, 2003; Obiols Suari, 2004; Colomer, 2005; Ramos, 2007), num objecto como o álbum nada é deixado ao acaso, nenhuma das linguagens que o compõem pode ser esquecida ou relegada para segundo plano. O texto visual pode assumir-se criativamente como uma forma de gerar ou de alcançar a tensão narrativa, se considerarmos o modo como as cores, as formas, os espaços em branco e a relação entre as múltiplas intersecções recíprocas são estrategicamente exploradas. O álbum, caracterizado pela existência de múltiplos percursos de leitura simultaneamente possíveis, quer de enfoque exclusivo nas imagens quer na interacção semiótica entre as duas linguagens, pode ser considerado como um objecto estético inovador. Este tipo de publicação incentiva uma renovação criativa dos recursos.

O diálogo incessante que se estabelece entre o texto e a ilustração, *“ora pelas várias tonalidades..., ora pelos vários padrões e cores”* (Marques, 2006: 57), faz com que o leitor sinta uma relação de parentesco entre texto e imagem. No entanto, Perry Nodelman (1988) crê que a relação entre palavra e imagem pode acontecer com a imposição mútua de limites. No seguimento desta ideia, Lawrence Sipe (1998: 98) afirma que *“by limiting each other, words and pictures take on a meaning that neither possesses without the other”*.

Quando o leitor manuseia um álbum não começa por ler primeiro o texto e depois ler as ilustrações. Teresa Colomer (2005: 23), referindo-se a um livro com as características do álbum, confirma o protagonismo da ilustração por esta saltar *“a la vista y la mirada de los lectores tiende precisamente a observar la imagen antes de detenerse en el texto”*. O texto verbal em conjunto com o texto não verbal devem viver lado a lado e não apenas sobreviver. Como refere Elisabeth Wesseling (2004: 319) *“both words and images make their own relatively autonomous contribution to the overall semantic, aesthetic and emotional effect of the picture book”*, por isso, com a leitura do texto e da imagem deve sentir-se que os dois sistemas estão em harmonia, como se tivessem sido construídos em simultâneo, como se fossem um só, ou um novo.

Depois de, na perspectiva de vários autores, termos referido as várias formas de coexistência da palavra e da imagem, debruçar-nos-emos, no subcapítulo seguinte, sobre a relação de coerência (ou não) entre os códigos.

### 2.5.1.1 *Coerência intersemiótica*<sup>18</sup>

A interpretação global de uma imagem abrange múltiplos aspectos, incluindo elementos relativos à cor, à forma, à localização e à organização espacial dos elementos e até aos materiais e aos suportes utilizados, como às combinações das unidades da língua escrita, à selecção e à organização do vocabulário nos níveis sintáctico e semântico. Cria-se um todo articulado por diferentes unidades de significação de modo a engendrar sentido. O acto gerador de significar supera a recepção e a percepção e instala um sujeito semiótico, resultante da organização discursiva das linguagens. A análise semiótica tenta, pois, dar conta dos fenómenos de produção e apreensão de sentido quando constituído por apenas um ou por vários sistemas de linguagem.

Na relação entre texto e ilustração, a adequação semântica dos textos verbal e não verbal pode ser denominada de coerência intersemiótica. Entendemos coerência intersemiótica, segu(i)ndo a perspectiva de Luís Camargo (1998), como a relação de conformidade, ou seja, de convergência ou não-contradição, existente entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto.

No seguimento destas ideias, Schwarcz (1982, citado por Lawrence Sipe, 1998: 98) identifica dois tipos de relação entre palavra e imagem, aquilo a que o autor chama de “*congruency*” e “*deviation*”. Aquela a que nós optámos por chamar *congruência* (numa tradução directa linear), a primeira categoria mencionada, reflecte-se quando palavra e imagem se encontram numa relação harmoniosa, onde, por vezes, as ilustrações complementam o texto “*by running ahead of the text and pushing the action forward*” ou podem ainda manter “*alternate progress*” (idem, *ibidem*: 98) contando a história alternadamente, ora através do texto verbal, ora através do visual. De acordo com a segunda categoria mencionada pelo autor, que designamos, numa tradução mais livre, por *desadequação*, o autor considera que as ilustrações se desviam um pouco do sentido principal para o qual a palavra remete, chegando, por vezes, a opor-se a esta.

Para Luciana Coutinho Pagliarini de Souza (2006: 153), “*a relação semântica que se instala pode variar em graus de redundância à informatividade, quando há convergência entre palavra e imagem, ou pode ainda caracterizar a relação de incoerência entre os dois sistemas semióticos, perfazendo a discrepância ou contradição provocada quer*

---

<sup>18</sup> Terminologia tomada de empréstimo de Luís Camargo (1998) quando se refere à relação existente entre texto e ilustração.

*pela não intencionalidade do produtor da mensagem que quebra a contiguidade textual, quer pela intencionalidade do autor que, ao provocar estranhamento no receptor, desencadeia um novo olhar”.*

Avaliar, portanto, a coerência entre uma determinada ilustração e um dado texto significa determinar em que medida a ilustração converge para os significados do texto ou deles se desvia, contradizendo-os, tendo como base o grau de concordância existente entre ambos.

Teresa Colomer, em *Siete llaves para valorar las historias infantiles* (2005), identificou alguns problemas de adequação nos álbuns que podemos sistematizar da seguinte forma: falta de sintonia entre texto e ilustração; inconsistência entre a ilustração e o mundo criado; redundância mútua dos códigos; desrespeito pelo texto fonte por parte do ilustrador e desconsideração pelo destinatário face à complexidade dos conteúdos apresentados.

A **falta de sintonia entre texto e ilustração**, o primeiro caso apontado pela autora, pode acontecer quando está descrito que a personagem deve vestir uma determinada indumentária e as ilustrações apresentam-na de maneira divergente e sem intenção irónica aparente. Essa personagem que, pela palavra, parecia importante deixa de o ser. Ou quando uma imagem aparece antes do texto a que se refere, etc. Num segundo caso, pode acontecer que as **ilustrações não mantenham a consistência do mundo criado** e se tenha a sensação de que mudámos de história, ora porque os cenários que deveriam ser os mesmos não se assemelham, ora porque as personagens, nas páginas seguintes, se encontram descaracterizadas e colocam o leitor na dúvida, confundindo-o ao ponto de poder perder o sentido de toda a narrativa (verbal e visual). No que concerne à **redundância mútua dos códigos** podem acontecer duas coisas: as ilustrações escolhem mostrar justamente aqueles momentos da acção que o texto escrito já retrata com energia, tornando-se saturante/fatigante a repetição/insistência, mas também pode acontecer o contrário, que o texto seja redundante e que repita o que as ilustrações já dizem. Assim, o acto de leitura transformar-se-á num esforço inglório. Outro problema de adequação no álbum apontado por Teresa Colomer é o **desrespeito pelo texto fonte**, por parte do ilustrador, quando este utiliza o álbum como uma desculpa para implementar a sua arte, sem tentar interpretar ou moldar-se ao tom do texto. *“A pesar de la calidad de los ingredientes, el guiso no siempre es sabroso”* (idem, *ibidem*: 36). E o leitor tenderá a dissociar a leitura do texto das imagens que, embora surjam associadas a ele, lhe provocam incómodo. Por último, a autora refere a **desconsideração pelo destinatário**, uma

vez que um álbum, pelo simples facto de o ser, é pensado para os primeiros leitores, no entanto e porque “*no hay que olvidar que actualmente hay álbumes para todas las edades*” (idem, *ibidem*: 36), a complexidade de alguns dos conteúdos apresentados não é suficientemente ponderada.

O prazer da fruição de uma leitura intersemiótica reside na percepção de ambos os sistemas por parte do leitor, assunto a que voltaremos mais em pormenor em capítulos posteriores.

### 2.5.1.2 *Ler imagens*

É chegada a altura de nos debruçarmos sobre a leitura das imagens ampliando o seu sentido, referindo as particularidades do discurso da imagem enquanto ilustração e de como ela condiciona e contribui para a criação de significados nos livros álbum.

Parece-nos pertinente utilizar o conceito de leitura, a propósito da linguagem visual (Calado, 1994) - tomando de empréstimo (mais uma vez) um conceito da linguagem verbal - já que a ilustração, enquanto imagem e sistema de representação, é possuidora de uma dimensão narrativa.

Quando o leitor se confronta com uma imagem está a experimentar valores estéticos que implicam “*un ejercicio inteligente de selección de información, asociación de elementos, búsqueda de sentido y adquisición de nuevos registros*” (Díaz Acosta, 2000).

Nunca é demais lembrar que a linguagem das imagens é autónoma no acto de comunicar, recorrendo a códigos diferentes mas em tudo idênticos aos utilizados pela linguagem verbal. Para Sara Reis da Silva (2006: 1), as ilustrações são um “*factor promotor de (des)gosto em face do objecto-livro*”, e, quando criadas para o contexto da literatura para a infância, “*possuem um papel determinante na percepção, na decodificação e na concretização dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal*”. No seguimento desta ideia, Isabel Calado (1994: 35) defende que a leitura de imagens, à semelhança da de textos escritos, “*não deixando de ser sensorial, implica o exercício estruturado de capacidades de codificação-descodificação*”, resultando numa leitura de cariz compreensivo, responsável pela comunicação.

A herança estética e criativa de um ilustrador, que passa pela influência obriga-

tória das correntes artísticas que assimilou e experimentou, termina sempre na descoberta de um caminho mais pessoal. O mesmo acontece com a literatura que empresta aos seus seguidores as suas características de base, potenciando, da mesma forma, caminhos autónomos e pessoais. A recente publicação de certos textos literários destinados explicitamente ao público infantil, onde se evidencia uma conjugação intersemiótica original e expressiva, vem corroborar esta ideia.

Fanuel Hanán Díaz Acosta (2000) alega que as ilustrações instalam cargas semióticas através de cada um dos seus códigos e, com o recurso aos elementos básicos da linguagem plástica, as ilustrações podem fazer passar uma qualquer mensagem, existindo, assim, para serem interpretados, níveis distintos de leitura: *“leer las ilustraciones es también adentrarse en el fabuloso mosaico del mundo visual. (...) La sensación de recorrer un laberinto sagrado, que abre sus infinitos espacios a salas, recámaras y tesoros cada vez más fabulosos, es el designio de los iniciados en descifrar este oráculo que habla a través de las imágenes”*.

A maneira de *ler* um livro álbum é especial, pela singularidade da união entre linguagens distintas. No entanto, devemos salientar que não se distingue, na sua essência, de um qualquer outro livro: *“cuando quieren contar, las ilustraciones tienden a orientarse en el mismo sentido de la lectura”* (Colomer, 2005: 25).

A forma de se olhar um livro, e também cada página, seja ela de texto ou de ilustração, é em tudo semelhante à leitura de um texto: decorre progressiva e sequencialmente da esquerda para a direita, e de cima para baixo (Arnheim, 1992). Percebemos que uma personagem caminha em frente se o seu percurso for desenhado da esquerda para a direita. Outra forma de *ler*, comumente utilizada, é a do sentido dos ponteiros do relógio. O sentido contrário ao dos ponteiros do relógio, ou a direcção da direita para a esquerda, utiliza-se geralmente para transmitir sensações de dificuldade, contrariedade ou desordem, acrescentam Maria Nikolajeva e Carole Scott (2006). Ao vermos uma personagem a caminhar da direita para a esquerda, somos levados, de forma automática, a presumir que está a vir de algum sítio, a voltar para trás. No entanto, aquilo que os ilustradores para a infância produzem, com uma determinada intenção e ordem de visualização, não significa que o receptor as apreenda exactamente dessa forma.

Uma questão a considerar na concepção do álbum é a linearidade. É possível salientar ou subverter esta linearidade com as variações cromáticas ao longo da sequência de páginas ou com a disposição dos desenhos na página – a composição. Através da

composição, podemos interferir no sentido do olhar e incorporar novos significados na narrativa: “*a imagem é percebida como um todo e não como uma cadeia de sucessões. À linearidade do sistema verbal contrapõe-se a presença das relações espaciais e combinadas, num sistema a duas dimensões*” (Calado, 1994: 36). As ilustrações, com o recurso à cor, por exemplo, reproduzem uma enorme quantidade de conteúdos, provocando no leitor inúmeras sensações. Estas podem ser de carácter térmico, sendo mais quentes ou mais frias, podendo sugerir sentimentos ou impressões de violência e alegria, ou de paz e medo, respectivamente.

Acresce salientar que o livro, de forma genérica, embora à primeira vista se assemelhe a um objecto plano, não o é. Quando David Mckee (2001: 50) diz que “*el álbum es a los otros libros lo que una escultura es a los cuadros*” vai mais longe ao comparar o livro álbum a uma escultura, a um objecto tridimensional que requer uma apreciação de formas, texturas e ritmos, ou seja, o álbum exige uma fruição global. O ângulo de abertura das folhas altera o modo de ver o desenho. Com um simples virar de página podemos realçar a composição e o sentido de uma ilustração. Usando a dobra do meio do livro e o arco que a folha aberta produz podemos enfatizar perspectivas, acentuar movimentos, assinalar aspectos da narrativa.

Assimilar a multiplicidade de códigos, *lendo*, é uma tarefa que requer uma observação cuidada, de pendor investigativo, um olhar de descoberta dos segredos (latentes e patentes) que se ocultam nas imagens, de modo a revelá-los: “*o leitor que assim lê desenvolverá sua expressão criadora ou sua capacidade de criar, inventar, relacionar, comparar, escolher, optar, devolver*” (Góes, 2002: 34). Perceber essas linguagens e reflectir sobre elas é que transforma, por acção da leitura e do leitor, o livro em obra de arte.

Colmatar um possível fosso entre as linguagens verbal e icónica, de cariz eminentemente narrativo, exige um processo de inferência por parte do leitor uma vez que “*el hecho de que la ilustración contenga anticipaciones (...) y de que exija inferencias (...) evidencia su colaboración activa en la construcción del sentido de la historia*” (Colomer, 2005: 27). Através destes mecanismos inferenciais, o leitor lê a narrativa a partir da conjugação articulada dos elementos que ambos os códigos lhe oferecem.

Independentemente do(s) sistema(s) semiótico(s) que compõe(m) um texto, este distingue-se pela força enunciativa de uma sucessão temporal e espacial de eventos reais ou fictícios. É à imagem no tempo e no espaço que dedicaremos o próximo subcapítulo.

### 2.5.1.2.1 *Imagem, tempo e espaço*

O texto verbal desenvolve a narrativa de maneira linear e progressiva. Com efeito, a mensagem é gradual e sucessivamente alcançada à medida que o leitor avança na leitura, e é apenas no final que se consegue atingir a experiência global da narrativa. Para que isso aconteça, é necessário um tempo de leitura, que pode ser diferente do tempo da narrativa (*e.g.* tempo de leitura = 15 minutos, tempo da narrativa = um período de cerca de 10 anos).

Fazendo nossas as palavras de Gotthold Ephraim Lessing (citado por Sipe, 1998: 99), quando nos referimos à forma de perceber as artes, estas podem dividir-se em duas formas distintas: de percepção simultânea (*e.g.* pintura, escultura) e de percepção com base na sequência ou sucessão (*e.g.* música, literatura). O autor, dada a nossa forma de ver o mundo, no tempo e no espaço, considera natural encarar as artes considerando esses dois fenómenos: *“we see a painting all at once; but in order to experience literature or music, we have to read or listen in a linear succession of moments through time”* (Sipe, 1998: 99). No entanto, parece-nos possível encontrar formas de arte que necessitem de ser percebidas de ambas as formas (*i.e.* tempo e espaço), verificando simultaneidade e sucessão temporal. Falamos naturalmente de um dos enfoques do nosso estudo, o livro álbum.

Como temos vindo a referir, as imagens também comunicam algo, uma vez que narrar uma história não é um atributo exclusivo da linguagem verbal (oral ou escrita). Assim, numa imagem pode encerrar-se uma narrativa. Mas como é que a ilustração se organiza para representar o tempo, de forma a conseguir sugerir ao espectador a alteração, as vicissitudes e o desenvolvimento dos acontecimentos?

Para Maria Nikolajeva e Carole Scott (2006), os livros para crianças apresentam desafios e oportunidades no tratamento do tempo e do espaço. A ilustração, como recurso comunicativo, não tem a capacidade de expressão da causalidade nem da temporalidade, características importantes do texto escrito. Também Isabel Calado (1994: 45), referindo-se à imagem fixa, diz que a *“linguagem visual é espacial”* porque *“tal como os objectos – está situada no espaço”* e reitera que estamos *“perante um sistema de representação espacial e a-temporal”*.

No seguimento destas ideias, e seguindo a teorização proposta por Perry Nodelman (1988), numa primeira análise, associamos ao texto verbal a noção de tem-

po e ao texto visual a noção de espaço, ou seja, geralmente o texto verbal distingue-se como uma forma progressiva e temporal, narrativa; e o texto visual define-se como uma forma simultânea e espacial, descritiva. O autor corrobora estas afirmações quando sublinha que as palavras têm um maior potencial para transmitir informações temporais, enquanto as imagens têm um maior potencial para transmitir informações espaciais.

A imagem só consegue indicar o tempo indirectamente, por inferência, sendo necessário recorrer ao texto para ampliar esse significado, criando uma relação temporal com as ilustrações, e fazendo sentir o passar do tempo (Nikolajeva e Scott, 2006). Nestes casos particulares, são as palavras que completam as imagens. E é no álbum, dadas as suas características intersemióticas, que os dois códigos têm a oportunidade de se complementar mutuamente, compensando as limitações mútuas. Geralmente, nas ilustrações, a evolução temporal pode ser representada por relógios, calendários, pela mudança das estações do ano, pela mudança do dia para a noite (com a presença do sol e da lua, respectivamente), ou por uma sequência de imagens. A sequência de imagens evidencia que uma acção implica uma reacção, exprimindo a sequencialidade e, por consequência, a passagem do tempo. As imagens ordenadas sequencialmente no álbum estão dotadas de temporalidade e têm capacidade de contar a história em conjunto com o texto escrito. Como já referimos, o álbum é o resultado da narração conjunta e articulada das palavras e das imagens.

Similarmente, depois de uma análise mais demorada e reflectida, Perry Nodelman (1988) considera que os espaços visuais representados nas ilustrações também implicam tempo e as sequências temporais descritas pela palavra envolvem igualmente espaço, pela relação de diálogo – já referida anteriormente – entre o texto escrito e as ilustrações, opinião que nós secundamos.

O acto da leitura de um enunciado verbal não é totalmente linear, o processamento da informação resulta de várias tarefas complexas que incluem várias etapas (*e.g.* junção das letras formando palavras, junção das palavras formando frases). Analogamente, as artes visuais também não são meramente espaciais: *“when we look at a painting (or an illustration in a picture book), we look in a series of temporal moments at various parts of it”* (Sipe, 1998: 100).

No seguimento destas reflexões, Teresa Duran (2001) considera que, enquanto a imagem é, à partida, espacial, a ilustração consegue introduzir a noção de temporalidade, mais ainda porque, no álbum, não estamos perante imagens isoladas, mas antes pe-

rante uma sucessão de ilustrações. É neste sentido que Andrea Schwenke Wyile (2001: 201) defende que *“the picture book provides a fertile middle ground between written narratives and film”*. Podemos, assim, concluir que a ilustração está conotada com a ideia de tempo por meio da sequenciação das imagens que se sucedem num determinado espaço temporal (albergando uma dimensão de continuidade e de relação com os eventos descritos) que inclui também o tempo de virar a página como corroboram os estudos de Cecília Silva-Díaz (2006).

Denise Escarpit (1996: 19), referindo-se à imagem como detentora de uma função narrativa, considera que, embora fixa, essa imagem não é estática: *“si por un instante está fija, paralizando la realidad, debe tener una dimensión temporal, hacer percibir la noción de un pasado y un futuro. Debe sentirse como un eslabón de la cadena narrativa que constituye el discurso del autor”*.

Existem vários processos para que uma imagem fixa, como a ilustração, promova sugestões de tempo, descrevendo movimento no espaço, unicamente através de recursos visuais como manchas ao estilo de borrão, linhas de movimento, distorção da perspectiva, entre outras. O movimento pode ser sugerido, de forma mais concreta, pela descrição visual da acção em progresso, mas ainda incompleta, como se a personagem desenhada estivesse a meio da acção. Tomemos como exemplo a simples, e ao mesmo tempo complexa, acção de caminhar: a personagem, em vez de se encontrar numa posição estática (com os dois pés assentes no chão), poderá adoptar uma postura dinâmica, apresentando um dos pés desapoiado, dando assim a entender que se encontra em processo de deslocação. A ilustração representa o movimento através da sua sugestão. O contexto da imagem e a natureza completiva do leitor são grandes auxiliares na percepção do movimento, pois o leitor tende a inferir o sentido a partir das mínimas pistas que as imagens lhe fornecem, completando os elementos em falta na imagem.

Outro exemplo é a relação entre frente e verso de uma página (Nikolajeva e Scott, 2006), quando algo é deixado em suspenso numa página para ser revelado na seguinte, à medida que as folhas se sucedem. Voltando a página, o leitor procura sempre explicações que confirmem as suas expectativas ou que permitam o seu ajustamento em função das novas informações. Dedicar-nos-emos, mais em pormenor, ao fenómeno do acolhimento do leitor infantil e às suas expectativas, no subcapítulo sobre *recepção infantil*.

A imagem, quando lida com a palavra, não só proporciona elementos da histó-

ria, como também incide sobre os elementos discursivos da narrativa. Uma das funções discursivas da imagem é unir-se à palavra para criar um ritmo particular, aspecto que trataremos a seguir.

#### 2.5.1.2.2 *Imagem e ritmo*

Os estudos de narratologia relacionam o tempo de duração do discurso com o tempo de leitura. Lawrence Sipe (1998: 101), contudo, recorda a tensão existente entre “*our impulse to gaze at the pictures (...) and to not interrupt the temporal narrative flow*” e refere, ainda, que o texto verbal “*drives us to read on in a linear way, where the illustrations seduce us into stopping to look*”.

Reiterando anteriores observações, consideramos a narrativa verbal e visual como passíveis de serem lidas através de um processo análogo (uma vez que fazem parte de um processo de produção de sentido, e não de uma mera decifração/descodificação de sinais gráficos da linguagem escrita estabelecendo-se correspondência com os sons que procuram representar), possuindo, no entanto, especificidades quanto às questões do tratamento da relação temporal. Em termos temporais, no livro com destinatário infantil, a relação entre texto e imagem impõe uma dinâmica de oposição. De forma genérica, as ilustrações convidam a uma observação mais demorada (pausa), enquanto o texto escrito conduz a um processo de aceleração.

Perry Nodelman (1988) considera a ilustração como um marco que exige uma pausa, antes que se continue para o próximo texto (verbal e/ou visual), na página seguinte. A ilustração torna o percurso da leitura descontínuo, criando, por vezes, a necessidade de parar e voltar atrás antes de regressar à linearidade narrativa proposta pelo texto.

O ritmo narrativo no álbum envolve a dimensão física do livro, já que o tempo que leva a virar a página também afecta a velocidade da narrativa. O ritmo é composto pelas pausas e acelerações já referidas, sugeridas ao leitor pela interacção semiótica de ambos os códigos. As pausas e acelerações indicam *quando* e *quanto* tempo se deve demorar a observar determinada página ou, se se deve apressar esse processo. Porque várias acções estão a acontecer de forma rápida, deseja-se, por vezes, que a leitura também seja célere, inferindo assim, ritmos diferentes à fruição daquele objecto.

As repetições em termos de forma, cor ou escala podem diminuir o desejo de virar a página. Conhecedor deste facto, o ilustrador poderá facilmente manipular ou impor um certo ritmo de leitura através da organização das suas próprias imagens.

Com isto em mente, os autores (da palavra e da imagem) racionam a quantidade de texto numa página ou aumentam o grau de dificuldade de leitura de uma imagem: *“es frecuente que cuando hay gran cantidad de texto, se recurra a una viñeta o a una ilustración con pocos detalles que observar de manera que no se ralentice el ritmo de la narración. O también, que cuando se quiere acelerar el ritmo se utilice el encabalgamiento de una frase que continúa en la página siguiente, de manera que el lector se dé prisa en pasar la página”* (Silva-Díaz, 2006: 6).

No entanto, embora se possa desejar direccionar um leitor para um determinado entendimento de uma história e, reiterando a ideia da obra incompleta, *“we can never quite perceive all the possible meanings of the text, or all the possible meanings of the pictures, or all the possible meanings of the text-picture relationships”* (Sipe, 1998: 101).

É com esta ideia que damos entrada ao subcapítulo seguinte, onde abordaremos o conceito de *transmediação* desenvolvido por Lawrence Sipe (*ibidem*).

## 2.5.2 Transmediação

A proliferação de sentido através da interpretação *“do texto condicionada pelas imagens e das imagens pelo texto, num processo aparentemente interminável”* é a proposta que Sara Reis da Silva (2006: 5) nos oferece, do conceito de *transmediação* de Lawrence Sipe (1998).

Na perspectiva daquele autor norte-americano, ainda não foi adequadamente explicado como actua o processo mental de relacionamento de palavras e imagens, embora muitos teóricos tenham tentado diferentes aproximações a esta problemática. Assim, *“in order to describe more precisely what happens internally as we relate verbal and visual signs”*, apresentamos *“a theory of text-picture relations that is based on the semiotic concept of ‘transmediation’”*, seguindo o seu conceito (*idem, ibidem*: 97).

Se pensarmos que interpretar um texto significa colocar em evidência o significado intencionado do autor ou a sua essência (independente da nossa interpretação),

ou se acreditarmos que os textos (verbal e visual) podem ser infinitamente interpretados numa e noutra situação, estamos a pensar que interpretar significa reagir ao texto do mundo, ou ao mundo de um texto, produzindo outros textos.

A contribuição do leitor para a construção do significado do livro álbum levamos a pensar, mais concretamente, que *“it is an intriguing idea that the interrelationship of words and pictures mirrors the thought process itself”* (idem, *ibidem*: 101).

É necessário não esquecer que, as pausas e acelerações, já trabalhadas, constituem, de facto, questões importantes, pois mais uma vez recordamos que a fruição de um livro álbum exige dos leitores uma predisposição para a criação de significados, na procura incessante de novas pistas, na interacção mútua dos códigos, já que os elementos verbais e os elementos visuais interpretam-se e traduzem-se reciprocamente.

A singular leitura do álbum é um processo de avanços e recuos sucessivos, seja para confirmar (ou não) o que a imagem revela, recorrendo ao texto, seja para corroborar (ou não) o sentido das palavras com a ajuda das imagens. A tensão entre subjectividade e objectividade permite às imagens mudar o significado das palavras e vice-versa e do contraste desta relação dual resulta uma leitura diferente. É a essa leitura, que percorre ambos os sistemas de comunicação num contínuo de um para o outro, que Lawrence Sipe denomina de transmediação, onde os códigos linguísticos e pictóricos se explicam reciprocamente ampliando ou diminuindo *“a potentially never-ending sequence”* (idem, *ibidem*: 102). O que resulta desta oscilação entre sistemas semióticos, prevalecendo uma interacção intensificadora, é um ajuste e reajuste de interpretações que *per se* potenciam outras e renovadas relações de significado inesgotáveis.

Sublinhamos que Víctor Montoya (2005: 47), referindo-se ao prazer que a criança sente quando vislumbra as ilustrações de um álbum, considera que, para a criança, é tão importante o conteúdo do conto como a ilustração que acompanha esse mesmo texto. Também para Lawrence Sipe (1998: 107), o conceito de transmediação vem confirmar que *“visual texts are on an equal footing with verbal texts”*. Aproveitamos, assim, para reiterar o relevo dos livros álbum na educação de uma criança cujo contexto global é fortemente determinado por meios tecnológicos suportados pela imagem: *“picture books, through transmediation, give children the opportunity to engage in an unending process of meaning making as every rereading brings about new ways of looking at words and pictures”* (idem, *ibidem*: 107). Esta ideia direcciona-nos para o capítulo quarto, onde abordaremos questões sobre o papel atribuído à criança enquanto leitora

e receptora de literatura para a infância, destacando o seu papel na construção de significados.

## *2.6 Síntese do capítulo*

O livro álbum implica um desafio. Desafio para o leitor que encontra novas formas de leitura que não se restringem apenas ao argumentativo e que desviam a atenção para a construção estética formal implícita no jogo das várias linguagens envolvidas. A criação de álbuns é um desafio para os escritores e ilustradores da literatura para a infância que se apresentam dispostos a não impor limites à sua demanda artística. Mas é, também, desafio para os editores, mediadores (pais, docentes, bibliotecários) e especialistas (Bajour e Carranza, 2003).

A narrativa constitui uma das principais formas de organização da realidade. Os livros para a infância permitem aos leitores mais pequenos conhecer a forma como se desenrola uma história literária e as suas diferentes formas de organização. Os conhecimentos adquiridos através da narração e das leituras colocam as crianças em contacto com a sua realidade e também com outras, permitindo-lhes progredir na compreensão de organizações sociais e relacionais cada vez mais complexas.

A narrativa intersemiótica é dirigida ao leitor enquanto receptor e a sua orientação acontece sempre segu(i)ndo um ponto de vista, seja o ponto de vista do texto e da voz dominante, ou o ponto de vista da ilustração e da perspectiva seleccionada. A narrativa global, mesmo sendo constituída por partes – pela narrativa verbal e visual –, deve funcionar como uma unidade. A produção de sentido deve resultar da forma coerente e coesa do conjunto de ambas em interacção.

Podemos identificar na narrativa dois níveis distintos: história e discurso, que remetem para o plano de conteúdo e para o plano da expressão, respectivamente. O que se conta através das palavras e das ilustrações refere-se à história, enquanto a maneira como as palavras e as ilustrações se relacionam para contar refere-se ao discurso.

Muitos livros são considerados obras de arte pela simbiose que acontece entre as linguagens verbal e pictórica. Sendo o texto o ponto de partida para a ilustração, na transição de uma linguagem para a outra, não se pode esperar um reduplicar do conteúdo, mas o surgimento de uma nova obra de arte que, apesar de aberta ao diá-

logo com o texto, mantém a sua originalidade enquanto afirmação estética da óptica interpretativa. Na verdade, o ilustrador é um intérprete da obra de outro artista, isto é, a sua criação é uma (re)criação, na medida em que, no esforço interpretativo, constrói um olhar - outro, diferente, o seu - sobre a obra que pretende ilustrar. A interpretação e consequente tradução actuam no espaço entre a fidelidade ao texto e as suas múltiplas possibilidades sógnicas, de onde resulta a tese, defendida por alguns investigadores, de que a ilustração é uma arte aplicada.

A imagem pode ser encarada como potenciadora do desenvolvimento das formas de expressão verbal quando leitores mais pequenos e menos experientes conseguem compreender a mensagem recorrendo (quase) exclusivamente à leitura da ilustração. O álbum, nesse sentido, questiona a leitura no sentido tradicional do termo e torna-se num espaço privilegiado para a experimentação. A literatura possui imagens de tal modo fortes que se eternizam na mente do leitor fazendo parte integrante do arquivo de imagens, mais ou menos rico e diversificado, que cada um de nós possui.

A retórica é um processo cognitivo ou, pelo menos, uma forma de questionar os conhecimentos adquiridos e os paradigmas através dos quais nos relacionamos com as imagens e processos artísticos. A nossa percepção da realidade pode ser alterada através de uma transformação indirecta do objecto, mediante a produção de um enunciado desviante que altera a percepção através da mediação do pensamento e da acção.

Muitas vezes o ilustrador recorre à retórica da imagem para que aquilo que quer comunicar se torne mais claro. A retórica ajuda a imagem a explicar-se e a ser compreendida mediante figuras que tornam mais acessíveis conceitos complexos. Os termos utilizados pela retórica são, muitas vezes, tomados de empréstimo de outros campos semânticos adquirindo novos significados ao serem utilizados no universo da imagem. A personificação, a metáfora, a metonímia, a hipérbole, a elipse e a sinédoque são algumas figuras retóricas utilizadas na produção de imagens para ilustração de livros para a infância, como estratégias ao serviço da eficácia da comunicação, ajudando a tornar compreensíveis certos conceitos que, de outra forma, seriam muito difíceis ou mesmo impossíveis de explicar através da linguagem visual.

Adoptando-se as fases criativas da elaboração de um discurso clássico (*inventio*, *dispositio* e *elocutio*), pode obter-se um óptimo método criativo, assim como uma excelente ferramenta para a elaboração criativa, recorrendo aos operadores retóricos (*adiectio*, *detractio*, *transmutatio* e *inmutatio*) na criação de trabalhos originais, persuasivos e estéticos.

Muito mais do que apenas adornar ou esclarecer o texto verbal, a ilustração pode - à semelhança da própria palavra - representar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, brincar, persuadir, contradizer, pontuar, além de enfatizar a sua própria configuração e chamar a atenção para o seu suporte ou para a linguagem visual. Assim, a partir do papel desempenhado pela ilustração num livro, consideramos que a função que ela desempenha no acto da fruição pode orientar a leitura, actuar como um enigma a ser decifrado, além de anunciar a interacção entre as linguagens que constituem o livro. Estes aspectos são determinantes no processo de leitura e na construção de sentidos a partir do pólo de recepção de um livro.

Do mesmo modo que numa narrativa verbal não existe sempre a mesma intensidade narrativa, também na ilustração se podem sublinhar essas variações. Acreditamos, no entanto, que é necessário equilibrar as linguagens e seleccionar o que cada uma delas pode revelar. Optando por ilustrar alguns momentos secundários da acção, o ilustrador pode lançar pistas, antecipar significados, criar *suspense*, etc. O seu objectivo será a multiplicação de sentidos, uma vez que a ilustração, enquanto meio de expressão, também tem entrelinhas.

Nos livros ilustrados de literatura para a infância descobrimos um diálogo entre três linguagens diferentes: a do texto escrito, a da ilustração e a do arranjo gráfico. Neste caso, a linguagem visual (a ilustração em diálogo com o texto na paginação), longe de limitar as hipóteses de leitura da linguagem escrita, colabora com ela, de maneira cúmplice, para a construção de sentidos plurais.

A ilustração, enquanto imagem e sistema de representação, é possuidora de uma dimensão narrativa, daí a adopção, por empréstimo, do conceito de leitura, porque a forma de *se ler* uma imagem é em tudo semelhante à leitura de um texto.

### 3 Papel atribuído à criança face ao álbum

Neste capítulo tentaremos perceber qual o papel que a criança desempenha na fruição de obras de literatura infantil ilustradas, do ponto de vista receptivo, identificando de que forma se processa a recepção, qual a sua influência na criança e como é que o contacto precoce com este tipo de objecto pode contribuir para o desenvolvimento infantil.

A escrita não se dá por terminada até que o leitor complete, com a sua leitura e interpretação, a parte não formulada do texto. Como já referimos anteriormente, o leitor tem a capacidade intrínseca de produzir sentido ao preencher os espaços vazios de um texto literário, apropriando-se dele, e cumprindo assim o exercício da interpretação a partir do qual se cria o significado.

Indo ao encontro da reflexão de Umberto Eco (2005), porque o leitor colabora na construção do significado de um texto, consideramos ser possível integrar o destinatário infantil no processo de produção pessoal de significados. Isto significa que a criança, enquanto leitora (da palavra e da imagem), não desempenha um papel passivo, mas participa na elaboração do sentido e, através deste, contribui para a construção final do significado da obra literária. A literatura infantil comporta uma interacção comunicativa que só se concretiza se a criança for entendida enquanto sujeito detentor de competência criadora intimamente ligada à sua capacidade leitora.

A ilustração, enquanto elemento icástico, pressupõe uma leitura intelectual e emocional sincrónica, passível de auxiliar indubitavelmente o leitor a participar activamente na descoberta dos significados do texto, transformando-o de acordo com as suas experiências e referentes, e percebendo os indícios que o auxiliam a organizar a informação e a estimular o imaginário.

A construção da nossa consciência perante os outros e o mundo é moldada desde cedo. As imagens que a criança tem a oportunidade de visitar durante o seu processo de crescimento são cruciais para a sua formação interior e para todo o seu percurso vivencial. Assim, a criança, em contacto com os textos verbal e visual da literatura infantil ilustrada, encontra-se, à semelhança do próprio leitor adulto, num processo de aprendizagem contínuo e de desenvolvimento da sua capacidade estética. Neste sentido, acreditamos que ela deve ter a possibilidade de conhecer obras literárias de quali-

dade, como o livro ilustrado ou o álbum, que lhe permitam alargar os horizontes do seu imaginário, experimentando o saber/fazer necessário para poder dialogar com o mundo de forma mais consciente e livre.

O aspecto receptivo pode ser avaliado através dos resultados da actividade produtiva da competência literária da criança, de que falaremos mais em pormenor no subcapítulo seguinte.

### 3.1 *Recepção infantil*

A Estética da Recepção como teoria literária é uma corrente de tradição germânica que consiste numa proposta teórica e investigativa centrada na percepção e no efeito da literatura junto dos leitores: *“en general, sus autores conciben la obra literaria desde una aproximación fenomenológica en la cual la obra sólo existe durante el acto de lectura en el que convergen el lector y texto”* (Silva-Díaz, 2005: 76, 77).

Quando a criança ouve ou lê uma história, o seu pensamento flutua produzindo outra, o que nos leva a enfatizar a ideia de que desfrutar das histórias é um excelente meio para estimular as emoções, despertando a sensibilidade da criança, no contacto com a palavra e com a imagem, sendo assim conduzida à imaginação através da linguagem global. A questão da recepção é muito vasta, abrangendo a problemática da leitura e o efeito dessa leitura na criança como receptor, já que a recepção e percepção de uma imagem estão dependentes da expectativa que se possa ter em relação a ela: *“as próprias características do desenvolvimento espontâneo, decorrente do crescimento, provocam novas expectativas dos sujeitos face aos sistemas simbólicos; e, como vimos, a questão da expectativa influencia também a procura de informação e, logo, a estimulação cognitiva”* (Calado, 1994: 97).

José Saramago (2000: 77), referindo-se ao acto da leitura, relata que *“não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria”*. Este autor acrescenta que certos leitores não conseguem ler para além do óbvio porque *“ficam apegados à página”* e continua encontrando semelhanças entre as palavras e as pedras, *“postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa, [...] A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas*

*sua, a margem a que terá de chegar*” (idem, *ibidem*: 77).

No seguimento desta ideia, e como já foi dito anteriormente, partilhamos da opinião de Enrique Pérez Díaz (2000) de que existem diversos tipos de leitor e que, conseqüentemente, as hipóteses interpretativas, que podem surgir da relação circular autor, obra e leitor, são inúmeras e diversificadas. Objectivamente, é na confluência da intimidade do escritor, do ilustrador e do leitor que a obra se constrói. Denise Escarpit (1996: 19) acrescenta que *“la imagen narrativa es la llave de la relación tridimensional que debe poder establecerse entre los tres compañeros del libro: el autor y su texto, el ilustrador y su ilustración, el lector”*. Nesse sentido, *inclusive*, o leitor é apresentado com uma certa plenitude quando se estabelece entre ele e a obra uma verdadeira afinidade.

Como podemos perceber, a leitura é um processo complexo, que não pode ser reduzido a uma fórmula fixa. Quando lemos, vamos fazendo ajustes de interpretação; percebemos o que querem dizer as imagens de acordo com o que afirmam as palavras e o que querem dizer as palavras de acordo com as ilustrações. Esta oscilação entre ajustes e reajustes é permanente e única em cada leitura. Tal actividade de produção de imagens constitui uma das tarefas principais do acto de leitura. No álbum, um discurso está sempre dependente do outro, ou seja, um código simplifica ou complica o que o outro código afirma, umas vezes limitando-o, outras vezes expandindo-o. A leitura resulta de uma relação de comunicação entre ambos os textos e o leitor, e é sempre fruto de um diálogo negociado entre aquilo que os textos dizem e aquilo que o leitor lhes confere.

No processo de leitura, da palavra e da imagem, há uma conversação contínua entre o que se lê e os conhecimentos que já se possuem. Neste sentido, Maria Teresa Macedo Martins (Martins, 2006: 75) menciona que, em qualquer obra, *“as ilustrações revelam-nos novos rostos, novas formas de ver relativamente aos padrões de referência, modificando os seus efeitos segundo os ambientes cognitivos dos seus interlocutores”*. A palavra e a imagem abrigam-se em convenções de domínio público que servem para dar sentido à narrativa. Descobrir esse sentido depende do maior ou menor referencial existente por parte do leitor: *“ler é relacionar cada texto lido aos demais anteriores (textos-vida + textos lidos) para reconhecê-los, significá-los, assimilá-los; processo que dota o leitor da capacidade de ad-mira-ção (olhar que aprende e apreende) e torna o leitor-sujeito de sua própria história”* (Góes, 2002: 33).

Sendo assim, a herança cultural, a idiossincrasia, a experiência adquirida ou o co-

nhcimento prévio do leitor, são fundamentais para se apreender as formas discursivas intertextuais ou extratextuais. Com efeito, Fanuel Hanán Díaz Acosta (2000) defende que *“leer la literatura demanda aproximaciones sucesivas y enriquecedoras, donde la experiencia previa del lector aporta una cuota en la construcción del sentido”*.

Mais uma vez, Umberto Eco (1986) sugere, a propósito da teoria sobre o acto da leitura, uma *“cooperación interpretativa”* a executar pelo leitor, quando este coopera com o texto com a intenção de actualizar ou preencher os vazios de acordo com indícios que orientam o texto. Aquele investigador propõe que a relação entre obra e leitor seja a de uma construção em aberto. Não encara, pois, a obra como produto acabado, mas como algo em permanente produção, onde o processo de construção de sentidos é contínuo, mudando a cada novo leitor e a cada nova leitura.

Estamos conscientes de que o acesso à literatura infantil contemporânea tem na imagem um primeiro elemento mediador e orientador, e que as crianças, de forma espontânea, tratam a imagem como o seu principal ponto de apoio para desencadear e facilitar o processo de leitura.

O livro apresenta um conjunto de elementos que, como já vimos, não se encontra limitado ao texto verbal e que funciona como mecanismo promotor da adesão e cooperação interpretativa do leitor, existindo, assim, um diálogo entre interpretação e textos (verbal e visual), relacionável por sujeitos de um fazer, fruidores e compositores de uma nova leitura. Pode, ainda, dizer-se que o leitor *“é co-produtor do texto, na medida em que reúne uma série de efeitos de sentido”* (Bellemin-Noël, 1972, citado por Reis e Lopes, 2007: 221). O espectador criança tem a oportunidade de estabelecer conexões entre o que o texto diz, o que a imagem mostra e o que a sua imaginação desencadeia pela leitura de ambos os códigos. Trata-se de uma forma de ler que revoluciona, *“pois transforma leitor passivo em leitor activo, um co-autor, doador de sentidos”* (Góes, 2002: 33).

Consideramos os vários sistemas semióticos como estímulos que provocam uma resposta no leitor e esta resposta pode ser construída de várias formas e proporcionar diferentes interpretações. As vivências do leitor, ainda pouco experiente, vão influenciar vivamente a sua capacidade de participar cooperativamente num texto, transformando-o, com a ajuda dos elementos visuais e verbais, e dando-lhe sentido. Toda a mensagem é ambígua e necessita de um leitor que a produza e a delimite enquanto universo de interpretação.

Os textos susceptíveis de possibilitar leituras múltiplas são os mais interessantes e desejáveis para a recepção literária infantil, funcionando como um ponto de encontro entre o leitor e o escritor. A obra em suspense, porque aberta, permite à criança jogar com as experiências idealizadas pelo escritor, brincar com a imaginação, activando a fantasia, percebendo o real como se fosse um jogo ou encarando o irreal como se de uma verdade se tratasse. A criança pode viver os seus medos no mundo da fantasia, onde tudo é possível e as soluções estão facilitadas, ou viver a sua fantasia no mundo real, deixando de lado as preocupações presentes, apenas adiando a sua resolução.

Ultrapassar a barreira da realidade é acreditar na imaginação criadora das crianças, sendo uma preocupação constante a sua estimulação.

Neste sentido, a especificidade da literatura infantil reside no facto de a criança habitar uma verdade que não foi conquistada através da visão característica do adulto, porque a criança, ao utilizar a sua imaginação, transfigura a verdade. Por vezes, as tentativas de comunicação com a criança, seguindo o ponto de vista do adulto, podem não surtir efeito por provocarem desinteresse.

### *3.2 Influência da literatura para a infância na criança*

São vários os autores que atestam a influência da literatura infantil no desenvolvimento da criança (Colomer, 1996 e 2005; Escarpit, 1996; Jean, 2002; Mergulhão, 2002; Bajour e Carranza, 2003; Ramos, 2007; Veloso, 2005; Bettelheim, 2006; Freitas, 2006; Martins, 2006).

A experiência estética infantil, no que à prática literária diz respeito, ajuda a construir a própria identidade da criança, e a leitura de dois códigos em simultâneo (Colomer, 1996), resultando numa leitura dupla, enriquece a afectividade e a imaginação do leitor, assim como a sua capacidade de juízo crítico (Escarpit, 1996). Para Elisa Rosa Santos Silva Freitas (2006: 113), *“os textos de literatura infantil e juvenil são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, estimulando e enriquecendo a sua imaginação através da fantasia”*.

Com efeito, para Teresa Colomer (2005: 204), a literatura infantil *“constituye un instrumento culturalizador de primer orden que ninguna comunidad humana há osado perderse”*. A autora acredita que a literatura infantil contemporânea cumpre três fun-

ções: dar “*entrada en el imaginário colectivo*” (idem, *ibidem*: 204), facilitar “*el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos*” (idem, *ibidem*: 205) e favorecer a “*socialización cultural*” (idem, *ibidem*: 206). A primeira função refere-se à **introdução do imaginário humano** configurado na literatura e que, através desta, é apresentado à criança. A autora entende imaginário como “*el inmenso repertorio de imágenes simbólicas que aparecen en el folclore y que perviven en la literatura de todas las épocas*” (idem, *ibidem*: 204). Através destas “*imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas*” os indivíduos podem dar forma aos seus sonhos, adotando diferentes perspectivas sobre a realidade “*para entender el mundo y las relaciones sociales*” (idem, *ibidem*: 204). Um exemplo concreto desta primeira função, e que a autora também menciona, foi a utilização, por parte de Bruno Betelheim (2006), dos contos populares como terapia para ajudar crianças traumatizadas. A segunda função remete para a **aprendizagem da linguagem e das formas literárias básicas**, dos modelos narrativos e poéticos presentes em cada cultura, a partir dos quais se “*sustentan y desarrollan las competencias interpretativas de los individuos a lo largo de su educación literaria*” (idem, *ibidem*: 203). Assim, a autora considera que um contexto literariamente variado e estimulante é de grande importância para o desenvolvimento da criança. A terceira função é a de **socialização cultural**, no sentido de mostrar aos mais pequenos os valores através dos quais a sociedade se rege, ampliando “*el diálogo entre la colectividad y los pequeños para darles a conocer cómo es o cómo se desearía que fuese el mundo*” (idem, *ibidem*: 206).

As histórias para a infância não só desenvolvem a competência imaginativa da criança enquanto a divertem, como também a auxiliam na concretização de certos saberes, utilizando uma linguagem simbólica, permitindo o progresso da criança no entendimento da linguagem e ampliando-lhe o vocabulário: “*la literatura infantil, aparte de ser una auténtica y alta creación poética, que representa una parte importante de la expresión cultural del lenguaje y el pensamiento, ayuda poderosamente a la formación ética y estética del niño, al ampliarle su incipiente sensibilidad y abrirle las puertas de su fantasía*” (Montoya, 2001).

A criança vivencia e relaciona-se com realidades distintas da vida real, às quais, provavelmente, nunca acederia: “*o absurdo não as incomoda de forma nenhuma*” (Jean, 2002: 28).

Ana Margarida Ramos (2007: 169) reconhece a importância da promoção da leitura ao “*nível da construção dos universos de referências factuais e ficcionais das crianças*” e refere a sua extensão educativa na prática fundamental dos pequenos leitores.

As narrativas da literatura infantil podem e devem ser concebidas como verdadeiro capital simbólico basilar no desenvolvimento integral da pessoa humana. Neste sentido, Cecilia Bajour e Marcela Carranza (2003) consideram que o livro álbum é *“un objeto cultural que puede enriquecer enormemente la educación estética tanto de quienes se inician en la lectura como de quienes ya han avanzado en ella”*.

Como toda a obra de arte, a literatura infantil exerce influência na criança, desempenhando um papel pedagógico, não só pela contribuição para o desenvolvimento do seu pensamento, mas também pelos paradigmas que anuncia. Considerando a sua especificidade semiótica, Teresa Mergulhão (2002: 86) considera que a literatura infantil (e juvenil) *“propicia o enriquecimento e o alargamento progressivo do aparelho formal da língua materna e, conseqüentemente, permite a construção de mundos alternativos ao real, ao mesmo tempo que estimula o sentido do belo e incute um sistema axiológico imprescindível à formação do carácter individual e às trocas sociais efectivas”*. Ao tocarem em questões de cariz interior, os contos de fadas activam a imaginação infantil, contribuindo para a formação da individualidade da criança.

Ainda hoje as crianças continuam a ter necessidade de nutrir o seu imaginário através das histórias que ouvem e lêem. Essas histórias ajudam-nas a (re)construir gradualmente a sua personalidade, como refere Maria Teresa Macedo Martins (2006).

Considerando as narrativas (visual e verbal) presentes na literatura infantil como *“um verdadeiro instrumento pedagógico”* (Velo, 2005: 3), consegue-se oferecer à criança todo um universo paralelo ao que ela habita, mas que não reconhece como sendo a realidade. A vida, porque é uma constante viagem e uma permanente fonte de aprendizagem, é recriada mediante um sistema de representações próprio de modo a responder às necessidades íntimas e inexplicáveis (*i.e.* as que a criança sente e sofre sem conseguir verbalizar) e poder lidar com a realidade de que faz parte construindo, assim, o seu mundo, aos seus olhos com a sua peculiar maneira de sentir. Não é de mais recordar que a criança recebe imagens da realidade, mas não a própria realidade.

Segundo o ponto de vista de Denise Escarpit (1996: 21), *“en nombre de las necesidades y de las capacidades de comprensión de que dispone el niño, ningún adulto debe permitirse quitarle se placer tan particular, tan difícil de acotar por razón de sus múltiples resonancias, que ofrece la lectura plural de las ilustraciones de sus libros o álbumes. La libertad de lectura de la imagen es quizás un medio que lleva al placer del texto”*.

Como já referimos anteriormente, a possível ambiguidade de um texto ou de uma imagem depende da maior ou menor quantidade de referências por parte de quem lê. A ilustração, a partir da relação que estabelece com a palavra e com o leitor, pode orientar este último na compreensão do livro, sugerindo hipóteses de leitura através da interacção entre as linguagens. Assim, a ilustração é vista em articulação com a linguagem verbal, ampliando as possibilidades semânticas de ambos os códigos.

A liberdade do leitor encontra-se nas escolhas que pode fazer segundo as suas preferências estéticas, o seu estado emocional e psicológico de dado momento e o contexto.

### ***3.3 Contribuição da fantasia para o desenvolvimento da criança***

Bruno Munari (2007), num estudo que fez sobre fantasia, refere que este conceito difere de pessoa para pessoa, e pode ser considerada como um capricho, excêntrica, ou não realidade, devaneio, ou ainda inspiração. Para este autor a fantasia “*é a faculdade mais livre de todas (...). Tem a liberdade de pensar qualquer coisa, mesmo a mais absurda, incrível ou impossível*” (idem, *ibidem*: 23). No seguimento desta ideia, é pertinente referir que o apogeu da fantasia num ser humano é na sua infância, pelo que se quisermos ajudar ao seu desenvolvimento e, por associação, à sua capacidade criadora, deveremos potenciar o contacto com um grande número de informações, para que consiga estabelecer o máximo de relações possível.

O processo de desenvolvimento de uma criança é algo conflituoso e problemático, pelo que é frequente o recurso à construção de processos simbólicos.

Enquanto momento de evolução constante, a infância é um período complexo e, na perspectiva de Bruno Bettelheim (2006), essa complexidade está directamente relacionada com as ilusões e expectativas criadas na criança, pelos seus pais, e pela criança com as suas próprias introspecções. Nos primeiros anos de vida a criança é (super) protegida pelos seus pais e familiares próximos; mas a determinada altura do seu desenvolvimento, os adultos que a rodeiam começam a sentir que ela já está preparada para enfrentar certos desafios, que «com certeza a farão crescer». É na participação numa dessas experiências (aparentemente inofensiva) que a criança começa a sentir insegura-

rança e que coloca a hipótese do seu fracasso. O autor explica que *“por causa das suas novas experiências com o mundo exterior, a criança pode dar-se ao luxo de tomar consciência das ‘limitações’ dos seus pais – isto é, as imperfeições observadas, do ponto de vista das suas irrealistas esperanças neles”* (idem, *ibidem*: 160). A criança, por vezes, chega a pensar que os seus pais não vão estar a seu lado, sempre e incondicionalmente, para a defender das dificuldades de que já começa a ter alguma consciência. Para responder às agruras próprias da infância, o mundo mágico da imaginação vem em seu socorro e *“é com a sua habilidade para inventar fantasias”* que a criança *“torna suportáveis as frustrações sentidas perante a realidade”* (idem, *ibidem*: 160). *“Assim que a criança é capaz de imaginar (isto é, de fantasiar) uma solução favorável”* (idem, *ibidem*: 161) para a forma desagradável como se sente, a dificuldade do momento deixa de ser insuportável. Só as esperanças excessivas e as fantasias de acontecimentos futuros podem equilibrar a balança dos sentimentos da criança. Educar para o imaginário é uma tarefa de preparação para *“o acolhimento do ‘inesperado’ e o paciente lavrar da esperança”* (Moura, 2002: 24).

O livro pode ser entendido como *“passaporte para o sonho”* como refere Ana Margarida Ramos (2005: 168), uma espécie de *“tapete mágico que voa com segurança por um universo repleto de possibilidades”*. Os contos, que transversal e temporalmente mantêm o seu poder transformador e a sua magia, podem ajudar a criança a vencer as suas inquietações. A magia, de mão dada com a fantasia, retrata um lado perfeitamente claro e consciente dos vários universos possíveis, sendo o outro lado aquele considerado «normal» e, ambos, segundo Sara Reis da Silva (2006), coexistem num mesmo espaço e tempo propondo uma abertura de espírito capaz da compreensão transversal e potenciando as trocas entre esses universos (aparentemente) tão distintos e distantes. E é isso que a criança espera do livro, *“que le llene de gozo a primera vista y le estimule las inquietudes de su fuero interno”* (Montoya, 2005: 47). Poder pensar o que se quer, quando se quer, poder ser outra pessoa, ou mesmo outra coisa, é para as crianças o mesmo que ser livre. Essa liberdade acontece na exploração do seu imaginário, preparando a criança para receber de forma positiva o inesperado com que se cruza no seu percurso vivencial.

Parece ser do senso comum, a ideia de que existe, à partida, uma cisão entre *“as esferas do ‘real’ e do ‘imaginário’ – mais ou menos respectivamente associadas à facticidade empiricamente constatada na vigília e ao maravilhoso enevoadamente esboçado no sonho, que do sono ou no devaneio irrompe”* (Moura, 2002: 21). Segundo Víctor Montoya (2005: 52), *“el niño, a diferencia del adulto, tiene un pensamiento mágico y la capacidad*

*de poderse imaginar una realidad que se diferencia del pensamiento lógico*". O autor defende, ainda, que as crianças, à semelhança dos pintores cubistas, observam e imaginam a realidade a partir de uma perspectiva que não se ajusta à lógica racional *"sino a las aventuras de la imaginación, propias de los corazones eternamente infantiles"* (idem, *ibidem*: 52). O aperfeiçoamento harmónico de todos os aspectos da personalidade infantil exige uma relação proximal entre a teoria e a prática, entre o universo fantástico e o universo real. A fantasia da criança não está divorciada da realidade.

José Barata Moura (2002: 25) considera que *"a dimensão do imaginário – como poder de transgressão de antecipação e de sondagem dos possíveis"* pode converter-se em *"elemento e ferramenta integrantes da dinâmica conjunta de descoberta e de construção do mundo e da vida"*. A fantasia está intrinsecamente ligada ao imaginário e através dela consegue-se perscrutar infinitos tipos de mundo. Estes caminhos do maravilhoso percorrem-se à margem do mundo real ou consciente, levando os leitores à *"modelação e enformação de quadros mentais e afectivos de referência"* (idem, *ibidem*: 23).

A criança, vivendo subjectivamente os conteúdos e a forma, frui o prazer da fantasia, da descoberta do mundo que a rodeia, do apaziguar das suas ansiedades, e sente que participa de forma cúmplice e aprazível na história que lhe é contada ou lida. Ao alternar entre *"o real e o imaginário, trabalha seus conflitos, angústias, medos"* (Góes, 2002: 31).

A magia que as histórias contêm transforma não só o ouvinte (criança), como também aquele (adulto) que as conta. O mundo interior dos adultos também se encontra espelhado nestas narrativas e, por isso, nunca é demais referir que muito embora as histórias infantis tenham como principal destinatário a criança, elas são também apreciadas por adultos (Colomer, 1996; Mckee, 2001; Veloso, 2001 e 2005; Bajour e Carranza, 2003; Gomes, 2003) e isso permitiu a revisitação do maravilhoso e a sua revalorização. Rui Marques Veloso (2005: 3) refere que os contos falam do *"mundo e do homem constituindo percursos iniciáticos para os mais jovens e territórios de maturação para os adultos"*.

Encarando os livros álbum como uma obra de arte, passível de interpretações diversificadas, e considerando, em particular, o seu recurso constante à fantasia, acreditamos que os livros que se inserem neste género servem qualquer idade e que actuam de acordo com as necessidades de cada leitor ou (mesmo) narrador pois todos se podem rever neles. Neste sentido, Bruno Betelheim (2006) refere que o significado que possa

admirar deste tipo de contos será diferente para cada leitor, como indivíduo, (e inclusivamente para o mesmo leitor) em diferentes momentos da sua vida.

A criança fala a linguagem dos sonhos e, melhor do que ninguém, compreende o simbolismo por trás das palavras, as quais se referem à necessidade de enfrentar a vida por si só, embora não explicitamente e muito menos literalmente. O grande objectivo é atingir a maturidade (idem, *ibidem*) através de mensagens simples mas estimulantes. As dificuldades da vida são inevitáveis e a criança, ainda que inconscientemente, sabe disso e prepara-se para enfrentar as provas inesperadas com que se depara, lutar para ultrapassar os obstáculos e alcançar a vitória (idem, *ibidem*). Nos contos de fadas, a vitória não é sobre os outros mas sobre si próprio.

A criança precisa de se ‘agarrar’ aos sentimentos *reais* agradáveis, sobre ela e sobre o seu futuro, que consegue ir buscar à *irreal* fantasia.

Pais e educadores, não podendo prometer a felicidade ou a perfeição, podem e devem encorajar a criança a ir beber das histórias infantis as esperanças fantásticas no futuro, sem sentirem que a estão a atraiçoar com promessas pouco realizáveis.

Autores como Bruno Bettelheim (idem, *ibidem*), cujas reflexões nós subscrevemos, referem que as crianças são facilmente cativadas pelo mundo do imaginário, pois é a partir dele que criam as suas fantasias, inventando histórias fantásticas através das quais podem imaginar-se detentoras de poderes e de características que não possuem, superando as suas limitações. A criança compreende intuitiva e inconscientemente que a fantasia, sendo irreal, conta histórias verdadeiras, que narram acontecimentos que ela sabe que não existem na realidade, mas sente que estão presentes como reflexão interior, onde tudo lhe é permitido e se torna possível e concreto: “*la fantasía es una condición fundamental del desarrollo normal de la personalidad del niño, le es orgánicamente inherente y necesaria para que se expresen libremente sus posibilidades creadoras*” (Montoya, 2001).

A mensagem é, assim, assimilada e, neste sentido, as histórias infantis, com o auxílio da fantasia, ajudam a criança na tarefa difícil de compreender e dar sentido à vida e à realidade envolvente.

### 3.4 *Síntese do capítulo*

Face ao álbum, ao preenchimento dos espaços vazios criados no texto, à descoberta da parte não formulada da palavra e da ilustração, atribui-se à criança um papel de leitor activo, na medida em que ela participa na elaboração do sentido ao cumprir o exercício da interpretação, a partir do qual se cria o significado.

A questão da recepção abrange a problemática da leitura e o efeito dessa leitura na criança enquanto receptor. Esta leitura é um processo resultante de uma relação de comunicação entre ambos os textos e o leitor, e é fruto de um diálogo negociado entre aquilo que os textos dizem e aquilo que o leitor lhes confere com o desencadear da sua imaginação, dependendo da expectativa que possa ter mediante as suas experiências e referentes (particulares). Da interação do leitor com as linguagens, verbal e/ou visual do livro para a infância, resulta a produção de sentido, através da cooperação interpretativa, cumprindo-se, assim, a relação circular autor, obra e leitor, culminando na afirmação da obra como tal.

É essencial que se consiga estabelecer um vínculo entre o mundo onde o leitor vive e aquele que a imagem apresenta, entre o imaginário de onde a criança se escapa para fugir às pressões características da infância e esse mundo onírico que o artista lhe propõe. A linguagem simbólica, presente nos contos de fadas, vai ao encontro dos fantasmas que povoam o inconsciente da criança e realizam uma catarse pacificadora devido à sua força reveladora.

A exercitação da imaginação e a hermenêutica dos textos visuais e verbais alimentam um saber *ler*, ora funcional, ora hedonista, tornando o indivíduo num ser autónomo e disponível para outras dinâmicas relacionais.

Mais uma vez, sentimos necessidade de referir que as narrativas para a infância são, muitas vezes, apreciadas por adultos e que a magia que as histórias contêm transforma todos os que nela se envolvem: a criança que ouve ou *lê*, assim como o adulto que as conta.

Vivendo a fantasia a par da realidade, ou antes, vivendo o que de real existe no irreal mundo da fantasia, a criança protege-se das sensações terríveis que a assombram, ultrapassando essas dificuldades, concretizando-as umas vezes cá (na realidade) outras vezes lá (no mundo fantástico), dependendo da grandeza do mal de que padecem.

## 4 Análise e exploração de algumas ilustrações sobre o conto inédito *Caneta Feliz* de João Pedro Méseder

No decorrer da nossa investigação, simultaneamente teórica e prática, criámos um álbum a partir da leitura do conto inédito *Caneta Feliz*, de João Pedro Méseder. Neste capítulo, analisamos qualitativamente esse trabalho pictural, a partir de um paradigma complexo, consequência da interacção, com o processo criativo, das linhas ideológico-temáticas e imagético-simbólicas apre(e)ndidas nos textos analisados, que se operacionalizou num vaivém entre a teoria e a prática. Trata-se, neste momento de reflexão, de verificar como as linguagens verbal e visual interagem e se complementam no sentido de ambas terem um papel activo no contar da história, colocando em evidência algumas das características que temos vindo a enunciar.

Antes de começarmos a análise e exploração do álbum é essencial sublinhar que a possibilidade de desenvolver um projecto de livro álbum de raiz, sem a preocupação comercial<sup>19</sup>, foi motivo de grande satisfação, pois pudemos reagir mais livremente à nossa primeira impressão de leitura do texto. Desde esse momento que imaginámos que as palavras do texto verbal seriam as escritas pela personagem principal desta história, através da caneta feliz. Como é tradicional escrever em folhas brancas, achámos esteticamente mais interessante criar um álbum onde o suporte do nosso trabalho criativo se assemelhasse ao suporte dessas mesmas histórias. A opção por manter o texto escrito a preto e por reservar espaços brancos de tamanho relevante, resulta como singularmente significativa pela relação evidente que a mancha gráfica e a ilustração estabelecem com os espaços visualmente vazios das páginas. Assim, este álbum foi deliberadamente criado com o branco como cor de fundo para as palavras e, na grande maioria das vezes, também para as ilustrações. Seguindo a mesma ordem de ideias e por uma questão de coerência visual, a capa e a contracapa também usufruíram do branco como cor de fundo.

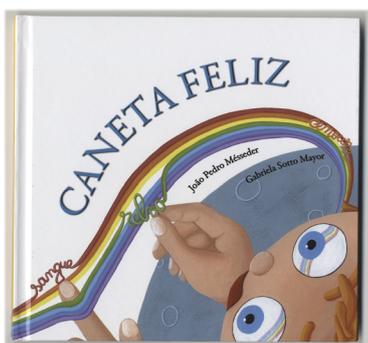
Tendo a infância como destinatário preferencial, este objecto livro foi pensado

---

19 O trabalho do ilustrador está sujeito a variadíssimas condicionantes, mas optámos por destacar as de carácter editorial que influenciam o potencial comercial dos livros. As editoras alegam que os livros brancos, com fundo maioritariamente branco no miolo e/ou na capa não são tão vendáveis por não utilizarem de sobremaneira o artifício da cor.

para obedecer a um formato<sup>20</sup> que possibilitasse um manuseamento confortável e uma fácil utilização. Concretizou-se num livro de capa dura que foi impresso em quadricromia. Para a mancha gráfica, recorreu-se à utilização de um tipo de letra Serifado<sup>21</sup>, por ser mais eficiente evitando o cansaço do leitor, com a fonte Garamond Premier Pro (OpenType).

Figura 4



A capa (Figura 4) é um elemento paratextual que deve ser alvo de um cuidado e atenção particulares. As questões comerciais são, com certeza, muito importantes, já que é pela capa que se chama a atenção do potencial leitor, no entanto, não podemos esquecer que, do ponto de vista da interpretação e leitura do livro, é através da capa que começam a antecipar-se as hipóteses hermenêuticas e a criar-se expectativas.

Debrucemo-nos sobre a relação entre o título da obra *Caneta Feliz* e a ilustração utilizada na capa. Se atentarmos apenas na palavra *caneta* surge-nos de imediato a ideia da escrita. Ao associarmos à *caneta* o adjectivo *feliz* as hipóteses interpretativas multiplicam-se através da utilização de uma personificação, quando atribuímos a este objecto inanimado o sentimento de felicidade característico das pessoas, enriquecendo assim este par de palavras. Relacionando as palavras com a ilustração, podemos, com maior facilidade, mergulhar na fantasia.

De forma descritiva mas sintética, a ilustração sobre fundo branco mostra-nos uma criança que brinca com um arco-íris, onde estão desenhadas palavras por associação cromática (*e.g.* a relva é de cor verde e foi desenhada na cor verde do arco-íris, etc.). A criança não conhece a arbitrariedade do signo linguístico e faz de modo inato, este tipo de associações. Ambos têm como pano de fundo a lua. A lua e um arco-íris ao alcance de um gesto só são possíveis de representar, desta forma, pelo desenho. Na capa, vemos essa ilustração em interacção com o título e com o nome dos autores dos textos verbal e visual. A cor predominante na capa é, para além do branco do fundo, o azul, que podemos encontrar no título, na lua e nos olhos da personagem. Toda a capa pode ser lida seguindo um movimento ascendente, uma vez que os elementos textuais,

20 Assim, tem exactamente 20cm x 21cm x 0,7cm. Tem um número reduzido de páginas perfazendo um total de 36 páginas (2+2 páginas de guardas + 1 página com a ficha técnica + 1 página de rosto + 30 páginas de miolo = 36). A capa é em cartão duro de 2,5mm forrado a papel couché mate de 150 grs com acabamento de plástico com brilho. O miolo é em papel couché mate de 200 grs. O miolo foi cosido e colado à capa.

21 Serifado é o nome que se dá àquelas pequenas perninhas e arredondados nas pernas e pontas das letras.

bem como os elementos visuais, foram criados seguindo essa orientação. As linhas do arco-íris associam-se ao movimento ascendente, ao partirem da esquerda inferior para a direita superior, terminando *na* personagem e *dentro* dela através do reflexo das linhas coloridas nos olhos da criança. A lua foi representada através de um quarto de círculo colocado no canto inferior direito onde, com a mesma orientação (paralela à lua) encontramos o desenho da criança. O título foi colocado de forma dinâmica, acompanhando o arco-íris com o qual estabelece uma relação de paralelismo. O nome dos autores também se encontra colocado em linhas paralelas com o arco-íris (escritor) e com a lua (ilustradora) num jogo de elementos masculinos e femininos. Ao vermos palavras desenhadas numa capa cujo título contém a palavra *caneta* é possível pensarmos que aquelas palavras possam ter sido desenhadas por aquele objecto. O sentimento de felicidade atribuído à caneta é sugerido pelas cores vibrantes que o arco-íris potencia, conotado com a luminosidade do próprio fenómeno.

Salientamos a opção pela não representação da totalidade da criança, mas antes, com o recurso à metonímia, somente de uma parte significativa, suficiente para o leitor a identificar, mas insuficiente para que consiga distinguir o seu género. Este tipo de abordagem faz com que os potenciais leitores, tanto os meninos como as meninas, possam identificar-se facilmente com a personagem que lhes é apresentada, facilitando a sua imersão no mundo da fantasia, favorecendo o jogo interpretativo e a cooperação leitora na procura de significados possíveis.

O maior peso visual da personagem, não só pela escala adoptada, mas também pela sua posição relativa no espaço compositivo (canto inferior direito), sugere ao leitor a relevância desta personagem, indiciando-a, de forma subtil, como personagem principal a par do objecto *caneta* que o título destaca de forma evidente. A distribuição dos elementos visuais pelo espaço da capa assume, assim, grande importância ao nível do primeiro contacto por parte do público infantil.

Se a *caneta feliz* consegue escrever desenhando aquelas três palavras que vemos no arco-íris, quantas mais terão sido escritas e desenhadas, no interior daquela janela para o sonho?

Contrastando com a capa que tem fundo branco e com a contracapa que, como já referimos, também tem fundo branco, a cor de fundo da lombada (Figura 5) é o amarelo. Na parte inferior podemos ver as cores do arco-íris que vêm do desenho da capa que se estendeu para a lombada. Depois temos os elementos gráficos que identifi-



Figura 5

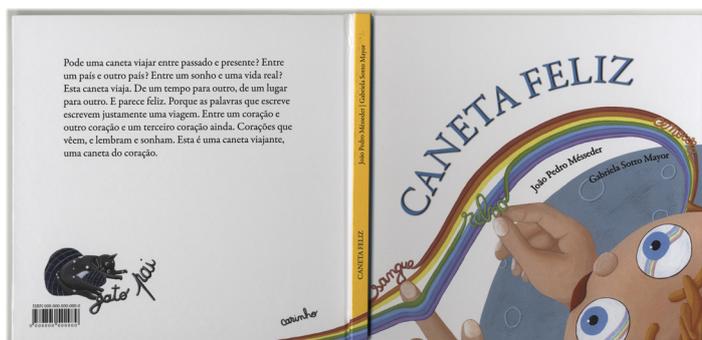
cam o título e os autores da obra. Não nos esqueçamos que, muitas vezes, os livros são descobertos em estantes e que, deste modo, a lombada também precisa de ser atraente, conseguindo-se esse efeito com recurso aos pequenos apontamentos de ilustração como as linhas do arco-íris utilizadas neste caso concreto.

Figura 6



A contracapa (Figura 6), que tem como cor de fundo o branco, engloba a sinopse, o código de barras e duas ilustrações. Um resto de arco-íris que vem da lombada, que por sua vez já vinha do desenho da capa, e um pequeno apontamento de ilustração, um gato a preguiçar e algumas palavras a ele associadas por via da cor (o gato e as palavras são desenhados a preto e branco), que foi retirado de uma ilustração que figurará completa no miolo. A sinopse oferece ao espectador uma visão de conjunto, referindo que aquele está perante uma caneta que viaja “*de um tempo para outro, de um lugar para outro. E parece feliz*” (Mésseder e Sotto Mayor, 2008: contracapa). A opção pelo verbo *parecer* em vez, por exemplo, do verbo *ser* ou *estar*, apela indirectamente à leitura e à avaliação do leitor, uma vez que o sentido não se apresenta completo ou definitivo.

Figura 7



Através da composição, podemos interferir no sentido do olhar e orientar a forma como uma imagem é percebida. Neste sentido, a capa e a contracapa, não esquecendo o elemento que as liga, a lombada, foram pensadas como um todo (Figura 7), à

semelhança do que Isabel Calado (1994) havia mencionado sobre a presença de relações espaciais combinadas no sistema bidimensional, verificando-se a união daqueles três espaços com a escolha propositada de uma mesma ilustração que os percorre e os une transformando-os num só. Este “*«crescimento» da ilustração (...) tem óbvias repercussões na forma como o livro é lido*” (Ramos, 2007: 222), obrigando o espectador, desde o primeiro contacto, a fazer o exercício de leitura do livro nas suas três dimensões, percorrendo, num primeiro olhar, a capa que, através do elemento arco-íris da ilustração se alarga até à lombada, unindo-se a ela, e esta, por sua vez, estende-se até à contracapa, ligando-se também a ela. Neste caso particular, a ilustração torna-se responsável pela

confirmação do álbum como objecto tridimensional, exigindo ao leitor uma fruição global (David McKee, 2001). A preocupação com a leitura global de um livro, com a sua provocação através da interacção dos seus elementos paratextuais, tem sido, cada vez mais, frequente, resultando numa abordagem mais completa.

Como refere Ana Margarida Ramos (idem, *ibidem*: 222) “*as guardas dos livros ilustrados para o público infantil estão a revelar-se elementos cada vez mais decisivos do ponto de vista da mensagem, da construção narrativa e até da relação que estabelecem entre si*”. Seguindo a teorização proposta pela autora, podemos analisar as guardas considerando que realizam contextualização espacial ou temporal da narrativa, como elemento decorativo, com motivo padronizado, como narrativas embrionárias ou resumidas, ou ainda, como ilustrações inacabadas ou experimentais. A autora refere que as guardas podem servir de contextualização espacial quando nelas encontramos representado o cenário, ou parte do cenário onde decorre a acção. Podem, ainda, servir de contextualização temporal quando revelam pistas sobre a passagem do tempo ocorrida durante a narração da história. Quando as guardas surgem ilustradas com um motivo relacionado com a história que vai ser lida (no caso das guardas iniciais) ou foi lida (no caso das guardas finais), ou quando surgem apenas com uma ou várias cores dominantes das ilustrações, são consideradas decorativas. Consideram-se guardas com motivo padronizado quando surge a repetição de um motivo da ilustração e que, à semelhança do exemplo anterior, cumprem uma função decorativa, salientada muitas vezes pela repetição de um elemento particular que pode funcionar como ajuda à leitura e construção do sentido. São encaradas como narrativas embrionárias ou resumidas quando a observação conjunta das guardas possibilita a percepção de uma pequena narrativa, havendo, por exemplo, a ocorrência de movimento e alterações entre as guardas iniciais e finais. Finalmente, temos uma última categoria que engloba as guardas com ilustração inacabada ou experimental, quando são apresentados esboços ou rascunhos das ilustrações do livro ou mesmo partes da ilustração por terminar.

De forma descritiva, podemos dizer que as guardas do álbum em análise têm fundo branco e têm ilustrado o elemento visual guarda-chuva que foi extraído de um desenho do miolo e repetido várias vezes pelas guardas iniciais (Figura 8) (sete vezes) e finais (Figura 9) (outras sete vezes), que, embora similares, são distintas. O elemento guarda-chuva sofreu uma redução de escala igual para todas as repetições; a sua cor azul original (como se poderá confirmar na leitura do miolo) foi alterada para uma escala de cinzentos em seis das sete repetições de cada guarda, sobrando uma repetição

Figura 8



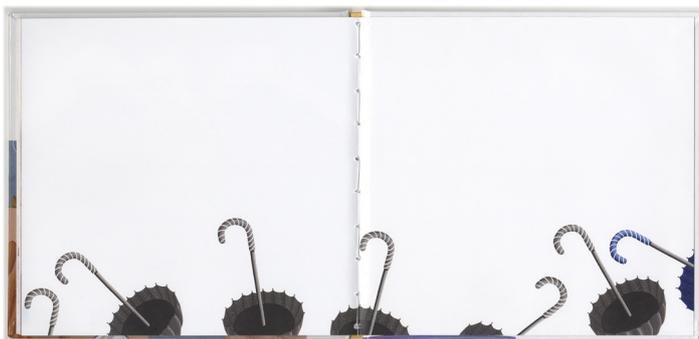
(em cada guarda) que manteve a cor original.

Os guarda-chuvas estão colocados na parte inferior das páginas, recorrendo, mais uma vez, à metonímia para a representação desta forma que se completa para

além do suporte da página. Com recurso a uma sequência de colocações da forma guarda-chuva no espaço, assumindo diferentes posições, situamos as formas na superfície, indicando progressão dinâmica, o que pressupõe efeitos de movimento.

Como já referimos anteriormente, toda a expectativa é gerada pela norma (ver subcapítulo sobre *retórica da imagem*) e, neste caso particular a norma equivale à repetição da forma guarda-chuva numa escala de cinzentos. O desvio dessa norma, isto é, a alteração cromática da cor daquela forma, introduz a heterogeneidade e rompe a isotopia, encontrando-se em funcionamento um mecanismo retórico. Estando perante uma simples repetição, a expectativa gerada é a de que a repetição se cumpra sempre nos mesmos moldes (apresentando-se a forma na escala de cinzentos), o elemento discordante da expectativa coerente é o guarda-chuva com a sua cor original, é aquele elemento que foge ao esperado. A utilização deste desvio permite ao espectador especular sobre os seus significados possíveis. As guardas finais são em tudo semelhantes às iniciais diferindo apenas na posição relativa de cada forma assim como na localização da forma com cor. A alteração da posição e da cor, visível quando comparadas, sugere, respectivamente,

Figura 9



não só movimento aparente como também um certo ritmo. A leitura de ambas permite ao espectador reconhecer um fio condutor entre elas pela sugestão linear da sua composição, assim como facilita o balizamento temporal da narrativa que as

interpõe. Somando à sugestão de viagem que a leitura da capa e da contracapa como um todo nos dá, podemos inferir que, nas guardas, o objecto guarda-chuva, embora visualmente repetido, é sempre o mesmo que se desloca no espaço, sublinhando aquela ideia. O significado literal do objecto guarda-chuva é, como o próprio nome indica, a

protecção da chuva, no entanto, a utilização deste acessório implica quase sempre uma deslocação no espaço (num trajecto específico) reforçando-se assim, as correlações de sentido com o conteúdo da obra, que a leitura do texto permitirá perceber. O posicionamento relativo do objecto na página dupla (na horizontal inferior) sugere o seu abandono em consequência do final da chuva e do aparecimento do sol, resultando no fenómeno do arco-íris citado pela capa que, em associação com a escolha deliberada de um objecto na mesma gama de cores da capa (azul e branco) e da contracapa (preto e branco ou escala de cinzentos) torna a leitura destes elementos paratextuais mais fortemente interdependente. O movimento implícito na guarda final insinua que a viagem que acabou de ser lida não precisa de ter fim e que pode continuar para além do suporte físico daquele álbum.

Tendo como base de análise e exploração os critérios apontados por Ana Margarida Ramos (2007), podemos verificar que as guardas criadas para o álbum *Caneta Feliz* cumprem a função decorativa. Contudo, contêm algumas das características que se encontram distribuídas por várias tipologias, pois surgem ilustradas com um motivo relacionado com a história que vai ser/foi lida (característica que pertence às guardas decorativas); estamos perante a repetição de um elemento particular, embora não possamos, neste caso, considerar o resultado como um padrão, aquele ajuda de certa forma à leitura e construção do sentido (características presentes nas guardas padronizadas); assim como se dá a ocorrência de movimento e alterações entre as guardas iniciais e finais (características associadas com as narrativas embrionárias ou resumidas). Reconhecemos na teoria apresentada pela autora um óptimo método de abordagem à análise e exploração de guardas, assim como compreendemos que as guardas não cumprem apenas uma função específica, mas, muitas vezes, várias em simultâneo.

Numa primeira leitura global e despreendida de compromisso pudemos observar que o álbum aqui em análise emana uma leveza e luminosidade, pela utilização constante do branco como cor de fundo, mas também uma certa alegria, conseguida não só pela combinação cromática, mas também pela composição das ilustrações.

O álbum *Caneta Feliz* encerra uma narrativa breve, de linguagem acessível, dominada pelo sonho e pela fantasia. Contudo esta caracterização simples é apenas aparente já que o texto se serve de técnicas narrativas complexas, como é o caso da interligação de níveis narrativos distintos, socorrendo-se da técnica do encaixe.

Os diferentes níveis diegéticos de que falamos são, o narrador, um menino, pre-

sente na narrativa principal, com as suas reflexões e comentários e, a narrativa encaixada (ou metadiegesi<sup>22</sup> de acordo com a reflexão de Gérard Genette). No primeiro nível diegético, temos uma narrativa breve, onde, na verdade, pouca acção se passa, e que funciona como uma introdução ou contexto para a narrativa que virá a ser encaixada nela. A segunda, já mais longa, conta-nos a história que um dia a mãe daquele menino lhe contou sobre dois jovens, colegas de trabalho, que se apaixonaram.

A narrativa acaba do mesmo modo como começa, pela voz do narrador na personagem do menino, emprestando ao texto uma certa circularidade. É apenas no final que se descobre uma identidade alternativa para os personagens da narrativa encaixada. Ficamos a saber que a história que a mãe contara se passou num tempo passado, mais precisamente no passado relativo do menino, pois é a história da sua génese, já que, afinal, os jovens da história ouvida eram o seu pai e a sua mãe.

Figura 10



utilizada na representação da narrativa principal, situada no presente, foi a pintura em acrílico sobre papel de aguarela (Figura 10, páginas 6-7). A técnica utilizada na representação da narrativa encaixada, que decorre no passado, foi a pintura em acrílico sobre papel<sup>23</sup> de poliéster que, pelas suas características de transparência, possibilita o desenho por camadas<sup>24</sup> (Figura 11, páginas 14-15).

A presença de níveis narrativos distintos ultrapassa o domínio estritamente linguístico e literário podendo ser também confirmado pela linguagem visual, quando a ilustração recorre a suportes plásticos diferentes para representar cada narrativa de forma inequívoca. A técnica

22 Na perspectiva de Carlos Reis e Ana Cristina Macário Lopes (2007: 292), e considerando a observação de Mieke Bal, o nível metadieético que Gérard Genette propôs, não é uma expressão pacífica, se tivermos em consideração o prefixo meta (sobre, acerca de). Aqueles autores consideram a utilização do prefixo hipo (nível hipodieético equivale à narrativa encaixada) como uma “*forma mais nítida*” de representar a “*situação de dependência e subordinação do nível hipodieético ao nível intradieético ou dieético*”. Desta forma, entende-se “*por nível hipodieético aquele que é constituído pela enunciação de um relato*” a partir do nível dieético (narrativa principal).

23 Neste caso específico o termo papel é utilizado como exemplificativo de suporte de trabalho.

24 Num mínimo de duas e num máximo de quatro.

A narrativa encaixada recorre à analepse<sup>25</sup>, ou “*ilustração do passado de uma personagem relevante*”, uma das definições propostas por Carlos Reis e Ana Cristina Macário Lopes (2007: 31), de acordo com a sistematização proposta por Gérard Genette. Neste caso particular, dá-se uma analepse interna, já que esta começa depois do início da diegese da narrativa principal. A circularidade do texto em associação com a descoberta da génese da personagem é, de certa forma, factor criador de coesão e harmonia. A presença intencional de ambiguidade e *suspense* cativa o leitor ao mesmo tempo que adiciona todo um novo rol de suposições hermenêuticas, sempre sujeitas a avaliação e reformulação, capazes de promover a releitura, agora sob um novo olhar e uma nova perspectiva.



Figura 11

Nas primeiras páginas, o menino conta-nos que o pai lhe ofereceu uma caneta num dia tão importante e marcante, como o primeiro dia de aulas, e refere-se a ela como sendo “*igualzinha às dele, é preciso dizer*” (igual à do pai) (Mésseder e Sotto Mayor, 2008: 9). Essa oferta despertou no menino o gosto pelas palavras e pela escrita. A narrativa encaixada termina na última página do livro com nova referência ao objecto caneta. No final do livro, o menino diz que o pai tem mais canetas, porque “*agora anda com três ou quatro no bolso*” (idem, *ibidem*: 34), mas refere-se a elas como sendo iguais à dele (iguais à do menino), o que torna interessante o jogo de palavras pela transferência de posse ou do direito original de posse do objecto.



Figura 12

A diferenciação da técnica de ilustração encerra a possibilidade de adiantar que as duas narrativas são, não só distintas no espaço, mas também no tempo. A técnica do desenho por camadas resulta da sobreposição de diversos planos espaciais desenhados em diferentes folhas (Figura 12, páginas 32-33) ou da sobreposição de distintos planos

25 Na teoria de Gérard Genette (apud Reis e Lopes, 2007).

Figura 13



temporais (Figura 13, páginas 18-19), igualmente desenhados em diferentes folhas.

Em qualquer uma destas situações, torna-se evidente que, tanto as cores como as formas, presentes no desenho da folha

mais próxima dos nossos olhos, se destacam, enquanto que as cores e formas das camadas anteriores se vão diluindo por perderem luminosidade e nitidez nos contornos com a espessura do suporte que funciona como cortina (Figura 14, pormenor da página 29).

Figura 14



Os resultados obtidos na ilustração, com este efeito de cortina, que facilita o apagamento de alguns momentos espaço-temporais em detrimento de outros, dependendo da sua importância diegética e dos sentidos que se querem indiciar, pode ser comparado com as incertezas de um passado onde só os momentos marcantes é que subsistem, relegando-se para segundo e terceiro plano as especificidades e os pormenores. O desenho por camadas é uma técnica de representação plástica eficaz e facilitadora da passagem dos signos verbais, que relatam memórias passadas, para um sistema de signos não-verbais, concretizando-se a tradução intersemiótica proposta por Umberto Eco (2005). O branco do fundo das ilustrações da narrativa principal, que retrata o presente, e que facilmente se funde com o branco do papel utilizado na impressão, difere do branco do fundo das ilustrações da narrativa encaixada, que retrata o passado e que na impressão assume uma tonalidade levemente creme. Esta tonalidade deve-se às características do papel de poliéster, que em muito beneficiou o nosso trabalho pois permite a associação com tempos distantes. No entanto, para simplificar referir-nos-emos ao fundo de ambas as técnicas como fundos de cor branca.

No primeiro nível diegético, o narrador menino é o responsável pela estrutura narrativa, pela organização temporal e pelo controlar dos acontecimentos. Seguindo a tese defendida por Gerárd Genette (apud Reis e Lopes, 2007), um narrador com tal atitude narrativa é considerado um narrador autodiegético, terminologia distinta da

que caracteriza o narrador homodiegético<sup>26</sup> e, mais ainda, da que é própria do narrador heterodiegético<sup>27</sup>. O menino gosta de escrever e delicia-se com a possibilidade que as palavras lhe dão de viajar além fronteiras. Atente-se na opção do escritor em não atribuir nome próprio ao menino, promovendo, através de um discurso desprendido, a identificação do leitor com a personagem<sup>28</sup>.

A narrativa encaixada fala de “*Um rapaz bem vestido*” (Mésseder e Sotto Mayor, 2008: 15), que gosta de pintar, e de uma “*bonita rapariga*” (idem, *ibidem*: 17), que gosta de flores e de plantas. É curioso reparar que a qualidade do texto em muito beneficiou o nosso trabalho, pois deixou em aberto, tanto a caracterização das personagens, como dos cenários. Deste modo, a ilustração contribuiu para enriquecer a relação entre códigos e retirar os elementos descritivos do texto (Colomer, 2005), encarregando-se de os comunicar ao mostrar o que as palavras não dizem (Obiols Suari, 2004) (ver subcapítulo sobre *funções da ilustração*) possibilitando abordagens mais criativas, diversificadas e estimuladoras. Neste segundo nível diegético, o narrador assume um papel heterodiegético pois não faz parte do universo diegético em questão, já que opta por contar uma história que não viveu, mas que um dia a mãe lhe contou. Neste nível, a densidade narrativa aumenta, porque o primeiro nível continuará a intervir ao longo de todo o encaixe. Deparamo-nos, assim, com um jogo constante de presença e ausência do narrador, através de pequenos comentários ou reflexões, mais ou menos subtis. Também é possível observar este jogo nas ilustrações, através da subtil colocação de um certo número de elementos simbólicos e metafóricos ao longo do livro que, quando lidos com maior atenção, adiantam e aprofundam a relação semântica existente entre a narrativa principal e a encaixada.

Logo no primeiro parágrafo da metadiegeese, o narrador ausenta-se por completo, adoptando um discurso impessoal, onde até parece ter cedido a responsabilidade diegética à mãe. A diferença entre níveis narrativos também é evidenciada através da técnica de ilustração adoptada. Já no segundo parágrafo, o narrador, de forma subtil, não se inibe de interferir, com um pequeno comentário à bonita rapariga de que o texto fala: “*Estou a vê-la, com os meus olhos interiores, a correr para o emprego...*” (Mésseder e

26 Expressão que se refere à “*entidade que veicula informações advindas da sua própria experiência diegética; quer isto dizer que, tendo vivido a história como personagem, o narrador retirou daí as informações de que carece para construir o seu relato*” (idem, *ibidem*: 265).

27 Expressão que reporta para aquele narrador que “*relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão*” (idem, *ibidem*: 263).

28 Esta é uma estratégia comum e frequente em obras destinadas, preferencialmente, ao público infanto-juvenil.

Sotto Mayor, 2008: 17), voltando de imediato para o mesmo tipo de discurso impessoal. Mais à frente questiona-se sobre “*Que outra paisagem veriam eles com os seus olhos interiores?*” (idem, *ibidem*: 31). A referência aos “*olhos interiores*”, recorrente em toda a narrativa global, constitui um elemento que, tendo sido utilizado pela primeira vez na narrativa principal, é facilmente reconhecido na narrativa encaixada, por parte do leitor, como sendo da autoria do narrador e, por isso, estando localizado temporalmente no presente.

Figura 15



Como já referimos, o texto verbal só concretiza a razão de ser da narrativa encaixada na última página do livro, no entanto, a ilustração vai lançando pistas para que essa leitura possa ocorrer. A título de exemplo, logo

na segunda página dupla (Figura 15, páginas 8-9), a ilustração presenteia-nos com um gato que, pela leitura simultânea e interdependente com o texto (Agosto, 1999; Wylie, 2001), se depreende que seja fruto da imaginação do narrador e das suas criativas palavras. Esse gato encontra-se a preguiçar num simples trapo que se assemelha a uma pequena almofada, mas, no decorrer da narrativa, é possível observar que o padrão utilizado naquele trapo é igual ao padrão da boina do rapaz, pai do narrador. Quem tem gatos sabe que é muito característico desta espécie eleger peças de vestuário dos donos para preguiçar.

Uma outra pista surge a partir das páginas 18-19 (Figura 13), *inclusive*, onde podemos verificar que um dos acessórios do vestuário do rapaz, o cachecol, passará a estar sempre presente na narrativa encaixada. As insatisfações do rapaz com o seu emprego e a sua paixão pela pintura levam-no até Paris, deixando a rapariga “*mais só, naquela repartição cinzenta*” (idem, *ibidem*: 25). O seu amor foi confirmado ao longo do tempo através de vários encontros, “*até que um dia ele regressou*” e “*juntos foram habitar a pequena casa onde ela vivia*” (idem, *ibidem*: 32). Aquando da partida do rapaz para Paris, a ilustração acrescenta ao texto que o cachecol foi deixado de presente à rapariga (Figura 16, páginas 26-27), como símbolo do afecto partilhado e da saudade.

As palavras nem sempre são a única forma de exprimir sentimentos. O estado de alma da rapariga é facilmente sugerido visualmente pela expressão facial adoptada. A escolha do plano de topo, o cachecol colocado em linha descendente, a limitação da

informação contextualizadora ao estritamente necessário, somado, ainda, ao facto de o texto a que alude ter sido propositadamente deixado para trás (na página imediatamente anterior) colabora na percepção da solidão e da tristeza da personagem, assim como sugere a sensação de abandono. O silêncio aparente de uma página dupla sem texto, e neste caso particular, de uma imagem construída sobre fundo branco, despida de todos os elementos cénicos acessórios, aumenta a sua carga emocional, dotando-a de um certo lirismo. Depois deste momento tão intenso é a rapariga quem passa a envergar o cachecol como se de uma jóia se tratasse.

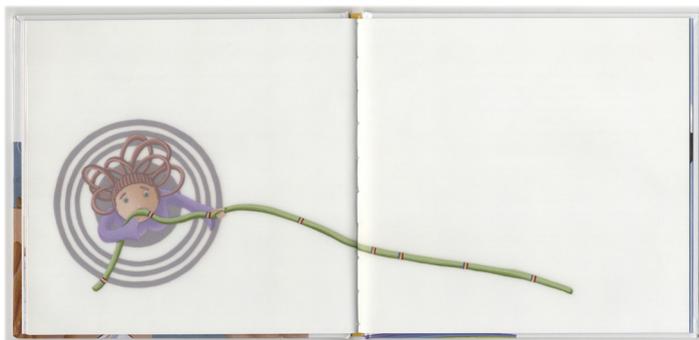


Figura 16

Mais tarde, na última página do livro (Figura 17, páginas 34-35), também podemos ver o cachecol a fazer parte da narrativa principal que termina, visualmente, com o narrador menino, que “em boa verdade” (idem, *ibidem*: 34), nasceu em Paris, a ser carregado por uma cegonha, com a ajuda do mesmo.



Figura 17

Faz-se, assim, não só uma ligação entre as duas narrativas e os seus tempos distintos, como também se pode inferir, metaforicamente, sobre o significado da união dos pais (antigos donos daquele acessório) e do seu resultado evidente. Com estes exemplos é possível confirmar que a ilustração consegue contar mais do que o texto diz através do *suspense* e da criação de expectativas, aproximando aqueles dois tempos distintos que, até ao final, aparentam não ter nenhuma ligação semântica para além do ímpeto criativo do narrador.

Num dado momento, o narrador reaparece, de forma mais evidente, quando faz uma reflexão sobre a comparação existente na frase “*é um pintor sem a luz da manhã é como um jardim sem flores*” (idem, *ibidem*: 21) escrita imediatamente antes. Não podemos deixar de lembrar que a narrativa encaixada é de sua autoria, por isso, quando o (narrador) menino reflecte sobre o que acabou de escrever e diz que lhe “*lembra as*

comparações da professora a ensinar-nos a escrever sobre a chegada do Outono...” (idem, *ibidem*: 22), é o mesmo que estar a dizer que os ensinamentos da professora tiveram efeito e que houve aprendizagem da sua parte. O narrador faz referência à escola, através da escrita, expondo os benefícios da sua frequência, sublinhando o papel preponderante da escola na sua formação, assim como, nas primeiras páginas, recordou momentos de satisfação aí vividos (que podem bem ser confundidos com momentos vividos pelo narrador ou pelo próprio escritor, que utiliza a voz do narrador para a partilha de experiências pessoais). O objecto caneta pode ser dupla e metaforicamente associado ao campo das artes e à didáctica escolar, sendo um elemento transversal entre estes universos. Ambas as referências são francamente positivas e abonatórias da escola enquanto contexto de ensino-aprendizagem. A aproximação do menino ao leitor é tão evidente no texto verbal como na ilustração que voltou a utilizar a técnica plástica que, neste contexto, associámos à narrativa principal. Na perspectiva de que a leitura de imagens é em tudo semelhante à leitura de um texto (Arnheim, 1992) (ver subcapítulo sobre *ler imagens*), enquanto profissional da ilustração, sabemos que podemos interfe-

rir na percepção dos sentidos por parte do leitor. Uma hipótese de leitura, comumente utilizada, é a do sentido dos ponteiros do relógio e, nesse sentido, nas páginas 22-23 (Figura 18), onde ao nível visual a interrupção da narrativa encaixada está concretizada, po-

dememos levar o leitor a percorrer o ramo/corda e as suas folhas imitando, através do gesto, o coração que se encontra desenhado.

Outra forma de ler é a sequencial: ao vermos uma personagem a caminhar da esquerda para a direita percebemos que está a sair de cena<sup>29</sup>, enquanto que se se deslocar da direita para a esquerda, somos levados a presumir que acaba de entrar em cena. Temos para isso um bom exemplo nas páginas 18-19 (Figura 13) onde, na camada mais afastada, vemos a rapariga, numa postura mais estática, a aguardar a chegada do rapaz que entra esbaforido (porque se dirige da direita para a esquerda); já na camada principal os papéis invertem-se e quem entra em cena, fora de horas, é a rapariga (mais uma vez repetimos, porque se dirige da direita para a esquerda).



Figura 18

29 Tomando de empréstimo a terminologia característica das Artes do Espectáculo.

Estas interferências do primeiro nível no segundo nível diegético, o maior afastamento ou maior proximidade do narrador face ao destinatário, são reflexões denotativas da “*capacidade de fingimento da literatura e dos seus artifícios*” (Ramos, 2007: 196) e suscitam diversas possibilidades interpretativas que merecem ser partilhadas. Podemos considerá-las como uma forma de o narrador fazer o leitor sentir a sua presença, criando empatia e simulando uma espécie de diálogo; ou de lembrar ao leitor de que a história que agora lê é uma narrativa encaixada naquela onde ele antes era a personagem central; ou, ainda, uma forma de chamar a atenção do leitor para a própria narração, tornando-a estimulante e dinâmica. Todavia, independentemente da hipótese escolhida, não conseguimos deixar de encontrar semelhanças entre esta maneira de escrever e a própria tradição oral, onde aquele que narra em voz alta um qualquer conto, mesmo estando a orientar-se segundo um esquema pré-definido, não deixa de se sentir impelido a *meter a colherada* e a fazer os comentários que entende pertinentes, partilhando a sua opinião com aqueles que o escutam e observam.

Por questões metodológicas, o processo criativo aqui realizado, assentou numa pré-divisão e posterior distribuição do texto pelas páginas, e as ilustrações foram pensadas a partir daí. Por essa razão, foram criados espaços convincentes e confortáveis para

a colocação do texto, tornando-se bastante evidente, em algumas páginas, o efeito de moldura que o desenho exerce em relação ao texto (Figura 15, páginas 8-9 e Figura 19, páginas 10-11), facilitando a leitura e a interação entre ambos os códigos em simultâneo, favorecendo a interdependência.

Como já referimos anteriormente (ver subcapítulo sobre *dos interstícios textuais à ilustração*), encaramos o papel como um suporte aberto, muito embora tenhamos consciência dos seus limites físicos. Essas restrições, muitas vezes constrangedoras, são passíveis de serem contornadas, amplificando a ilustração (como já referimos na análise da capa), pela sugestão do seu desenvolvimento para além das suas fronteiras evidentes, seja pelo alargamento da ilustração de uma página para outra (Figura 11, páginas 14-15), passando a considerar-se a leitura de página dupla, seja pelo alargamento da ilustração para além da página dupla (Figura 15, páginas 8-9), contemplando-se a



Figura 19

relação entre frente e verso que Maria Nikolajeva e Carole Scott (2006) e Lawrence Sipe (1998) já haviam sublinhado, podendo a leitura continuar nas folhas seguintes (Figura 19, páginas 10-11). Mesmo constituído por partes, um livro deve ser o conjunto coerente e coeso do texto verbal e visual, como uma unidade de significação mista. A utilização da imagem cortada ao limite da página funciona, por si só, como uma suspensão do enunciado que poderá ser completado em abstracto na parte do suporte que não está presente.

Figura 20



O nosso objecto de estudo evidencia, entre as diferentes páginas, na sua sequência, uma clara sensação de movimento no que, em muito, dependem das deslocções do ponto de vista da focalização, como se pode verificar na página 30 (Figura 20, páginas 30-31). A

ilustração complementa o texto (ver subcapítulo sobre *funções da ilustração*), uma das muitas funções da ilustração mencionada por alguns autores (Colomer, 2005; Ramos, 2007), e responde à referência intertextual que é feita à obra do pintor Chagall, citando o artista através da representação aproximada da sua obra *O noivo e a noiva na torre Eiffel* (1938-39) com pequenas alterações semânticas.

Esta obra tem como personagens centrais um casal de noivos, sobre cenário parisiense. Na ilustração, os noivos foram substituídos pelas personagens principais da narrativa encaixada, remetendo directamente para o que a rapariga disse sobre os seus, cada vez mais frequentes, passeios pelas ruas de Paris: “*Sinto-me como num quadro de Chagall!*” (Mésseder e Sotto Mayor, 2008: 30). Para que não houvesse ambiguidade quanto à origem da ilustração, foi adicionada uma moldura na camada final que, como elemento comum a (quase) todos os quadros, facilita a leitura da imagem como citação de uma obra de arte.

A análise do tempo de uma narrativa basear-se-á na consideração de dois dos três planos em que a narrativa pode ser abordada: o plano da história e o plano do discurso (ver subcapítulo sobre *história e discurso*).

Neste sentido, nas páginas 16-17 (Figura 21), o plano da história, remete-nos para o texto verbal, onde se refere o gosto que a rapariga tem por flores e plantas e o

desejo de, um dia, vir a “*ter um campo só dela*”, onde possa “*cultivar muitas e muitas plantas*”, para “*depois vendê-las para mercados, hortos e para aquelas lojas da cidade onde se compram os ramos para as madrinhas*” (Mésseder e Sotto Mayor, 2008: 17). Como já Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006) haviam mencionado, as duas linguagens, verbal e visual, não são simplesmente meios alternativos para representar a ‘mesma coisa’.

Assim, como resultado da tradução intersemiótica, no plano do discurso, a ilustração mostra-nos um ramo de flores que está a ser preparado e enfeitado, mas que



tem uma pequena particularidade grandemente significativa: a rapariga é uma flor. De forma sintética, na interpretação global da ilustração, podemos verificar que a imagem representa um ramo de flores (plano da história ou nível concebido), enquanto que, em simultâneo, sugere associações entre o gosto da rapariga por flores e o facto de, como consequência, poder confundir-se a sua identidade com a identidade de uma flor (plano do discurso ou nível percebido). Aconteceu a operação retórica (ver subcapítulo sobre *retórica da imagem*) *inmutatio* ao substituir-se a flor pela rapariga. Fez-se uso da metáfora como uma estratégia ao serviço da eficácia da comunicação. Na construção desta imagem metafórica foi tida em conta a sobreposição de elementos com um grau de afinidade elevado - a flor e a mulher - possibilitando o reconhecimento do leitor da ideia em causa. Ambos os conceitos concretizam, em abstracto, sugestões de feminino e de belo, tendo funcionado, aliás, como mote recorrente da criação literária/artística.

O ritmo narrativo é muito importante para a manutenção do interesse do leitor pela história. Este pode controlar-se de diversas formas: variando o tamanho das imagens, alterando o ponto de vista ou modificando o arranjo gráfico da imagem na página. Estas alterações potenciam avanços e recuos (Nodelman, 1988; Sipe, 1998) e melhoram o interesse visual.

O momento cristalizado nas ilustrações das páginas 20 (Figura 22) e 24 (Figura 23), a pausa para o café, acontece no mesmo espaço e tempo. A importância deste episódio faz-se sentir através da sua distribuição por dois momentos, tanto a nível do texto verbal como do pictórico, alongando-o consideravelmente.

Figura 21

Figura 22



A ilustração da página 20 mostra-nos o rapaz e a rapariga sentados, embora de forma aparentemente confortável, em sítios pouco convencionais até porque irrealis: nas asas de enormes canecas de café. A hiperbolização das canecas é uma forma de conotar

o próprio objecto com as marcas semânticas a ele associadas, como sejam a pausa para relaxar, descansar, ou conversar. A escala de ampliação das canecas – e por consequência a escala de redução do rapaz e da rapariga – faz com que, na leitura da ilustração, percebamos como se sentem tão pequenos perante as insatisfações do rapaz por não poder pintar. A contextualização espacial não difere de uma página para a outra: a cor, as formas e a perspectiva mantêm-se. No entanto, algumas alterações acrescentam carga emocional à segunda ilustração (Figura 23, páginas 24-25), quando comparada com a primeira (Figura 22, páginas 20-21), como é a alteração da posição relativa das

Figura 23



personagens, reflectindo a passagem do tempo entre a primeira e a segunda; a sua aproximação relativa que deixa transparecer que a conversa que mantêm atingiu um maior nível de profundidade e intimidade; e a ampliação dos elementos visuais contextualiza-

dores que, através de um plano mais fechado, pode acrescentar intensidade dramática e ser usado como pontuação de um dado momento diegético, simulando uma aproximação do leitor.

Estas são as únicas ilustrações da narrativa encaixada, que têm fundo com cor, e essa opção foi tomada para que a identificação do cenário fosse facilitada, já que a sua leitura em sequência pode ter sido ligeiramente abalada pela interrupção do narrador e das suas reflexões na página dupla que as entremeia (Figura 18, páginas 22-23).

*“Of course, if the picture book is telling a story, the rate at which that story unfolds and at which its elements are revealed to the reader is important to its overall symmetry”* (Salisbury, 2006: 83). O desejo de virar a página pode diminuir se as imagens ou pá-

ginas se tornarem repetitivas em termos de forma, cor ou escala. Daí que cada página dupla deva ser concebida com a ideia em mente da sua relação com as anteriores e com as que se seguem, para além da sua relação com a fluidez do livro como um todo, de maneira a otimizar o encadeamento narrativo e o ritmo inerente à história.

São vários os autores (Colomer, 1996; Mckee, 2001; Veloso, 2001 e 2005; Bajor e Carranza, 2003; Gomes, 2003) que consideram os álbuns como livros preferencialmente, mas não exclusivamente, destinados aos primeiros leitores, uma vez que, pela utilização dos códigos visual e verbal em simultâneo, conseguem também cativar o público adulto. Perfeitamente conscientes dessa condicionante, de que ilustramos preferencialmente para crianças, não deixamos, no entanto, de desejar incentivar a reflexão e, por isso, nem sempre optámos por desenhos de leitura directa. Núria Obiols Suari (2004) alega que a variedade, num álbum, é tão importante como a qualidade. Neste sentido, e mesmo por uma questão de equilíbrio do encadeamento narrativo, preferimos incluir algumas ilustrações com maior dificuldade interpretativa que possibilitem e desencadeiem o exercício da descoberta. É de notar como alternam algumas páginas mais simples (Figura 10, páginas 6-7), e de leitura mais acessível para as crianças, com outras mais complexas (Figura 12, páginas 32-33) e, provavelmente por isso, também apelativas para os adultos. Desejamos que esta nossa opção funcione como convite à leitura conjunta e partilhada de um mesmo álbum, funcionando como *“meio destacado de encontro e de partilha entre o universo infantil e o dos adultos”* (Ramos, 2007: 194).

Estas foram apenas algumas reflexões suscitadas pelo objecto álbum criado a partir do conto inédito Caneta Feliz de João Pedro Mésseder que, dada a sua complexidade, não esgota, de forma alguma, outras possibilidades interpretativas.

## 4.1 *Síntese do capítulo*

É muito importante termos presente que o trabalho de um ilustrador está sujeito a muitas condicionantes, como, por exemplo, a consideração pelo destinatário preferencial e a responsabilidade que daí advém. É necessário lembrar que toda a informação presente neste tipo de publicação tem que ser cuidadosamente estudada, dada a fragilidade e sensibilidade inerente ao estágio de desenvolvimento da própria criança, já que o livro irá ter a sua parte de responsabilidade na transformação e formação do leitor.

Existe, por parte de alguns autores, a tentativa de recriar momentos próximos dos do quotidiano do leitor como forma de promover a sua identificação e adesão.

A ilustração não é um privilégio exclusivo do interior de um livro, mas estende-se, cada vez mais, a todos os elementos que o integram (incluindo guardas, capa e contracapa), favorecendo uma leitura global nas suas três dimensões, adiantando sentido e criando expectativas no leitor, para além de aumentar o seu potencial comercial. O encadeamento narrativo do livro álbum tem que ser otimizado pela atenção à página dupla e à sequência entre páginas, favorecendo uma leitura mais fluida do objecto.

O álbum *Caneta Feliz*, que aparenta simplicidade, encerra uma narrativa breve, mas cheia de profundidade, conseguida através da técnica do encaixe diegético. A complexidade narrativa ultrapassa o domínio exclusivo da linguagem verbal, podendo ser confirmada e sublinhada pela linguagem visual, através do recurso da ilustração a técnicas de representação plástica distintas para cada nível diegético. Os dois níveis, que começam por parecer totalmente estanques e interdependentes, vêm a revelar-se interligados e relacionáveis semanticamente, pela palavra e pela imagem, por acção do narrador que, ao longo da narrativa, vai fazendo os seus comentários e reflexões, e pelo semear de alguns elementos visuais simbólicos e metafóricos, respectivamente. Estas características aproximam, de certa forma, a obra da narração oral pelo jogo constante entre ausência e presença.

## Conclusões

Ao longo desta dissertação, tivemos a oportunidade de reflectir sobre a ilustração para a infância como forma de acesso à narrativa.

Através de uma metodologia qualitativa, estabelecemos uma ligação entre a teoria e a prática, e vice-versa, produzindo e analisando algumas ilustrações a partir da leitura do conto inédito *Caneta Feliz* de João Pedro Méseder, contudo, no nosso entender, outros percursos poderão ser feitos com o mesmo objecto, uma vez que a este tipo de análise está inerente a subjectividade própria de um trabalho criativo. Num vaivém entre o sentir dos *nostros olhos interiores*, a criação artística, a contextualização da temática e as diversas teorias de suporte, pensamos ter contribuído para o desenvolvimento da investigação sobre ilustração para a infância em Portugal, ainda em fase embrionária.

As crianças são seres em crescimento que necessitam de um conjunto de informação significativo tanto em variedade como em qualidade. A linguagem da ilustração na literatura para a infância, na sua utopia ou interdisciplinaridade, tende a ser uma ligação entre a produção e experimentação estética e a educação. A literatura para a infância potencia na criança o desenvolvimento do pensamento com a introdução do mundo do imaginário, aumenta o entendimento das diversas linguagens e das formas literárias básicas presentes em cada cultura, ampliando o vocabulário verbal e imagético, e auxilia-a no seu desenvolvimento integral como pessoa, através da apresentação de valores através dos quais a sociedade se gere levando-a à socialização cultural.

Por ilustração, entende-se a apropriação dos conteúdos/conceitos presentes na palavra, evocando os sentidos do texto, constituindo novos significados, quer ele acompanhe ou não as imagens. A ilustração pertence ao código visual e é linguagem constituindo diálogo com outras linguagens. Na contemporaneidade, a ilustração potencia muitas informações que costumavam fazer parte, em exclusivo, da linguagem verbal. Essa transferência para o universo visual aumenta o conhecimento que a ilustração nos consegue oferecer e as possibilidades que dá ao criador e ao leitor.

O álbum é um dos géneros mais originais do universo da literatura de potencial recepção infantil. É de destacar a cumplicidade e interdependência gerada entre os códigos verbal e visual presentes neste género de livro, culminando em diálogo, dele re-

sultando a manifestação de sincretismos e sinergias. Uma das características inovadoras do álbum é o destinatário a que se dirige. O mundo interior de todas as idades é passível de se espelhar e reflectir num conto infantil. Aquilo que a criança, ou adulto – arriscando a generalização da questão –, retirará da história dependerá do seu estágio de desenvolvimento, da sua enciclopédia e da sua experiência leitora. Preferencialmente dirigido ao público infantil, pode dizer-se que este é um objecto que se dirige a qualquer idade, existindo muitos adultos que o apreciam pela sua hibridez intersemiótica.

O livro álbum implica um desafio. Enquanto objecto tridimensional, exige uma fruição global, da primeira à última página, de assimilação da multiplicidade e interacção dos códigos, para que os segredos (latentes e patentes) possam ser desvendados através da estimulação dos sentidos. É uma daquelas formas de arte que necessita de ser percebida assumindo um papel multidimensional, onde se integram a dimensão espacial da composição e a dimensão temporal do ritmo narrativo.

O livro para a infância adopta e potencia utilizações diversificadas e novas, evoluindo da sua dimensão de brinquedo para um estatuto de obra de arte, fruto de profusa elaboração e cuidado estético.

A leitura da palavra condicionada pela leitura das imagens e a leitura destas, condicionada pela leitura das primeiras, é um processo de expansão e multiplicação dos sentidos através da interpretação a que se dá o nome de transmediação. É uma actividade que percorre ambos os sistemas de comunicação num processo contínuo interminável de um para o outro, onde os códigos verbal e pictórico se explicam mutuamente.

Ilustrar, quando se participa num projecto criativo com as características do álbum, significa reagir ao texto verbal como um primeiro leitor activo, interpretando-o nos seus múltiplos significados, traduzindo-o de tal forma que actua no espaço entre a fidelidade ao texto e as suas múltiplas possibilidades sógnicas, resultando na produção de um outro texto, novo, mais complexo e mais completo pela interacção e diálogo de ambos os códigos (verbal e visual). Estamos conscientes, por isso, da existência de uma manipulação subjectiva, que reflecte a nossa envolvente sociocultural e emocional, contaminada pelos nossos referentes, que resultam da acumulação da diversidade imagético simbólica, que, naturalmente, espelhar-se-á em toda a produção artística.

Muitas vezes, o ilustrador recorre à retórica da imagem para que aquilo que quer comunicar se torne mais claro. A personificação, a metáfora, a metonímia, a hipérbole,

a elipse e a sinédoque são algumas figuras retóricas utilizadas na produção de imagens aquando da ilustração de livros para a infância, procurando tornar compreensíveis certos conceitos que, de outra forma, seriam muito difíceis ou mesmo impossíveis de explicar através da linguagem visual. No percurso de leitura da história e da descodificação da mensagem, são vários os elementos dispersos pelas ilustrações, pequenos detalhes visuais que são introduzidos para enriquecer a relação entre texto e imagem, funcionando como elemento de ligação entre as várias imagens.

A teoria da recepção ajuda a compreender que ler não quer dizer apenas descodificar os signos dos vários sistemas semióticos, mas implica também a construção de significados através da activa implicação do indivíduo receptor durante o acto de leitura.

O percurso realizado permitiu-nos concluir que a nossa análise não esgotou potenciais estudos nesta área, enfatizando a necessidade de, no futuro, compreender como é que, NUM SIMPLES VIRAR DE PÁGINA, se processa a recepção da ilustração por parte do público preferencial.



## Referências Bibliográficas

- (2004). Dicionário da Língua Portuguesa. Porto, Porto Editora.
- Agosto, D. E. (1999). "One and Inseparable: Interdependent Storytelling in Picture Storybooks." Children's Literature in Education 30(4)
- Andricaín, S. (2005). "El libro infantil: un camino a la apreciación de las artes visuales." Primeras Noticias. Revista de Literatura (Especial Ilustración y Cómic) 208: 39-46
- Arnheim, R. (1992). Arte e Percepção Visual, Livraria Pioneira Editora.
- Bajour, C. e M. Carranza (2003). "El libro álbum en Argentina." Imaginaria 107 <http://www.imaginaria.com.ar> 2008
- Barthes, R. (1997). La aventura semiológica. Paidós.
- Bastos, G. (1999). Literatura Infantil e Juvenil. Lisboa, Universidade Aberta.
- Bettelheim, B. (2006). Psicanálise dos Contos de Fadas. Lisboa, Bertrand Editores.
- Bornemann, E. (1976). "Acerca de la literatura para niños." [http://www.masuah.org/cuentos\\_e\\_historias.htm#acerca%20de%20la%20literatura%20para%20ninos](http://www.masuah.org/cuentos_e_historias.htm#acerca%20de%20la%20literatura%20para%20ninos) 2008
- Calado, I. (1994). A Utilização Educativa das Imagens. Porto, Porto Editora.
- Camargo, L. (1998). *Poesia Infantil e Ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles*. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, Universidade Estadual de Campinas. **Mestrado**.
- Carrere, A. e J. Saborit (2000). Retórica de la Pintura. Madrid, Catedra.
- Colomer, T. (1996). "El Álbum y el Texto." Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil 39: 27-31 <http://www.cervantesvirtual.com/hemeroteca/peonza/catalogo.shtml> 2008

Colomer, T. (1999). Introducción a la literatura infantil y juvenil. Madrid, Síntesis.

Colomer, T. (2005). “El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil.” Revista de Educación **1**: 203-216 [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf) **2008**

Colomer, T. (2005). Siete llaves para valorar las historias infantiles. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Díaz Acosta, F. H. (2000). “De la imagen a la escritura: ilustración de libros para niños.” Cuatrogatos **1** <http://www.cuatrogatos.org/ilustracion.html> **2008**

Díaz Armas, J. (2006). “El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo.” Primeras Noticias. Revista de Literatura **222**: 33-39

Durán, P. (1998). “Por qué cuento álbumes ilustrados.” Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil **44**: 30-31 <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12494985355692617543657/ima0024.htm> **2008**

Duran, T. (2001). “Panorama actual de la ilustración española.” Platero **125**: 11-13 <http://www.fundaciongsr.org/documentos/1255.pdf>

Eco, U. (1986). Lector in Fábula. São Paulo, Perspectiva.

Eco, U. (1987). A estrutura ausente: introdução à pesquisa semiológica. São Paulo, Perspectiva.

Eco, U. (2005). A obra aberta. São Paulo, Perspectiva.

Eco, U. (2005). Dizer quase a mesma coisa sobre a tradução. Alges, Difel.

Escarpit, D. (1996). “La ilustración en libros infantiles y juveniles.” Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil **39**: 14-21 <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505054325249274754491/ima0010.htm> **2008**

Freitas, E. R. S. S. (2006). O verosímil e o fantástico no texto dramático. Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil. A. Mesquita. V.N.Gaia, Gailivro: 113-120.

- Góes, M. L. P. S. (2002). Re-leituras da literatura para a juventude: uma pedagogia do imaginário. Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil. A. Mesquita. Porto, Asa: 31-41.
- Gomes, J. A. (2003). “O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações.” Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude] 12: 3-6
- Grupo  $\mu$  (1993). Tratado del signo visual. Madrid, Catedra.
- Harthan, J. (1997). The History of the illustrated book. The western tradition. London, Thames and Hudson.
- Irujo, J. (1996). Utilización retórica del mito de la Gioconda en la publicidad y en el arte. Mitos (actas del VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Semiótica). Alberto Navarro, Juan Carlos Pueo e Alfredo Saldaña. Zaragoza, Universidad de Zaragoza. II.
- Jean, G. (2002). Poesia e imaginário para as crianças de hoje. Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil. A. Mesquita. Porto, Asa: 26-30.
- Kress, G. e T. Leeuwen (2006). Reading Images. London, Routledge.
- Marantz, K. (2005). Con estas luces [ensaio anteriormente publicado como introdução do livro *The Art of Children's Picture Books. A selective Reference Guide*, Garland Publishing, New York, 1995]. Paraparaclave nº 1 - El libro álbum: invención y evolución de un género para niños. B. Bellorín. Venezuela, Banco del libro: 14-21.
- Marques, M. H. F. (2006). “Velhos mitos para os tempos de hoje: da ordem à desordem contributos para uma leitura de *Lendas do Mar e Lendas da Terra* de José Jorge Letria”. Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil. A. Mesquita. V.N.Gaia, Gailivro: 57-65.
- Martins, M. T. M. (2006). “A metamorfose nas *Histórias do sono e do sonho* de José Jorge Letria”. Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil. A. Mesquita. V.N.Gaia, Gailivro: 73-80.
- Mckee, D. (2001). “El libro-álbum como medio.” Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil 59: 44-52 <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/>

SirveObras/13516187658351618976613/ima0039.htm 2008

Mergulhão, T. (2002). Percursos do imaginário: a identidade e a alteridade em *Alice's Adventures in Wonderland* e *A Bolsa Amarela*. Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil. A. Mesquita. Porto, Asa: 86-98.

Mésseder, J. P. e G. Sotto Mayor (2008). Caneta Feliz. Porto.

Mimoso, A. e J. M. Couto (2002). "O papel dos novos/velhos desafios na recuperação da memória oral". Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil. A. Mesquita. Porto, Asa: 142-153.

Modesto, A. (2000). "À conversa com André Letria." Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude] 4: 7-12

Modesto, A. (2000). "Lisbeth Zwerger: renovada tradição." Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude] 3: 7-10

Modesto, A. (2001). "Do 25 de Abril, do presente e do futuro dos ilustradores portugueses de livros para crianças." Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude] 5: 15-16

Moisés, M. (2004). Dicionário de Termos Literários. São Paulo, Cultrix.

Montoya, V. (2001). "El poder de la fantasía y la literatura infantil." Sincronía 2008

Montoya, V. (2005). "La importancia de las ilustraciones en la literatura infantil." Primeras Noticias. Revista de Literatura (Especial Ilustración y Cómic) 208: 47-54

Moura, J. B. (2002). "Para uma ontologia do imaginário." Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil. A. Mesquita. Porto, Asa: 20-25.

Munari, B. (2007). Fantasia, invenção, criatividade e imaginação. Lisboa, Edições 70.

Nikolajeva, M. e C. Scott (2000). "The Dynamics of Picturebook Communication." Children's Literature in Education 31(4): 225-239

Nikolajeva, M. e C. Scott (2006). How Picturebooks Work. New York, Routledge.

Nodelman, P. (1988). Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books. Georgia, University of Georgia Press.

Nogueira, C. (2007). Para uma poética da poesia oral infantil e juvenil. Lisboa, Casa da Leitura [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/000805\\_PP.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000805_PP.pdf) 2008

Obiols Suari, N. (2004). Mirando Cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil. Barcelona, Laertes.

Pérez Díaz, E. (2000). "La aventura del autor ante el mito del niño lector." Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil 53: 29-34 <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12494984244580495321435/ima0025.htm> 2008

Quental, J. (2007). O que é Ilustração? Questionário "Ilustração". G. Sotto Mayor. Porto.

Ramos, A. M. (2007). Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância. Lisboa, Caminho.

Reis, C. e A. C. M. Lopes (2007). Dicionário de Narratologia. Coimbra, Almedina.

Renaud, I. (1985). Communication et Expression chez Merleau Ponty. Lisboa, U. Nova.

Salisbury, M. (2006). Illustrating Children's Books: creating pictures for publication. London, Quarto Book.

Saramago, J. (2000). A Caverna. Lisboa, Caminho.

Shulevitz, U. (1997). Writing with Pictures. How to write and illustrate children's books. New York, Watson-Guption Publications.

Silva, M. M. T. (2006). "Porque renascem as bruxas? Magia e bruxaria na literatura do nosso tempo." Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma

nova literatura infantil. A. Mesquita. V.N.Gaia, Gailivro: 47-56.

Silva, S. R. (2006). “Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância”. Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente. F. Viana, E. Coquet e M. Martins. CESC-UM/ Braga, Almedina. 2008: 129-138.

Silva-Díaz, M. C. “Las imágenes cuentan: Los álbumes y las nuevas formas de leer.” Vallecas Todo Cultura. [www.fundacionvallecastodocultura.org/ACTIVIDADES/2007/Documentos2007/Imagenhistorias.doc](http://www.fundacionvallecastodocultura.org/ACTIVIDADES/2007/Documentos2007/Imagenhistorias.doc) 2008

Silva-Díaz, M. C. (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario*. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. **Doutoramento**.

Silva-Díaz, M. C. (2006). “La función de la imagen en el álbum.” Peonza: Revista de Literatura Infantil y Juvenil 75-76: 23-33 <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05817463411603817427857/ima0022.htm> 2008

Sipe, L. R. (1998). “How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships.” Children’s Literature in Education 29(2): 97-108

Souza, L. C. P. (2006). “Nova velha estória: canto paralelo”. Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil. A. Mesquita. V.N.Gaia, Gailivro: 153-161.

Veloso, R. M. (2001). “Literatura infantil e práticas pedagógicas.” Malasartes [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude] 6: 22-24

Veloso, R. M. (2005). A recuperação da oratura. Coimbra, Casa da Leitura [http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz\\_indices/000716\\_RO.pdf](http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000716_RO.pdf) 2008

Wesseling, E. (2004). “Visual Narrativity in the Picture Book: Heinrich Hoffmann’s Der Struwwelpeter.” Children’s Literature in Education 35(4): 319-345

Wyile, A. S. (2001). “First-Person Engaging Narration in the Picture Book: Verbal and Pictorial Variations.” Children’s Literature in Education 32(3)

Xavier, E. (2005). Ilustrarte. Bienal Internacional de Ilustração para a Infância [Prefácio]. Barreiro, Ver para Ler/White and Blue.



INSTITUTO  
POLITÉCNICO DO PORTO**ese**

escola superior de educação

### Declaração

Eu abaixo-assinado, **José António Gomes**, Professor Coordenador de Literatura Portuguesa da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e autor de obras literárias editadas para adultos e para crianças, assinadas com o nome literário de **João Pedro Mésseder**, declaro que cedi o meu original inédito, *Caneta Feliz*, texto destinado à infância, à licenciada **Gabriela Sotto Mayor Moura Santos**, para que esta o ilustrasse e o enquadrasse graficamente, no âmbito do seu trabalho intitulado *Num simples virar de página: Ilustração para a infância como forma de acesso à narrativa*, dissertação de mestrado em Prática e Teoria do Desenho, apresentada à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Declaro ainda que assim procedi por minha espontânea vontade e que a cedência é feita livre de direitos autorais ou de quaisquer outros compromissos legais.

Porto, 30 de Setembro de 2008

José António Gomes (nome literário: João Pedro Mésseder)