

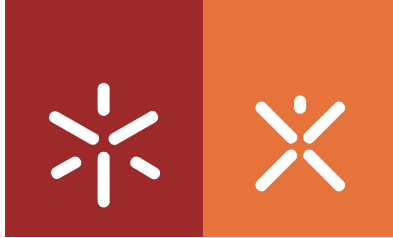


Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Sotto Mayor Moura Santos

**Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil
em Portugal [2000-2009]: tipificação,
tendências e padrões de recetividade do
público-alvo**

dezembro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Sotto Mayor Moura Santos

**Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil
em Portugal [2000-2009]: tipificação,
tendências e padrões de recetividade do
público-alvo**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Comunicação Visual
e Expressão Plástica

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Eduarda Coquet
e da
Professora Doutora Ana Margarida Ramos

DECLARAÇÃO

Nome:

GABRIELA SOTTO MAYOR MOURA SANTOS

Endereço eletrónico:

gabrielasottomayor@gmail.com

Título da tese:

**Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil em Portugal [2000-2009]:
tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo**

Orientador(es):

DOUTORA EDUARDA COQUET e DOUTORA ANA MARGARIDA RAMOS

Ano de conclusão:

2014

Designação do Doutoramento:

Estudos da Criança - Especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica

**É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de
investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se
compromete.**

Universidade do Minho, ___ de dezembro de 2014

Assinatura: _____

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese.

Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, ___ de dezembro de 2014

Nome completo: Gabriela Sotto Mayor Moura Santos

Assinatura: _____

Aos meus amores

AGRADECIMENTOS

À Doutora Eduarda Coquet pela orientação exemplar, pela amizade e conselhos vários, pela confiança no meu modo de ver, pela enorme disponibilidade que se refletiu em longos e calorosos e-mails (muitas vezes em horas impróprias, mas extremamente bem-vindos). Um agradecimento especial pelas suas palavras sábias, presença e dedicação constantes.

À Doutora Ana Margarida Ramos pela sua orientação, acompanhamento de largos anos e consequentes lições de vida, disponibilidade, confiança e amizade.

Aos ilustradores, escritores e investigadores que, tão amavelmente, acederam ao meu pedido e contribuíram com os seus comentários e opiniões para este estudo. Sem a sua ajuda esta tese seria consideravelmente menos rica.

Aos professores que colaboraram neste estudo (Jorge Brandão, Beatriz Felgueiras, Eugénia Magalhães, La Salette Dinis, Maria do Céu Chaves, Sara Carmo e Ana Silva), sem os quais esta investigação seria tarefa impossível. Em especial ao Doutor Nuno Moutinho, por ter acreditado neste projeto, por ter aberto as portas da sua casa e me ter mostrado muitas das outras portas a visitar.

À Inês Vila por me ter aberto a porta e os livros da Biblioteca Municipal de Ílhavo.

À Carla Bandeira e à Isabel Pereira por me confiarem os livros da Biblioteca Municipal de Gondomar.

À Cristina Reis pelo apoio brilhante que nos deu nos primeiros anos do curso. Sem ela, como se veio a comprovar, tudo seria mais difícil.

À Carla Amorim pela simpatia e disponibilidade em me ajudar a encarar a burocracia dos reembolsos.

À Doutora Elsa Soares, à Doutora Helena Reis, ao Paulo Costa e ao Nuno Meireles pelos jantares em formato de reunião de doutoramento que tanto ajudaram a perspetivar o futuro.

À Ana Lúcia Pinto pela amizade, pelo apoio e partilha de ansiedades nesta difícil caminhada e pela relevante troca bibliográfica.

Aos restantes colegas de doutoramento que, por um motivo ou por outro, me fizeram sentir bem-vinda e parte de uma turma.

À Doutora Carina Rodrigues pela importante e temporalmente acertada partilha bibliográfica.

À Doutora Teresa Sarmento pela necessária perspetivação metodológica.

À Doutora Sara Reis da Silva pelas suas palavras, ajuda e simpatia.

Ao Doutor José António Gomes, amigo de imagens e de letras, por acreditar na minha escrita e pela ajuda à sua promoção.

Ao Doutor Manuel Sarmento por me apresentar o mundo das metodologias participativas com crianças.

À Doutora Ana Amaro, amiga de todos os dias, por se ter mantido ao meu lado durante todo o percurso, sem nunca desistir. Obrigada por falarmos a mesma língua e pelas palavras de conforto. A tarefa hercúlea de rever minuciosamente as linhas que se seguem não mais esquecerei.

À Box 230 (Bé Monteiro, Té Vieira, Nelson Rocha, Marco Cerqueira, Bruninho Rocha, Ricardo Lopes e Hugo Neves) pelas horas de exercício físico cheias de boa disposição que me deram forças para recuperar o corpo e a mente do cansaço acumulado, encarando o dia seguinte com otimismo, e, principalmente, pelos *chats* intensos e risadas logo pela manhã.

À Doutora e amiga Sandie Mourão, pelo exemplo, pela picturebook friendship que se transformou em partilha de ansiedades, com direito a conversas incansáveis, apoio constante, valiosa partilha bibliográfica, trazendo à minha atenção textos essenciais em momentos-chave do percurso.

Ao Doutor e amigo João Manuel Ribeiro, pelo empréstimo de importante material bibliográfico e pelo voto de confiança que nos reuniu em vários projetos, tanto ao nível académico como profissional.

Ao Pintor/Professor Ângelo de Sousa pelo carinho, amizade e partilha. Sem aquelas conversas e ensinamentos eu não seria a mesma.

À Sylvia Jacob (e ao Zezito) pela partilha de momentos tão (bons e) difíceis e pelos meses de conversas longas madrugadas fora.

À Vera Monteiro (e à Clarinha) e à Mónica Magalhães (e à Ema) pelos lanches em *formato creche* e por me fazerem companhia pela noite dentro sempre cheias de boa disposição.

À Marisa Rodrigues Costa (e ao Gustavo e à Madalena) pelo dia em que a conheci, pela partilha de momentos tão nossos que já nos fizeram corar e gargalhar muito.

À Susana Cruz (e ao Santi) por, mesmo tão longe, estar sempre aqui tão perto.

Às *Gordas* e à *Rita* por estarem do outro lado, com receitas de mimos e bolos, e, principalmente, por me ensinarem o caminho a não seguir.

À minha mãe, pelos ensinamentos de vida, pelo incentivo, pela paixão com que se dedica à investigação, que tanto me inspirou, e por ser a minha fã número um.

Ao meu pai pela assistência técnica e companhia no trabalho de campo. Por ter deixado a sua vida em compasso de espera para se dedicar a tempo inteiro a ser amo do meu filhote. Sem isto não haveria lugar para estas linhas.

Ao meu marido, por, apesar da imensa tempestade, vivermos agradavelmente num musical.

Ao meu pequenote, pelos chis(-coração), pelos sorrisos imensos e por me recordar que quanto mais eu me empenhar mais e melhor ele terá de mim.

A todos os que me prometeram ajuda mas que, por uma razão ou por outra, não tiveram oportunidade de a dar, deixo também o meu agradecimento, pelos longos momentos de esperança que me proporcionaram.

Ilustração de livros de Literatura Infantojuvenil em Portugal [2000-2009]: tipificação, tendências e padrões de recetividade do público-alvo

PALAVRAS-CHAVE

Ilustração
Literatura Infantojuvenil
Leitor
Receção
Século XXI
Portugal

RESUMO

No contexto do livro de Literatura Infantojuvenil, enquanto suporte, e na leitura das suas páginas em sequência, a ilustração contém uma mensagem. Se no passado o papel da imagem nos livros ilustrados era meramente decorativo, porque pouco significativo, hoje, à semelhança da linguagem verbal (oral ou escrita), é detentor de grande abrangência concetual e semântica.

A partir da análise do *corpus*, é nosso objetivo entender o percurso evolutivo da ilustração nacional na primeira década do século XXI e, conseqüentemente, refletir sobre a importância dos livros ilustrados na inovação e expansão do conceito de ilustração de literatura para a infância no panorama editorial português. Através da apresentação prévia de uma pequena parte do *corpus* a um determinado grupo de crianças, pretendemos perceber o seu ponto de vista recetivo e crítico face aos livros escolhidos.

Através de um estudo de caso e de uma metodologia de análise qualitativa, a investigação toma como *corpus* as obras distinguidas com o prémio máximo, com menções especiais e recomendações do júri no Prémio Nacional de Ilustração, no período temporal em estudo.

Na ótica da receção do público-alvo, as respostas analíticas sobre a componente visual foram as mais notadas. Através de uma abordagem analítica da componente pictórica, as crianças identificaram sentimentos, abordaram questões de proporção no que à anatomia diz respeito, aludiram à perspectiva, compararam ilustrações referindo sentidos narrativos, conferiram à cor diversos significados e identificaram vários registos e modos de representação.

Da análise da vertente ilustrativa do *corpus*, salientamos o crescente investimento nos elementos paratextuais, a contribuição do designer para a comunicação significativa, a multiplicação de edições de tipo livro-álbum e a prevalência da técnica de ilustração manual. Estas tendências e a evidente redução da componente verbal em favor da ilustração traduzem o crescente estatuto da ilustração dos livros de LIJ.

Illustrations in children's and young adult literature in Portugal [2000-2009]: typology, tendencies and response patterns of the target audience

KEYWORDS

Illustrations
Children's and young adult literature
Reader response
21st century
Portugal

ABSTRACT

In the context of children's and young adult literature, illustrations, as well as the sequential reading of pages, contain a message. If, in the past, the role of the image in illustrated books was merely decorative, considered insignificant, today, like verbal language (oral or written), it is conceptually and semantically broad.

From the analysis of the corpus, our objective is to understand the evolution of national illustration in the first decade of the 21st century and, consequently, to reflect on the importance of illustrated books in the innovation and expansion of the concept of illustration, in children's literature, in the panorama of Portuguese publishing. Through the presentation of a small part of the corpus to a given group of children, the intention is to understand their response and critical point of view towards the chosen books.

Using a case study approach and qualitative analysis methodology, the corpus contains books distinguished with the highest prize, special mentions and recommendations from the jury of the Portuguese National Illustration Prize, in the time frame researched.

In terms of target audience response, the analytical answers about the visual component were the most observed. Through an analytical approach to the pictorial component, children identified feelings, addressed proportion issues with respect to the anatomy, alluded to perspective, compared illustrations referring to narrative meaning, gave different significances to colour, and identified several registers and modes of representation.

Analysis of the illustrative part of the corpus leads us to highlight the increased investment in paratextual elements, the designer's contribution to meaningful communication, the growing of the picturebook form, and the prevalence of hand-drawn illustration technique. These tendencies, and the obvious reduction of the verbal component in favor of illustrations, translate the rising status of illustration in children's and young adult literature in Portugal, during the decade under study.

ÍNDICE

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS...*xix*

ÍNDICE DE TABELAS...*xxi*

ÍNDICE DE IMAGENS...*xxiii*

INTRODUÇÃO...1

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO...5

1. A ILUSTRAÇÃO...5

1.1. FUNÇÕES DA ILUSTRAÇÃO...9

1.2. ILUSTRAÇÃO ENQUANTO PROCESSO...12

1.3. LITERACIA VISUAL...16

1.3.1. Gramática da linguagem visual...18

1.3.1.1. Elementos básicos da linguagem visual...19

1.3.1.2. Espaço compositivo...22

1.3.1.3. Relação entre personagens e entre personagens e leitor...23

1.3.1.4. Planos e pontos de vista...24

1.3.2. Leitura da ilustração...25

2. A LITERATURA INFANTOJUVENIL...32

2.1. DA PREPONDERÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL AO DESENVOLVIMENTO DO LEITOR...37

2.2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A ILUSTRAÇÃO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL...40

2.3. O LIVRO-ÁLBUM: SEMELHANÇAS E DISSIMILITUDES COM O LIVRO ILUSTRADO...85

2.4. UMA PERSPETIVA PARATEXTUAL...98

2.5. SEMÂNTICA DO DIÁLOGO VERBO-PICTÓRICO...109

2.6. AUTORES EM DIÁLOGO...115

3. O LEITOR...120

3.1. INVESTIGAÇÃO CENTRADA NA RECEÇÃO...125

3.2. REFERENTES VISUAIS...130

3.3. LIVROS PARA CRIANÇAS OU PARA TODAS AS IDADES...136

II - OPÇÕES METODOLÓGICAS...147

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO...147

1. ABORDAGEM QUALITATIVA...148

- 1.1. UM ESTUDO DE CASO – DESCRITIVO E INTRÍNSECO...149
- 1.2. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS...153
- 1.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO...155

METODOLOGIA DE AÇÃO...157

ESTUDO A - CRIANÇAS...160

1. POPULAÇÃO...160

- 1.1. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA E PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO...161
 - 1.1.1. Ensino Público...161
 - 1.1.2. Ensino Particular...163
- 1.2. AMOSTRA...164

2. INSTRUMENTOS...165

- 2.1. QUESTIONÁRIO...165
 - 2.1.1. Questionário - Hábitos de Leitura do Encarregado de Educação...165
 - 2.1.2. Questionário - Hábitos de Leitura da Criança...166
- 2.2. SESSÕES DE ENTREVISTA...166

3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS...167

- 3.1. PROCEDIMENTOS DOS QUESTIONÁRIOS...167
- 3.2. PROCEDIMENTOS DAS SESSÕES DE ENTREVISTA...168
 - 3.2.1. Transcrições das sessões...170

4. ANÁLISE DOS DADOS...171

ESTUDO B - LIVROS...171

1. CORPUS DA INVESTIGAÇÃO...171

- 1.1. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA E PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO...172
- 1.2. AMOSTRA...172

2. INSTRUMENTOS...177

- 2.1. GRELHA DE ANÁLISE...177

3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS...178

4. ANÁLISE DOS DADOS...178

III - RESULTADOS E DISCUSSÃO...179

ESTUDO A - CRIANÇAS...179

1. CARACTERIZAÇÃO DOS HÁBITOS DE LEITURA...179

2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO...186

2.1. SESSÕES DE ENTREVISTA NO ENSINO PÚBLICO...187

2.1.1. Grupo de 5 anos...187

2.1.2. Grupo de 8 anos...189

2.1.3. Grupo de 11 anos...189

2.2. SESSÕES DE ENTREVISTA NO ENSINO PARTICULAR...190

2.2.1. Grupo de 5 anos...190

2.2.2. Grupo de 8 anos...191

2.2.3. Grupo de 11 anos...192

3. RECEÇÃO AOS LIVROS...193

3.1. TEORIA DA COMPREENSÃO LITERÁRIA...193

3.1.1. Resposta analítica...193

3.1.1.1. análise do sentido narrativo...194

3.1.1.2. análise do livro enquanto objeto...197

3.1.1.3. análise centrada na componente verbal...198

3.1.1.3. análise da componente visual...200

3.1.1.5. análise da relação entre ficção e realidade...213

3.1.2. Resposta intertextual...214

3.1.3. Resposta pessoal...214

3.1.3.1. identificação com a personagem...214

3.1.3.2. preferências paralelas...217

3.1.3.3. referentes visuais...218

3.1.4. Resposta transparente ...218

3.1.5. Resposta performativa...221

3.2. EXPRESSÃO DE GOSTO...222

3.2.1. Cor...223

3.2.2. Animais...225

3.2.3. Proporção...226

3.2.4. Identificação pessoal...227

4. SÍNTESE DOS RESULTADOS...228

ESTUDO B - LIVROS...231

1. CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS*...231

2. ELEMENTOS PARATEXTUAIS...238

2.1. FORMATO...239

2.2. TIPO DE PAPEL...246

2.3. PREFÁCIO E POSFÁCIO...248

2.4. DEDICATÓRIAS...250

2.5. CAPA...251

2.6. CONTRACAPA...253

2.7. LOMBADA...263

2.8. GUARDAS...265

2.8.1. **como narrativas embrionárias ou resumidas...266**

2.8.2. **inacabadas ou experimentais...270**

2.8.3. **como páginas de livro...273**

2.8.4. **que fazem referência ao autor...274**

2.8.5. **com dedicatória...276**

2.8.6. **como *um antes e um depois*...277**

2.8.7. **que apresentam o tema...280**

2.8.8. **que apresentam localização espaço-temporal...281**

2.8.9. **que apresentam personagens ou algumas das suas características...283**

2.8.10. **padronizadas...285**

2.8.11. **que encerram ofertas ao leitor...286**

2.8.12. **como ajuste dos cadernos de impressão...287**

2.9. FOLHAS DE ROSTO...292

2.9.1. **Informativas...294**

2.9.2. **Significantes...296**

2.9.2.1. ***estão relacionadas com a temática*...296**

2.9.2.2. ***antecipam o fim da estória*...302**

2.9.2.3. ***sugerem o tom da publicação*...303**

2.9.2.4. ***apresentam uma personagem ou suas características*...304**

2.9.2.5. ***apresentam o fio condutor*...307**

2.9.2.6. ***revelam o ponto de viragem*...308**

2.9.2.7. ***clarificam o design da capa*...308**

3. SEMÂNTICA DO DIÁLOGO VERBO-PICTÓRICO...310
3.1. LIVROS ILUSTRADOS...311
3.1.1. <i>Corpus</i> principal...311
3.1.2. <i>Corpus</i> secundário...336
3.2. LIVROS-ÁLBUM...346
3.2.1. Narrativos...348
3.2.2. Líricos...371
3.2.3. Portefólio ou catálogo...380
4. CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM GRÁFICA...382
4.1. UNIDADE DE LEITURA...383
4.2. SEMÂNTICA DA COR...386
4.3. ESPAÇO COMPOSITIVO...398
4.3.1. Linha e mancha gráfica...401
4.3.2. Relação entre personagens e entre personagens e leitor...408
4.3.3. Perspetiva e profundidade...412
4.3.4. Planos e pontos de vista...414
4.3.5. Temporalidade da ilustração...420
4.3.6. Grafemas ilustrados...425
4.3.7. Efeito de moldura...429
4.4. ESPECIFICIDADE DO CARACTERE...434
4.4.1. Cor...434
4.4.3. Tamanho...435
4.4.3. Tipo de letra...438
5. TÉCNICA DE ILUSTRAÇÃO...438
6. TRAÇO OU MARCA AUTORAL...455
7. COMPONENTE VERBAL...462
7.1. MODOS LITERÁRIOS...463
7.2. EIXOS TEMÁTICOS...467
IV - CONCLUSÕES...468
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS...477
BIBLIOGRAFIA ATIVA...477
BIBLIOGRAFIA PASSIVA...483
WEBGRAFIA...502

ANEXOS...509

AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PÚBLICO

CONSENTIMENTO INFORMADO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DO ESTABELECIMENTO DE ENSINO PARTICULAR

GUIÃO DE ENTREVISTA

QUESTIONÁRIO - HÁBITOS DE LEITURA DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO - HÁBITOS DE LEITURA DA CRIANÇA (A PREENCHER PELO
ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO)

CONSENTIMENTO INFORMADO DA CRIANÇA

QUESTIONÁRIO - HÁBITOS DE LEITURA DA CRIANÇA (A PREENCHER PELA
CRIANÇA)

FICHAS TÉCNICAS

MODOS LITERÁRIOS

DATAS DE NASCIMENTO E MORTE DE ESCRITORES E ILUSTRADORES CITADOS

LIVROS POR ILUSTRADOR

CRÉDITOS DAS IMAGENS

LISTA DE SIGLAS OU ABREVIATURAS

DGLB - Direção Geral do Livro e das Bibliotecas

DGLAB - Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas

LIJ - Literatura Infantojuvenil

PNI - Prémio Nacional de Ilustração

ME - Menção Especial

R - Recomendação pelo júri do Prémio Nacional de Ilustração

EE - Encarregado de educação

EPA - Ensino particular

EPU - Ensino público

CP - Comunicação pessoal

5 anos - 5A

8 anos - 8A

11 anos - 11A

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1 - Livros de LIJ e de atividades publicados entre 2000 e 2009...64
- Tabela 2 - Número de obras a concurso ao PNI (2000-2009)...78
- Tabela 3 - Distribuição do prémio e menções especiais no PNI (1996-2013)...84
- Tabela 4 - Características da relação entre palavra e imagem...115
- Tabela 5 - Tipos de estudo de caso...151
- Tabela 6 - Desenho da investigação...153
- Tabela 7 - Características da abordagem qualitativa...158
- Tabela 8 - Amostra de crianças...164
- Tabela 9 - Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação...179
- Tabela 10 - Hábitos de leitura dos encarregados de educação...181
- Tabela 11 - Hábitos de leitura das crianças...184
- Tabela 12 - Data, hora de início e duração das sessões de entrevista (EPU)...187
- Tabela 13 - Data, hora de início e duração das sessões de entrevista (EPA)...190
- Tabela 14 - Número de obras e distinções por ilustrador...231
- Tabela 15 - Número de obras e distinções por escritor...234
- Tabela 16 - Número de obras e distinções por editora...237
- Tabela 17 - Caracterização do formato...240
- Tabela 18 - Caracterização do tipo de papel...246
- Tabela 19 - Caracterização da capa...251
- Tabela 20 - Nome do escritor com maior dimensão do que o nome do ilustrador...252
- Tabela 21 - Caracterização da contracapa...255
- Tabela 22 - Caracterização da lombada...264
- Tabela 23 - Caracterização das guardas...291
- Tabela 24 - Classificação das folhas de rosto...293
- Tabela 25 - Caracterização das folhas de rosto...310
- Tabela 26 - Livros-álbum narrativos...371
- Tabela 27 - Livros-álbum líricos...380

Tabela 28 - Modos literários dos livros-álbum...	381
Tabela 29 - Caracterização da unidade de leitura...	384
Tabela 30 - Alterações de linhas na mancha gráfica...	402
Tabela 31 - Planos e pontos de vista...	415
Tabela 32 - Técnica de ilustração...	439
Tabela 33 - Número de obras com técnica digital (2000-2009)...	440
Tabela 34 - Modo narrativo no <i>corpus</i> principal...	463
Tabela 35 - Modo narrativo no <i>corpus</i> secundário...	463
Tabela 36 - Modo lírico no <i>corpus</i> principal...	464
Tabela 37 - Modo lírico no <i>corpus</i> secundário...	464
Tabela 38 - Modos literários...	466
Tabela 39 - Eixos temáticos...	468

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Ilustração de Gustave Doré (1832-1886) para o conto de fadas *O Gato de Botas* de Charles Perrault, incluído no livro *Les contes de ma mère d'Oye*, publicado em 1697...50

Imagem 2 - Ilustração de Raul Lino, *O Cão*, em *Animais nossos Amigos*, 1911...51

Imagem 3 - Primeira caricatura da personagem *Zé Povinho*, n.º *A Lanterna Mágica*, n.º 5, 12 de Junho de 1875...52

Imagem 4 - *Pim Pam Pum*, suplemento n.º 1 do jornal *O século*, dezembro de 1925...53

Imagem 5 - *O Bêbê Ilustrado*, com texto de Cândido Torrezão (KK To) e ilustrações de Santos Silva (Alonso), edição Nova Empresa Nacional Editora, 1928...53

Imagem 6 - *A vida de um cabritinho*, com texto de Alexandre Kuprine e ilustrações de Câmara Leme, do conto *A Menina e o Elefante*, Coleção *Os Pequenos Pioneiros* 11, Editora Portugália, 1968...55

Imagem 7 - Capa do livro *O cantar da Tila*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Maria Keil, 1967...57

Imagem 8 - Cartaz comemorativo do Ano Internacional da Criança, Maria Keil, 1979...59

Imagem 9 - Capa do livro *O soldado João*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Zé Manel, Cor Infantil, 1973...61

Imagem 10 - Fotografia do plano de uma das salas onde decorreram as sessões de entrevista...169

Imagem 11 - Fotografia de um momento de interação com os livros...170

Imagem 12 - Dupla página do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001...201

Imagem 13 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004...203

Imagem 14 - Página 5 do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005...204

- Imagem 15 - Página 9 do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005...204
- Imagem 16 - Pormenor do miolo do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005...241
- Imagem 17 - Capa e pormenor da capa do livro *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima, Ambar, 2006...241
- Imagem 18 - Capa e contracapa do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...243
- Imagem 19 - Capa, lombada e contracapa e pormenor da capa do livro *Meia Bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogémeas, 2006...244
- Imagem 20 - Livro aberto *Meia Bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogémeas, 2006...244
- Imagem 21 - Capa do livro *A coleção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho, edição de autor, 2007...245
- Imagem 22 - Capa (aberta e fechada) do livro *O Brincador*, com texto de Álvaro Magalhães e ilustrações de José de Guimarães, Asa, 2005...245
- Imagem 23 - Capa, lombada e contracapa de *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2002...255
- Imagem 24 - Capa, lombada e contracapa de *Lendas de Mouras e Mouros - Parte II*, com texto de Gentil Marques e ilustrações de Elsa Navarro, Beta-Projectos Editoriais, 2006...256
- Imagem 25 - Contracapa e página 28 do livro *O Cordão Dourado / A Machadinha e a Menina Tonta*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Bela Silva, Caminho, 2006...256
- Imagem 26 - Contracapa de *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006...257
- Imagem 27 - Contracapa de *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007...258
- Imagem 28 - Contracapa de *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...259

- Imagem 29 - Contracapa de *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006...260
- Imagem 30 - Contracapa de *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2007...260
- Imagem 31 - Contracapa de *Trava-línguas*, com texto de Dulce de Souza Gonçalves e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2008...261
- Imagem 32 - Capa e contracapa do livro *O fato novo do rei*, com texto de Xosé Ballesteros e ilustrações de João Caetano, Kalandraka, 2003...262
- Imagem 33 - Capa e contracapa do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...263
- Imagem 34 - Pormenor da lombada do livro *Corre corre, cabacinha*, com texto de Eva Mejuto e ilustrações de André Letria, OQO, 2006...264
- Imagem 35 - Pormenor da capa do livro *Corre corre, cabacinha*, com texto de Eva Mejuto e ilustrações de André Letria, OQO, 2006...264
- Imagem 36 - Pormenor da lombada e da capa do livro *Andar por aí*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2009...265
- Imagem 37 - Pormenor da lombada e da capa do livro *O Pai Natal preguiçoso e a rena Rodolfa*, com texto de Ana Saldanha e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2004...265
- Imagem 38 - Guardas iniciais do livro *A coleção*, da autoria de Margarida Botelho, edição de autor, 2007...267
- Imagem 39 - Guardas finais do livro *A coleção*, da autoria de Margarida Botelho, edição de autor, 2007...268
- Imagem 40 - Guardas finais do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...269
- Imagem 41 - Pormenor das guardas finais do livro *O caldo de pedra*, com texto de Maria Teresa dos Santos Silva e ilustrações de José Miguel Ribeiro, Ambar, 2003...270
- Imagem 42 - Guardas iniciais do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...271

Imagem 43 - Dupla página com a folha de rosto do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...271

Imagem 44 - Dupla página anterior às guardas finais do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...272

Imagem 45 - Guardas finais do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...273

Imagem 46 - Guardas iniciais e finais do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...274

Imagem 47 - Guardas finais do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009...273

Imagem 48 - Guardas finais do livro *Lá de cima cá de baixo*, com texto de António Mota e ilustrações de Teresa Lima, Gailivro, 2008...275

Imagem 49 - Guardas finais do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005...276

Imagem 50 - Guardas do livro *Um dragão na banheira*, com texto de Tiago Salgueiro e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2004...277

Imagem 51 - Guardas iniciais do livro *O ladrão de palavras*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2006...278

Imagem 52 - Guardas finais do livro *O ladrão de palavras*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2006...279

Imagem 53 - Guardas iniciais do livro *A máquina infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005...279

Imagem 54 - Guardas finais do livro *A máquina infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005...280

Imagem 55 - Guardas iniciais e guardas finais do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007...281

Imagem 56 - Guardas iniciais do livro *O homem que engoliu a lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustrações de Pierre Pratt, O bichinho de conto, 2003...281

Imagem 57 - Guardas finais do livro *O homem que engoliu a lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustrações de Pierre Pratt, O bichinho de conto, 2003...282

Imagem 58 - Guardas iniciais do livro *O cão e o gato*, com texto de António Torrado e ilustrações de André Letria, Editora APCC, 2009...283

Imagem 59 - Guardas finais do livro *O cão e o gato*, com texto de António Torrado e ilustrações de André Letria, Editora APCC, 2009...283

Imagem 60 - Guardas do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009...284

Imagem 61 - Guardas do livro *O gato e o escuro*, com texto de Mia Couto e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2001...285

Imagem 62 - Guardas do livro *Corre corre, cabacinha*, com texto de Eva Mejuto e ilustrações de André Letria, OQO, 2006...285

Imagem 63 - Guardas finais do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008...287

Imagem 64 - Guardas iniciais do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005...288

Imagem 65 - Guardas iniciais do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007...288

Imagem 66 - Dupla página anterior às guardas finais e guardas finais do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007...288

Imagem 67 - Guardas iniciais dos livros *A casa da poesia* e *Ler doce ler*, ambos com textos de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro, Terramar, 2003 e 2004, respetivamente...289

Imagem 68 - Guardas finais dos livros *A casa da poesia* e *Ler doce ler*, ambos com textos de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro, Terramar, 2003 e 2004, respetivamente...289

Imagem 69 - Folha de rosto do livro *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2007...295

Imagem 70 - Folha de rosto do livro *Os animais fantásticos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2004...295

Imagem 71 - Capa e dupla página com folha de rosto e ficha técnica do livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2003...296

- Imagem 72 - Folha de rosto do livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003...297
- Imagem 73 - Capa e folha de rosto do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003...297
- Imagem 74 - Capa e folha de rosto do livro *O homem que engoliu a Lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustrações de Pierre Pratt, Ambar, 2003...298
- Imagem 75 - Capa e folha de rosto do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002...299
- Imagem 76 - Folha de rosto do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, Civilização, 2004...299
- Imagem 77 - Folha de rosto do livro *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006...300
- Imagem 78 - Folha de rosto do livro *28 histórias para rir*, com texto de Ursula Wölfel e ilustrações de João Vaz de Carvalho, Kalandraka, 2006...301
- Imagem 79 - Folha de rosto do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007...301
- Imagem 80 - Capa e folha de rosto do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto editores, 2008...302
- Imagem 81 - Folha de rosto do livro *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2009...303
- Imagem 82 - Capa e folha de rosto do livro *A Máquina Infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005...303
- Imagem 83 - Folha de rosto e página dupla do miolo do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001...304
- Imagem 84 - Folha de rosto do livro *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2006...305
- Imagem 85 - Folha de rosto do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009...306
- Imagem 86 - Folha de rosto do livro *És mesmo tu?*, com texto de Isabel Minhós

Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...307

Imagem 87 - Folha de rosto do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007...308

Imagem 88 - Folha de rosto do livro *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Bela Silva, Caminho, 2006...309

Imagem 89 - Folha de rosto do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009...309

Imagem 90 - Capa do livro *Estranhões & Bizarrocos*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote, 2000...312

Imagem 91 - Pormenor da capa do livro *Estranhões & Bizarrocos*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote, 2000...313

Imagem 92 - Fotogramas retirados da vídeo gravação - no momento em que o livro *Estranhões & Bizarrocos*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote, 2000, foi analisado - da esquerda para a direita: a) Tomás (o menino mais à esquerda) sentado e atento; b) Tomás reage à incorreção do comentário do colega, pondo-se de pé; c) Tomás explica que o dromedário tem uma bossa e d) Tomás explica que o camelo tem duas bossas...318

Imagem 93 - Capa do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001...319

Imagem 94 - Pormenor da capa do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001...320

Imagem 95 - Capa do livro *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2002...322

Imagem 96 - Livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003 e almofada com que foi comercializado...324

Imagem 97 - Capa do livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003...325

Imagem 98 - Capa do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004...326

Imagem 99 - Livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de

Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005...328

Imagem 100 - Capa do livro *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima, Ambar, 2006...329

Imagem 101 - Capa do livro *O rapaz que sabia acordar a Primavera*, com texto de Luísa Dacosta e ilustrações de Cristina Valadas, Asa, 2007...330

Imagem 102 - Capa do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...331

Imagem 103 - Dupla página 22 e 23 e pormenor da mesma dupla do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...333

Imagem 104 - Dupla página do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto editores, 2008...334

Imagem 105 - Capa do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009...335

Imagem 106 - Décima quarta dupla página do livro *O traje novo do rei*, com texto de Xosé Ballesteros e ilustrações de João Caetano, Kalandraka, 2003...340

Imagem 107 - Página dupla do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004...349

Imagem 108 - Página dupla do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004...349

Imagem 109 - Folha de rosto do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009...350

Imagem 110 - Dupla página do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009...351

Imagem 111 - Dupla página de *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís, Campo das Letras, 2002...352

Imagem 112 - Capa do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003...352

Imagem 113 - Folha de rosto do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003...353

- Imagem 114 - Dupla página do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003...354
- Imagem 115 - Sequência de três duplas páginas do livro *Se eu fosse muito magrinho*, com texto de António Mota e ilustrações de André Letria, Gailivro, 2003...355
- Imagem 116 - Dupla página do livro *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2006...357
- Imagem 117 - Dupla página do livro *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2006...357
- Imagem 118 - Dupla página do livro *Meia Bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogémeas, 2006...358
- Imagem 119 - Dupla página do livro *Meia Bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogémeas, 2006...358
- Imagem 120 - Dupla página do livro *Meia Bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogémeas, 2006...359
- Imagem 121 - Dupla página do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007...360
- Imagem 122 - Dupla página do livro *O Cuquedo*, com texto de Clara Cunha e ilustrações de Paulo Galindro, Livros Horizonte, 2008...362
- Imagem 123 - Dupla página do livro *O Cuquedo*, com texto de Clara Cunha e ilustrações de Paulo Galindro, Livros Horizonte, 2008...363
- Imagem 124 - Capa do livro *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2007...364
- Imagem 125 - Dupla página do livro *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2007...365
- Imagem 126 - Guardas iniciais do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...367
- Imagem 127 - Guardas finais do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...367

- Imagem 128 - Dupla página de *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...367
- Imagem 129 - Capa e contracapa do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...368
- Imagem 130 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...369
- Imagem 131 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...369
- Imagem 132 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...370
- Imagem 133 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...370
- Imagem 134 - Guardas iniciais do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...372
- Imagem 135 - Guardas finais do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...373
- Imagem 136 - Dupla página 6 e 7 do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...373
- Imagem 137 - Dupla página 8 e 9 do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...374
- Imagem 138 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005...376
- Imagem 139 - Dupla página do livro *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006...377
- Imagem 140 - Capa do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008...378
- Imagem 141 - Dupla página do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008...379
- Imagem 142 - Dupla página do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008...379

Imagem 143 - Dupla página do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, Civilização, 2004...381

Imagem 144 - Dupla página do livro *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2009...384

Imagem 145 - Dupla página do livro *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009...385

Imagem 146 - Dupla página do livro *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís, Campo das Letras, 2002...385

Imagem 147 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto de Maria Monteiro e ilustrações de Marta Torrão, Kual, 2003...387

Imagem 148 - Dupla página do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008...387

Imagem 149 - Capa do livro *A máquina infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005...388

Imagem 150 - Dupla página do livro *Se eu fosse muito magrinho*, com texto de António Mota e ilustrações de André Letria, Gailivro, 2003...388

Imagem 151 - Página 31 do livro *Contos da mata dos medos*, com texto de Álvaro Magalhães e ilustrações de Cristina Valadas, Assírio & Alvim, 2003...389

Imagem 152 - Capa do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009...389

Imagem 153 - Dupla página do livro *Gastão vida de cão*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2009...390

Imagem 154 - Página 11 do livro *Contos e lendas do Japão*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Ambar, 2004...391

Imagem 155 - Página 9 do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002...392

Imagem 156 - Páginas 12 e 13 do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007...392

Imagem 157 - Páginas 22 e 23 do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007...393

Imagem 158 - Páginas 26 e 27 do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007...393

Imagem 159 - Dupla página do livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2003...394

Imagem 160 - Capa e contracapa do livro *O que é um homem sexual?*, com texto de Ilda Taborda e ilustrações de Gémeo Luís, Colégio Primeiros Passos, 2004...395

Imagem 161 - Dupla página do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003...396

Imagem 162 - Organização das capas do *corpus* por predominância cromática...397

Imagem 163 - Dupla página do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...399

Imagem 164 - Dupla página do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005...400

Imagem 165 - Dupla página do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009...401

Imagem 166 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005...403

Imagem 167 - Dupla página do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006...404

Imagem 168 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005...404

Imagem 169 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005...405

Imagem 170 - Dupla página do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009...406

Imagem 171 - Sequência de três duplas páginas do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...407

Imagem 172 - Dupla página do livro *O rapaz que aprendeu a voar*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de José Miguel Ribeiro, Dom Quixote, 2007...407

- Imagem 173 - Página do livro *A coleção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho, edição de autor, 2007...408
- Imagem 174 - Dupla página do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005...409
- Imagem 175 - Pormenor da página 10 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...410
- Imagem 176 - Pormenor da página 14 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...410
- Imagem 177 - Pormenor da página 35 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...411
- Imagem 178 - Pormenor da página 23 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009...412
- Imagem 179 - Página 19 do livro *Romeu e as rosas de gelo*, com texto de António Mota e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2003...413
- Imagem 180 - Página 9 do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009...413
- Imagem 181 - Página 41 do livro *Lendas e contos judaicos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Alain Corbel, Ambar, 2003...414
- Imagem 182 - Primeira dupla página do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005...415
- Imagem 183 - Página 27 do livro *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustrações de João Caetano, Ambar, 2006...416
- Imagem 184 - Primeira e segunda duplas páginas do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004...417
- Imagem 185 - Terceira e quarta duplas páginas do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004...417
- Imagem 186 - Sétima dupla página do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004...418

Imagem 187 - Oitava dupla página do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004...419

Imagem 188 - Nona e décima duplas páginas do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004...419

Imagem 189 - Página 58 do livro *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima, Ambar 2006...421

Imagem 190 - Sequência de três duplas páginas do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...422

Imagem 191 - Sequência de duas duplas páginas do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004...422

Imagem 192 - Sequência de páginas do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005...423

Imagem 193 - Dupla página do livro *A família dos macacos*, com texto de Rita Tabora Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2006...424

Imagem 194 - Dupla página do livro *A família dos macacos*, com texto de Rita Tabora Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2006...425

Imagem 195 - Pormenor da página 29 do livro *Lendas de mouras e mouros - Parte II*, com texto de Gentil Marques e ilustrações de Elsa Navarro, Beta-Projectos Editoriais, 2006...425

Imagem 196 - Pormenor da primeira página do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001...426

Imagem 197 - Pormenor da página 3 que dá início ao capítulo 1 do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002...427

Imagem 198 - Pormenor da página 7 que dá início ao capítulo 2 do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002...427

Imagem 199 - Pormenor da página 25 que dá início a novo conto do livro *O lambão, o teimoso e o senhor Veloso e outras histórias*, com texto de António Mota e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2003...429

Imagem 200 - Páginas duplas iniciais do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001...430

Imagem 201 - Páginas duplas finais do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001...430

Imagem 202 - Primeira página do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, Civilização, 2004...431

Imagem 203 - Dupla página do livro *Ainda falta muito?*, com texto de Carla Maia de Almeida e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2009...432

Imagem 204 - Dupla página do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007...432

Imagem 205 - Dupla página do livro *Estranhões & Bizarros*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote, 2000...433

Imagem 206 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto e ilustrações de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004...435

Imagem 207 - Dupla página do livro *O menino gordo*, com texto de Viale Moutinho e ilustrações de Carla Pott, Gailivro, 2003...436

Imagem 208 - Dupla página do livro *O menino gordo*, com texto de Viale Moutinho e ilustrações de Carla Pott, Gailivro, 2003...436

Imagem 209 - Dupla página da letra *O* do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008...437

Imagem 210 - Página 19 do livro *Romeu e as rosas de gelo*, com texto de António Mota e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2003...441

Imagem 211 - Pormenor de uma página do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005...442

Imagem 212 - Página do livro *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2007...443

Imagem 213 - Capa do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008...444

Imagem 214 - Capa do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009...444

Imagem 215 - Pormenor do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009...445

Imagem 216 - Pormenor da página 12 do livro *28 histórias para rir*, com texto de Ursula Wölfel e ilustrações de João Vaz de Carvalho, Kalandraka, 2006...446

Imagem 217 - Pormenor do livro *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís, Campo das Letras, 2002...446

Imagem 218 - Pormenor do livro *Os animais fantásticos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2004...447

Imagem 219 - Capa e dupla página do livro *O noitibó, a gralha e outros bichos*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustrações de José Feitor, Caminho, 2009...447

Imagem 220 - Capa e dupla página do livro *Uma rosa na tromba de um elefante*, com texto de António José Forte e ilustrações de Aldina, Parceria A.M. Pereira, 2001...448

Imagem 221 - Dupla página do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009...449

Imagem 222 - Pormenor do livro *A família dos macacos*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2006...450

Imagem 223 - Pormenor do livro *Gastão vida de cão*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2009...450

Imagem 224 - Página dupla do livro *A colecção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho, edição de autor, 2007...451

Imagem 225 - Dupla página do livro *Trava-línguas*, com organização de Dulce de Souza Gonçalves e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2008...451

Imagem 226 - Última página do livro *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustrações de João Caetano, Ambar, 2006...452

Imagem 227 - Dupla página do livro *Lá de cima cá de baixo*, com texto de António Mota e ilustrações de Teresa Lima, Gailivro, 2008...453

Imagem 228 - Primeira página do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, Civilização, 2003...454

Imagem 229 - Dupla página do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2002...455

Imagem 230 - Dupla página do livro *O Pai Natal preguiçoso e a rena Rodolfa*, com texto de Ana Saldanha e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2004...456

Imagem 231 - Dupla página do livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2003...456

Imagem 232 - Dupla página do livro *Corre corre, cabacinha*, com texto de Eva Mejuto e ilustrações de André Letria, OQO, 2006...457

Imagem 233 - Dupla página do livro *Pé de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006...457

Imagem 234 - Dupla página do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007...458

Imagem 235 - Dupla página do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008...458

Imagem 236 - Página do livro *Contos e lendas do Japão*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Ambar, 2004...459

Imagem 237 - Página do livro *Ssschlep*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2006...459

Imagem 238 - Dupla página do livro *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2007...460

Imagem 239 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto e ilustrações de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004...460

Imagem 240 - Dupla página do livro *João Pé Descalço*, com texto de Marta Monteiro e ilustrações de Marta Torrão, Kual, 2003...461

Imagem 241 - Dupla página do livro *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2009...461

Imagem 242 - Dupla página do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007...462

INTRODUÇÃO

No âmbito de um Doutoramento em Estudos da Criança, na especialidade de Comunicação Visual e Expressão Plástica, propomo-nos desenvolver um estudo decorrente da nossa prática profissional – de ilustração de livros de Literatura para a Infância e Juventude – e investigativa – iniciada no Mestrado em Práticas e Teorias do Desenho (2008, FBAUP) concernente à ilustração para a infância como forma de acesso à narrativa.

Reconhecendo a ilustração enquanto arte de comunicação, no seu sentido global e processual, o nosso estudo contemplará a que se insere no contexto da literatura infantojuvenil (LIJ). Se, num primeiro momento, o papel da imagem nos livros ilustrados se reduzia ao acessório, constituindo mera transposição para o código visual do relatado na palavra, sendo, por isso, prescindível, esta assunção já não é conciliável com estudos mais recentes, que frisam a sua relevância concetual. Justamente, comparando-a com as restantes artes plásticas, a ilustração rege-se pelas mesmas regras, tendo, por isso, em comum as técnicas de produção, utilização de materiais e organização compositiva. No contexto do livro enquanto suporte, e na leitura sucessiva das suas páginas, a ilustração veicula uma determinada mensagem. Com efeito, e à semelhança da linguagem verbal (oral ou escrita) a ilustração, enquanto linguagem visual, pode conter uma narrativa. O que se pretende dos ilustradores é que deem a sua opinião, que discutam o relato, desenvolvendo um discurso crítico. No entanto, o seu trabalho (e, como consequência, a ilustração), ainda é alvo de alguma controvérsia.

A partir da análise de um *corpus*, é nosso objetivo entender o percurso evolutivo da ilustração nacional na primeira década do século XXI e, conseqüentemente, refletir sobre a importância de algumas dessas obras na inovação e expansão do conceito de ilustração de literatura para a infância no panorama editorial português. Através da apresentação prévia de uma pequena parte desse *corpus* a um determinado grupo de crianças, pretendemos, também, perceber o ponto de vista recetivo e crítico do público-alvo face aos livros escolhidos.

A escolha da primeira década do século XXI prendeu-se com o facto de, independentemente dos tempos economicamente controversos que se atravessam, cada vez se

comprarem mais livros para crianças e este período ter-se tornado num mercado em forte expansão, legitimando o surgimento, não só de editoras, mas também de livrarias que se dedicam exclusivamente a este tipo de público. Paralelamente, a escassez de investigadores com formação na área dos estudos artísticos, a fazer investigação sobre ilustração, constituiu também uma forte razão. Como consequência da maioria dos investigadores deste segmento de literatura ser proveniente dos estudos literários, as suas contribuições apresentam-se naturalmente condicionadas e moldadas à sua formação base, prevalecendo as considerações que envolvem a palavra em detrimento das que abrangem a imagem.

Quando nos surpreendemos com a vontade de conhecer o que as crianças pensam sobre as ilustrações dos livros ilustrados de LIJ, vontade há muito a germinar, não só pela, já referida, investigação feita em contexto académico, mas principalmente por causa da profissão que exercemos, foram muitas as palavras e emoções trocadas em contexto de orientação. A propósito, deram-nos a conhecer um texto de Coquet (2004), intitulado *Eu gosto desta porque tem uma menina com neve na cabeça*, que refletia sobre o trabalho da ilustradora Manuela Bacelar, mas em que a premissa inicial era pouco usual: dava-se voz às crianças, público-alvo das produções ilustradas daquela criadora. Frases como «é as cores, estão erradas, esta aqui e esta aqui» (Coquet, 2004, p. 12), provas de que o conceito estético em crianças de 5 e 6 anos estava a formar-se, despertaram em nós muita curiosidade e vontade de abraçar o desafio.

Embora as crianças não sejam o foco central desta investigação, consideramos relevante dar voz (M. Ferreira & Sarmiento, 2008) ao público-alvo preferencial deste sistema / universo literário. Desde os anos 90 do século XX que a resposta leitora à componente visual tem sido o foco de atenção de alguns investigadores internacionais (Arizpe & Styles, 2003; J. Evans, 2009c, 2009d; Kiefer, 1993; Madura, 1995; Nikolajeva, 2009, 2010; Sipe & Bauer, 2001; Sipe & Brightman, 2009; Sipe, 2008b), no entanto, em Portugal, os estudos que contemplam a opinião e o envolvimento da criança na fruição destas obras, ainda são raros¹. Somando-se também a quase ausência de estudos sobre ilustração, publicados em livro (J. A. Gomes, 2013, p. 156), justifica-se

¹ Salvaguardem-se as teses de doutoramento de Mourão (2012) e Rodrigues (2013) defendidas durante a redação deste estudo.

a necessidade de a literatura para a infância ser analisada pelo prisma da ilustração (sem esquecer a componente verbal quando existir, evidentemente), incluindo o seu público-alvo como protagonista da investigação.

Esta tese, intitulada *Uma década de ilustração de livros de literatura para a infância e juventude em Portugal (2000-2009)*, desenrolar-se-á de acordo com a metodologia qualitativa, que permite a abordagem de uma realidade particular em que a expressão da individualidade e do peculiar é o mais importante. O estudo filia-se teoricamente na fenomenologia (Bogdan & Biklen, 1994), com vista à compreensão em profundidade do significado de situações particulares através do estudo de caso e da técnica de análise de conteúdo.

Assim, esta tese estrutura-se em quatro capítulos.

Num primeiro capítulo, o enquadramento teórico, refletimos sobre a problemática em estudo considerando três grandes temas: a ilustração, a literatura infantojuvenil e o leitor. Sobre o primeiro tema abordamos o conceito de ilustração, as suas funções e processo de trabalho, assim como percorremos a gramática da linguagem visual, enquanto conjunto básico de ferramentas para melhor interpretar e compreender a visualidade. No segundo momento procuramos contribuir para a caracterização da ilustração portuguesa contemporânea numa perspetiva histórica da literatura infantojuvenil, procedendo à sua atualização sistemática até ao ano de 2009, e afluamos a evolução do conceito de ilustração. Nesta secção, consideramos ainda os elementos paratextuais, a interação verbo-pictórica e a questão da potencial tripla autoria do livro de LIJ. Tomando, por sua vez, o leitor como referência, trazemos à luz o seu papel e a investigação centrada na receção, sublinhando a influência da LIJ no leitor e os referentes visuais. Terminamos o enquadramento teórico colocando em debate o destinatário preferencial (a criança e/ou o adulto) do livro de LIJ.

No segundo capítulo apresentamos as opções metodológicas divididas em duas partes: a *metodologia de investigação*, que consiste na descrição e revisão de literatura sobre a abordagem metodológica utilizada, na obtenção dos dados, que nos permite responder aos objetivos e questões de investigação, e a *metodologia de ação*, onde se descrevem todos os passos dados em resultado da metodologia escolhida.

O terceiro capítulo, que trata os resultados e a discussão, encontra-se dividido em

dois grandes estudos, o estudo A, que contempla os resultados da perceção e receção crítica de um determinado grupo de crianças face aos livros selecionados, e o estudo B, que considera o *corpus* – número significativo e diversificado de obras de literatura infantojuvenil editadas em Portugal e ilustradas por autores portugueses ou residentes em Portugal – analisando-o em relação à diversidade de linguagens, técnicas e registos. No estudo A, caracterizamos o grupo e os respetivos hábitos de leitura e discutimos de que forma a receção dos livros se manifestou. No estudo B, procedemos igualmente à caracterização da amostra, discutindo os resultados no que toca aos elementos paratextuais, à técnica de ilustração e à relação texto e imagem – que compreende questões como a linguagem gráfica, a semântica da cor, a composição ou a especificidade do caractere.

O quarto e último capítulo dedicamos à apresentação das principais conclusões e limitações do estudo.

I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A ILUSTRAÇÃO

«A ilustração, como os sonhos, é escrita.» Alejandro García Schnetzer²

A ilustração enquanto arte de comunicação, no sentido lato dos eixos necessários ao processo em si – na esfera da produção e da receção, e do seu objeto, a mensagem – é muito diversificada. Assim, a título de exemplo, podemos encontrar ilustração jornalística, científica, publicitária, didática, literária, envolvendo distintos públicos (desde a criança ao adulto) e variadas áreas como a política, a medicina, a botânica, a indústria alimentar, a mecânica automóvel ou a moda, apenas para referir algumas. A ilustração que nos importa e que o nosso estudo contempla insere-se no contexto da literatura infantojuvenil.

Entradas ou verbetes de dicionários³ destacam os atributos decorativos da ilustração e remetem-nos para a utilização que começou por ter, historicamente falando, quando surgiu lado a lado com a palavra escrita, assumindo o papel de complementar e esclarecer. Nodelman (1988, p. 4), nos finais da década de 80, definia ilustração como «visual matter used to clarify or to decorate a text»⁴.

Tradicionalmente, o papel da imagem nos livros para crianças 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, esta conceção não é compatível com as abordagens mais recentes, que sublinham

2 Em entrevista a Brites (2011, p. 26).

3 A definição proposta pelo *Dicionário da Língua Portuguesa* (2004, p. 908), do nome **ilustração** assim como do verbo **ilustrar** é: **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.

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

a abrangência do conceito. Obiols Suari (2004) considera que ilustração, enquanto 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.
(Obiols Suari, 2004, p. 29)

Parafraseando Ramos (2007c, p. 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 colabora na «cristalização da mensagem do texto, conferindo-lhe um ou mais sentidos e facilitando a comunicação». Neste sentido, nas últimas décadas, vários profissionais de áreas distintas (e.g. psicólogos, educadores, ilustradores, escritores) concluíram 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» (Montoya, 2005, p. 48). Analogamente, se «un texto [verbal] genera movimientos internos, sentimientos y experiencias a nivel de recepción», também «las imágenes cristalizan un código que puede ser interpretado» (Díaz Acosta, 2000, sp).

As formas de expressão verbal podem ser desenvolvidas através do carácter potenciador da imagem, por essa razão, há autores que sublinham «the importance of thoughtfully viewing the illustrations in picturebooks» (Pantaleo, 2009, p. 50).

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, p. 123). Com efeito, as ilustrações não são «an extension of the print that only reinforce the meanings of the words, but are essential for constructing understandings of the story» (C. Anderson, Kauffman, & Short, 1998, p. 147). 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, p. 254). Também

Montoya 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» (Montoya, 2005, p. 47).

Uma ilustração é mais do que uma simples imagem. Enquanto «representação de pessoa ou coisa»⁵ a ilustração é uma imagem que tem em comum com as restantes artes plásticas as técnicas de produção e manipulação de materiais assim como a organização compositiva. Quando apreciamos uma ou outra obra de arte fazemo-lo de forma individual, cada pintura ou escultura, etc. encerra em si, enquanto unidade, um sem número de significados. As leituras não se fazem entre obras, ou melhor, não se fazem de uma obra para a outra. Embora, quando visitamos galerias ou museus com exposições de autor, possamos ficar com uma ideia mais abrangente do que foi ou é o trabalho daquele autor (em termos de influências temáticas ou políticas, por exemplo, ou apenas relativamente às técnicas) não lemos cada obra em sequência, mas sim individualmente⁶.

Narrar uma história não é um atributo exclusivo da linguagem verbal (oral ou escrita). Assim, uma imagem pode conter uma narrativa. A ilustração, precisamente, podendo encerrar em cada página de livro uma pequena narrativa, distingue-se pela sua capacidade comunicativa. A ilustração é uma linguagem que compreende, na leitura de todas as páginas em sequência, uma determinada mensagem que o próprio suporte livro possibilita.

Escarpit 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. (Escarpit, 1996, p. 16)

Muitos ilustradores mantêm em paralelo criações no âmbito das artes plásticas produzindo, naturalmente, ilustrações fortemente influenciadas pela(s) corrente(s) estética(s) que privilegiam. Com efeito, Rodrigues refere que

⁵ “imagem”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2010, <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx?pal=imagem> [consultado em 25-07-2012].

⁶ Contudo, há que lembrar que a ordem pela qual uma exposição é montada não será de todo inconsequente, podendo influenciar a sua receção.

o álbum ilustrado surge como uma das formas de expressão mais claras no que toca à aproximação das suas publicações (ao nível temático mas também, e sobretudo, ao nível plástico) a diversos movimentos ou tendências estéticas e artísticas – sejam elas contemporâneas ou pretéritas –, proporcionando uma familiarização com técnicas, linguagens e representações distintas. (Rodrigues, 2010, p. 577)

A ilustração, através dos elementos plásticos da gramática da linguagem visual (*e.g.* ponto, linha, volume, plano, cor, textura, perspetiva), representa o real, simula-o utilizando aqueles elementos mínimos e apenas estritamente necessários para que o representado seja identificado e seja reconhecida a sua iconicidade⁷. O que se pretende dos artistas pictóricos é que deem a sua opinião, que discutam o relato, desenvolvendo um discurso crítico.

Contudo, o trabalho do ilustrador (e, como consequência, a ilustração) ainda permanece mal compreendido, mesmo por autores contemporâneos que dizem que «hay que tener también en cuenta que, como en la mayoría de los casos el ilustrador no es el creador del mensaje sino que proviene de un escritor, el ilustrador no es, *strictu sensu*, ele emisor sino el repetidor o amplificador del emisor» (Duran, 2009, p. 81). Na grande maioria das vezes não existe reconhecimento da propriedade intelectual sobre as ilustrações, contrariamente ao que acontece sobre a escrita⁸. Parece-nos que o facto de a componente verbal ser maioritariamente o ponto de partida possa estar a alimentar esta questão. Também não podemos deixar de referir que há ilustradores que contribuem para este fenómeno, já que alguns prescindem dos direitos de autor⁹, preferindo receber direitos de publicação¹⁰, provavelmente pela rapidez desta contrapartida.

⁷ Entendendo iconicidade como “*el grado de realismo de una imagen en comparación con el objeto que ella representa*” (Obiols Suari, 2004: 32)

⁸ Enquanto profissional da ilustração, achamos curioso mas lamentável, a forma como o conceito de autoria é abordado em alguns livros-álbum 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, no seu entender, o segundo não é um autor, não se encontrando, portanto, em pé de igualdade...

⁹ Forma de pagamento, a longo prazo, que implica a divisão com o escritor da percentagem acordada contratualmente como resultado das vendas dos livros (normalmente, são 10% dos direitos sobre o PVP, que se dividem pelos autores, nem sempre equitativamente).

¹⁰ Forma de pagamento integral contra entrega de determinado número de ilustrações. O trabalho do ilustrador, neste caso particular, assemelha-se mais a uma prestação de serviços.

1.1. FUNÇÕES DA ILUSTRAÇÃO

Em investigações anteriores (Sotto Mayor, 2008, 2010b) fizemos uma revisão dos estudos sobre o papel desempenhado pela ilustração nos livros de LIJ. Retomamos essa pesquisa apresentando os vários autores (Colomer, 1999, 2005b; Escarpit, 1996; Obiols Suari, 2004; Ramos, 2007c, 2010; Shulevitz, 1997; Silva-Díaz, 2006) que refletiram sobre as funções da ilustração e sobre os seus contributos para a narrativa que se quer contar, percorrendo um conjunto de perspetivas seleccionadas.

Associando o pensamento de Escarpit (1996), Colomer (2005b), Ramos (2007c) e Shulevitz (1997), consideramos evidente que a função de complementar (Colomer, 2005b; Ramos, 2007c; Shulevitz, 1997) se insira na categoria das funções passivas (Escarpit, 1996), por trazer apenas a novidade patente na troca de sistemas de comunicação, e as funções de aprofundar, substituir (Ramos, 2007c; Shulevitz, 1997), contradizer, exagerar e expandir (Colomer, 2005b) como fazendo parte das funções ativas (Escarpit, 1996), por contribuírem com algo mais do que a palavra explícita, potenciando outras interpretações.

Segundo a teorização proposta por Obiols Suari (2004, p. 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 com palabras» (Obiols Suari, 2004, p. 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 para 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. De certa forma, a ilustração pode tornar o texto verbal polissémico e atrativo, aliciando e seduzindo o leitor, o que contribui para o enriquecimento do referencial imagético em potência da criança em constante desenvolvimento.

Kümmerling-Meibauer (1999), num estudo em que o foco de atenção era a ironia verbo-pictórica, também encontra na ilustração o que as palavras não dizem, pois vê a dupla qualidade do referido conceito refletida na dupla qualidade do texto e das imagens:

If one reconsiders the basic features of irony, which consist in a contrast between a spoken meaning (“said”) and an implied, unspoken meaning (“unsaid”), and then draws a connecting line to the observation that the ironic content of the analyzed picture books lies in the complementarity between pictures and words, it would appear that, in this case, the text plays the part of the “said” and the picture exercises the function of the “unsaid”, as it is in opposition to the text. (Kümmerling-Meibauer, 1999, p. 176)

Na segunda função, Obiols Suari 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. No entanto, como veremos quando aprofundarmos a questão da relação entre palavra e imagem, segundo Kress e 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, p. 320). Tanto um sistema como outro têm as suas vantagens e desvantagens e é com isso em mente que temos de 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 função da redundância, segundo Obiols Suari, 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» (Obiols Suari, 2004, p. 37).

Esses dados que a ilustração adiciona ao texto global levam-nos à terceira função, a

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» (Obiols Suari, 2004, p. 37). Tentamos não esquecer que a função da imagem nas histórias infantis pode mover-se entre o agradável e o desagradável, cumprindo igualmente o seu papel formador (Bettelheim, [1975] 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 selecionar 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, p. 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 da imagem, os elementos que integram a narrativa (cenário, objetos, 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 intersemiotividade auxilia o leitor pouco experiente a cooperar na interpretação daquela relação sógnica.

Para nos explicar como a ilustração pode *enriquecer aquele que a observa*, Obiols Suari (2004, p. 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 sublinha o entretenimento como benefício primordial e «más relevante» (Obiols Suari, 2004, p. 39) e acrescenta outros como a 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» (Obiols Suari, 2004, p. 39), enriquecendo assim o seu arquivo de imagens. Como consequência do enriquecimento 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 estereótipos» (Obiols Suari, 2004, p. 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.

1.2. ILUSTRAÇÃO ENQUANTO PROCESSO

As considerações acerca da obra de outros ilustradores, que teceremos aquando da análise do *corpus*, serão certamente diferenciadas das feitas por um investigador sem experiência na área da ilustração, ainda que, à semelhança de outras áreas, cada indivíduo abraça o exercício da profissão de modo distinto e o processo para atingir um mesmo fim seja quase sempre diferente. Neste caso particular, imbuídos de um espírito autoetnográfico (que detalharemos no capítulo da metodologia), o trabalho/experiência pessoal será usado para detetar ou melhor entender algumas das escolhas e caminhos percorridos pelos ilustradores, que poderiam passar despercebidos a investigadores sem experiência nestas áreas.

Parece-nos pertinente, partindo da nossa prática profissional, identificar algumas características e situações que ajudam a delimitar o conceito de ilustrar, que foram alvo de reflexão em outro local (Sotto Mayor, 2010b), considerando apenas a versão mais tradicional em que a ilustração surge após a leitura do texto verbal e como uma interpretação deste:

- No suporte livro que, regra geral, se tem mantido constante desde a sua origem, a interação entre imagem e palavra resulta numa afinidade que se revela num confronto entre dependência e emancipação.

- A interpretação e consequente tradução de um texto deverá atuar no espaço entre

a fidelidade ao texto e as suas possibilidades polissémicas.

– A ilustração não é um produto isolado, mas sim uma parte de um todo que é o objeto livro, que abraça diversas características relacionadas com a edição e a composição gráfica. 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 impressa¹¹ e, por isso, partilhada e percecionada por um público vasto e heterogéneo – tem de estar sempre presente.

– A capacidade narrativa da ilustração que consegue contar, não só o que a palavra diz, mas também, e mais importante, aquilo que ela não diz, é um facto. Com efeito, a ilustração consegue refletir os interstícios entre linhas, adotando muitas funções, que já abordamos em pontos anteriores.

– A ilustração é um espaço de eleição para a experimentação, tanto ao nível estético como formal, por parte dos ilustradores enquanto criativos.

– O crescente aparecimento de estudos e análises sobre produções literárias ilustradas veio confirmar a sua importância no âmbito da literacia visual.

Após esta primeira reflexão sobre o conceito de ilustrar, parece-nos um passo lógico refletirmos sobre as preocupações que assolam um ilustrador quando aceita um novo projeto.

Em contexto de visita a escolas enquanto profissional de ilustração, fomos múltiplas vezes abordados com questões sobre a profissão. Não é a primeira vez e, com certeza, não será a última que nos perguntam como se processa um trabalho de ilustração, quais são as preocupações principais a considerar antes de dar início a um novo projeto, como é que gostamos de trabalhar, entre tantas outras questões. Quando se está por dentro de uma qualquer profissão são muitas as opções tomadas de forma intuitiva, fazendo com que, muitas vezes, nem se tenha noção de qual o passo dado para se chegar a determinada solução.

Por tudo isto, certo dia, aceitamos o desafio e dedicamo-nos a responder a estas questões, meramente como exercício de autoconhecimento.

¹¹ Pese embora a cada vez mais comum exposição de originais de ilustração resultantes de livros.

Enquanto reflexões de um ilustrador de literatura para a infância e sem pretensão sequencial ou hierárquica, parece-nos importante:

– Estar atento ao que nos rodeia. Não falamos só de pessoas e do seu entorno mas também das transformações sociais, económicas e políticas que estejam a acontecer e que possam mudar a forma de vermos o mundo, com particular ênfase para o leitor.

– Analisar o texto¹² de onde partimos em busca do não dito. Exercício que deverá ser repetido múltiplas vezes até que as palavras se entranhem ao ponto de as conseguirmos imaginar em desenho, ou em qualquer das abordagens técnico-plásticas de eleição.

– Dividir o texto pelas páginas estando isso dependente do número de páginas do livro¹³. A partir daí identificar as páginas que iniciam e terminam os cadernos¹⁴. Embora os cadernos sejam cosidos também são colados uns aos outros: junto dos pontos de cosedura, a última página de um caderno, é colada à primeira página do caderno seguinte. Essa pequena colagem pode interferir na leitura de uma ilustração de página inteira se esta tiver, precisamente no seu centro (no meio da dupla), pormenores lineares e/ou descritivos para além do fundo com cor.

– Refletir sobre a mensagem que queremos passar em termos de conceito (moralista, vanguardista, etc.) e de valores (integração racial e/ou multicultural, igualdade de género, etc.), remetendo para questões de cariz político-social.

– Escolher a abordagem plástica que mais se adequa ao projeto e/ou ao destinatário preferencial. Poderá variar em técnica (pintura [acrílico, óleo, aguarela, etc.], colagem, escultura, fotografia, etc.) e em materiais utilizados (lápiz, tintas, fios, tecidos, papéis, botões, molas, parafusos, etc.).

– Selecionar o que ilustrar. Conscientes de que dos momentos escolhidos para salientar surgirão as várias leituras possíveis, deveremos escusar-nos de repetir com a imagem conteúdos sobredescritos pela palavra. A título de exemplo, optar por escolher momentos anteriores ou posteriores ao relatado pode trazer surpresas interpretativas.

12 Inteiramente relacionada com a prática profissional pessoal frisamos que, para esta reflexão, foi considerada apenas a versão processual mais tradicional, como já referimos, onde a ilustração surge após a leitura do texto verbal e como uma interpretação deste.

13 Nos livros de LIJ rondam as 32.

14 Chama-se caderno ao conjunto de várias páginas, todas impressas na mesma folha. Os mais comuns nos livros de LIJ são os cadernos de 4 páginas, mas por vezes também se utilizam os de 8.

– Valorizar o nosso arquivo referencial. Mesmo sabendo que as memórias da infância são reelaboradas e perspetivadas pela própria vivência atual, as nossas experiências pessoais, particularmente as do período equivalente ao destinatário preferencial do projeto em mãos, deverão ser lembradas. Concretamente, se o livro for pensado para crianças do ensino básico, 1º ciclo, será sempre frutífero recordar a nossa forma particular de ver o mundo nessa altura, salientando as emoções fortes (como aquilo que nos divertia ou aquilo que nos fazia chorar) que nos ajudarão a perspetivar o texto em mãos.

– Encontrar o tom da estória. Uma vez identificado poderá ser mantido durante toda a publicação ou alterado intencionalmente.

– Refletir sobre as personagens. Este ponto pode ser demorado pois implica compromissos de longa duração, no sentido em que o leitor deverá conseguir reconhecer cada uma delas no decorrer do livro. Para o efeito devemos considerar as suas feições (alto, magro, gordo, loiro, etc.), a sua personalidade (posturas, gestos, expressões) e o seu estilo (relaxado, sóbrio, chique, desportivo, etc.), refletindo-se na forma de vestir, calçar ou pentear.

– Distinguir os cenários, sejam interiores ou exteriores, tendo em mente a pertinência de introduzir muitos ou poucos detalhes.

– Definir a estação do ano e se é de dia ou de noite são passos importantes que se vão refletir não só na indumentária e cenários (exteriores principalmente), mas também na forma como a luz é expressa, respetivamente.

– Escolher os planos e os pontos de vista para cada página, dupla ou não, assim como a disposição gráfica de todos os elementos tendo em conta a leitura sequencial fluída de todo o miolo do livro. As decisões pontuais não poderão afetar em demasia o natural e desejado harmonioso desenrolar da leitura¹⁵.

– Assinalar o ritmo que desejamos para a publicação equilibrando texto e imagem em termos de quantidade. Podemos induzir o leitor a demorar-se em determinadas páginas pela inclusão de ilustrações mais detalhadas e preenchidas ou a virar a folha de imediato perante ilustrações mais simples ou económicas na palavra, ou ainda,

¹⁵ Salvaguardando as exceções em que a quebra da fluidez (pelo contraste, por exemplo) é significativa porque intencional.

por vezes, intencionalmente, provocar dissonância cognitiva.

– Eleger o tipo de letra e/ou qual o papel que desempenha. Os caracteres tipográficos poderão ou não interagir com as ilustrações, adotando uma postura dinâmica (com ampliações, grafadas em linhas ondulantes, partindo da boca de uma personagem, com mudanças de cor ou de tipo de letra, por exemplo) ou uma postura estática (mais tradicional, com impressão em linhas horizontais em intervalos equidistantes, sem alteração de tamanho ou cor, por exemplo).

Nenhuma destas alíneas se esgota em si mesma, estando, naturalmente, abertas à natural evolução pessoal e profissional.

Acreditamos que muitos colegas de profissão se identificarão com algumas das referências, enquanto outros estarão em desacordo, embora haja fases que são incontornáveis. Deste modo, é importante reiterar o carácter autorreflexivo, pessoal e subjetivo desta secção.

Temos consciência de que alguns dos pontos referidos invadem o universo do *design* mas, com o acumular de experiência e de projetos, este é o modo como concebemos o papel do ilustrador e como nos sentimos mais confortáveis na prática profissional.

1.3. LITERACIA VISUAL

Comumente, literacia visual é definida como a capacidade de discernir significado de imagens, podendo apenas envolver a identificação ou nomeação do que se observa, ou abraçar atividades mais complexas como analisar, categorizar ou interpretar. Nos finais da década de 60, do século XX, Debes (1968) encarava a expressão «visual literacy» como um conjunto de competências que se desenvolvem com o intuito de compreender, interpretar, conceber e compor mensagens e símbolos visuais com vista à comunicação eficaz com outros. No entanto, mesmo em contextos académicos, somos muitas vezes confrontados com a ideia de que alguém (criança ou adulto) com iliteracia visual apenas não sabe interpretar imagens. A falta de consenso, deve-se, provavelmente, à aplicação do conceito a vários âmbitos, como a arte ou a retórica, a semiótica ou o *design*, por exemplo. Apesar de as áreas referidas terem na componente visual o foco central, as suas abordagens são distintas e o emprego do conceito de literacia visual apresentar-se-á como um reflexo ajustado a cada disciplina.

Um facto curioso é que temos mais áreas no cérebro dedicadas ao processamento visual do que a outro qualquer sentido; as áreas visuais desenvolvem-se mais cedo do que as outras regiões cerebrais necessárias para a leitura e o pensamento de alto nível (Gogtay et al., 2004). Como consequência, o desenvolvimento de competências visuais pode servir de apoio para outras competências ainda em desenvolvimento (Barbot et al., 2013). Assim, a formação de associações visuais ajudará os pequenos leitores a melhorar a sua compreensão (Gernsbacher, Verner, & Faust, 1990). Vivemos numa sociedade inundada por estímulos visuais, em que a cultura contemporânea se tornou exponencialmente dependente da imagem pelo seu potencial instantâneo e universal de comunicar. A capacidade de nos orientarmos e «thinking critically about images is a necessary life skill for navigating the onslaught of media visuals created for propaganda or advertisement» (House & Rule, 2005, p. 284).

Salisbury refere que «if “literacy” means the ability to read, write and understand, it seems reasonable that “visual literacy” might refer to an ability to see, draw and derive aesthetic understanding, rather than an ability to “decode” pictures into word-meaning in a literal sense» (Salisbury, 2007, p. 6).

No contexto da multimodalidade dos livros ilustrados e/ou livros-álbum, à data da redação destas linhas, é uma evidência de que «many texts contain material in both print and visual form, so clearly knowledge of linguistic semiotic system alone is not sufficient» (Anstey & Bull, 2009a, p. 27), imperando a necessidade de associarmos as competências de literacia visual. Haverá, por vezes, alguma dificuldade em distinguir os dois códigos linguísticos. Aqueles com literacia visual podem «distinguish quickly between print and picture, understand messages from symbols and be prepared to spend time looking for meaning in images where there is no printed aid» (Hughes, 1998, p. 119).

Nikolajeva refere o preconceito de que a literacia visual é inata e não tem de ser ensinada ou treinada. E insiste que, embora existam, como já vimos, muitos estudos em que crianças em idade pré-escolar respondem a imagens, «response and understanding are not quite identical» (Nikolajeva, 2009, p. 57). Dondis (1991), a este propósito, considera a visão como algo natural, enquanto a criação e compreensão das mensagens visuais só o é até certo ponto. Todavia, a eficácia, em ambas as vertentes, só através do

estudo é que poderá ser alcançada.

As crianças são muito mais orientadas para a visualidade do que os adultos, e é fruto de esforço dos adultos convencê-las da relevância da leitura de palavras, muitas vezes, impondo a sobreposição, à sua capacidade leitora de imagens.

À medida que as crianças conquistam um certo nível de literacia visual serão capazes de comunicar com eficácia através da interpretação e da criação de imagens numa variedade alargada de meios visuais. Alguns investigadores na área da educação que estudam literacia visual defendem que «as one becomes more mature in his or her ability to interpret the various integral aspects of visual literacy, it is possible to become better at making intelligent choices and judgments in aesthetic matters» (Nicholas, 2007, p. 19).

1.3.1. Gramática da linguagem visual

Como apoio à aprendizagem e ao desenvolvimento da literacia visual existe um conjunto básico de ferramentas para melhor interpretar e compreender a visualidade – a gramática visual – que foi construída como um sistema de aprendizagem básico, acessível a todas as pessoas (e não só aos especialistas do campo visual), que contribuisse para o reconhecimento, produção e compreensão de mensagens visuais. Mais adiante, no capítulo dos resultados, será com base na terminologia da gramática visual que orientaremos a análise das ilustrações que figuram no *corpus* da nossa investigação. Todavia, sublinhamos que qualquer tipo de literacia, embora neste caso falemos especificamente de literacia visual, resulta de uma prática social, fruto de um contexto e de um propósito. Assim, os criadores das imagens, quem fez e porquê, contribuirão sempre para o entendimento global.

A gramática da linguagem visual inclui um conjunto de elementos básicos (como o ponto, a linha, a forma, o tom, a cor ou a textura, por exemplo (Arnheim, 1992; Dondis, 1991)) que se organizam num determinado espaço, em que se considera a posição do leitor e a sua relação com o ilustrador e as personagens por este criadas (Kress & van Leeuwen, 2006), assim como os vários pontos de vista adotados (tomando de empréstimo a terminologia das linguagens do movimento).

1.3.1.1. Elementos básicos da linguagem visual

O ponto – a unidade visual mínima de significação – e a linha – uma sucessão fluída e contínua de pontos –, enquanto elementos estruturadores da linguagem plástica, são abstrações usadas para representar a realidade. Por vezes, inexplicavelmente, sinais (quase) impercetíveis, como um ponto minúsculo na imensidão da página, chamam a atenção do pequeno leitor, apanhando o leitor adulto, que o acompanha, desprevenido.

Existem vários modos de representação e/ou agrupamento gráfico do ponto: concentração, concentração modeladora, dispersão e sequência linear, entre outros. A concentração, que consiste no agrupamento de pontos, define-se por oposição à dispersão, enquanto distanciamento não padronizado do elemento. A concentração modeladora é o resultado da utilização do ponto com objetivos formais dirigidos. O recurso ao ponto de forma sequencial está na origem da linha.

A linha enquanto elemento essencial do desenho pode assumir múltiplas formas de expressão, podendo variar consoante o estado de espírito do seu criador. Delicada ou grosseira, ondulada ou retilínea, hesitante ou confiante, são apenas algumas das suas possíveis manifestações pessoais. Desta feita, a linha pode dividir-se em três tipos: linha objeto, linha hachurada e linha de contorno. Para o primeiro caso consideram-se as aplicações da linha de forma individual, unidimensional e independente, apesar de poder coexistir com linhas semelhantes num mesmo espaço compositivo. O seu cruzamento, passando a ser uma combinação do elemento, enquanto resultado da sobreposição não coincidente de conjuntos de linhas com disposição paralela, dá origem à trama, produzindo sombreados ou padrões globais, a que se chamou linha hachurada. O terceiro tipo, o mais (re)conhecido, é a linha de contorno de configuração fechada, curva ou não, que resulta numa forma, considerando o que se inscreve no seu interior como a figura e no seu exterior como o fundo. Neste processo, «a linha muda de função: de um objeto independente unidimensional transforma-se em *contorno* de objeto bidimensional» (Arnheim, 1992, p. 212). Alguns ilustradores, no universo da LIJ, fazem particular uso deste sinal para definirem as suas personagens que poderão ou não ser preenchidas com cor.

A forma, vista, então, como artifício linear, é aquilo que nos facilita a captação das

singularidades das coisas e do seu aspeto externo, sem considerar o conteúdo. Enquanto figuras básicas – como o círculo, o quadrado ou o triângulo e as suas múltiplas combinações, em planos ou dimensões –, servirão como princípio elementar estrutural e organizador compositivo de qualquer página. Às suas configurações específicas atribuem-se diversos significados: ao quadrado associa-se falta de entusiasmo, honestidade, retidão e esmero; ao triângulo ação, tensão e conflito; ao círculo, sensação de calor, infinitude e proteção (Dondis, 1991). Na secção que trata a composição veremos outros significados resultantes da utilização refletida de linhas e formas.

O tom, ou a intensidade do tom, enquanto presença ou ausência de luz, normalmente, é aferido numa escala de claro e escuro e pensado, numa primeira instância, em branco num extremo e preto no outro. Contudo, a presença de cor não invalida as diferenças possíveis na tonalidade, apesar de um espetador pouco treinado ter alguma dificuldade em distinguir entre gradações lumínicas e alteração de cor. A volumetria dos objetos, à semelhança da natureza, é assim sugerida. Este tipo de representação da realidade é importante, mesmo, ou, principalmente, quando apresenta um mundo que não existe e que todos aceitamos sem hesitação. É perfeitamente possível traduzir a realidade natural para uma gama bitonal, do mesmo modo que a ilustração a preto e branco, com gradação de cinzas, é legítima e legível, como teremos oportunidade de analisar.

O contexto que nos rodeia é feito de cor, tudo em nosso redor é colorido – em função da impressão que a luz refletida pelos corpos (de variados comprimentos de onda) produz na retina – mas nem por isso é essencial à comunicação. Como já sugerimos, os tons variáveis de cinza são ótimos substitutos da realidade e veiculam a informação com eficácia. Não obstante, a cor encerra vários significados simbólicos relevantes na sua utilização analógica e/ou digital. As ilustrações, com o recurso à cor, por exemplo, reproduzem uma enorme quantidade de conteúdos, provocando no leitor inúmeras sensações. Considerando as cores primárias, o azul ciano, o magenta e o amarelo, associamos a primeira à água e à sua frescura, e o amarelo à cor do sol e às suas características quentes, por exemplo. Às quentes associam-se, por sua vez, impressões de violência ou alegria, enquanto às frias sugestões de calma ou medo. Mas estas associações são apenas algumas das muitas possíveis, distribuídas por diversas áreas

do saber¹⁶. Para além do leitor ser também ele um recetáculo individual não normativo, como teremos oportunidade de desenvolver em secção própria, e poder, por isso, produzir interpretações distintas, as variáveis do mundo da cor são complexas. Temos também de ter atenção que uma mesma cor, em contextos distintos, não é a mesma cor. A perceção das cores prende-se com extrema inconstância e dependência recíproca. Uma cor quente só se mantém assim se na sua proximidade se relacionar com outras mais frias, porque, por exemplo, se perto de um laranja se colocar um amarelo (sem somarmos a variável *tamanho* entre manchas de cor) o que era quente deixa de o ser em grau de intensidade. Toda a criação cromática é variável e de maneiras desiguais significativa até que a última adição de cor se dê. A nossa abordagem pretende apenas iluminar (no sentido etimológico, de trazer à luz) algumas das questões que rodeiam este elemento intenso de expressividade.

A textura enquanto conceito reflete as qualidades táteis e visuais de tudo o que nos rodeia e que sentimos em toda a extensão das suas (ir)regularidades. Embora não se trate de uma abstração, pois é palpável, quando a transpomos para o domínio da linguagem plástica, ela transforma-se na ideia da própria aparência das coisas. Para o efeito recorre-se a elementos plásticos (como, por exemplo, o já referido cruzamento de linhas) capazes de traduzir a textura observada ou experimentada em nova imagem. Divididas em texturas artificiais e naturais, o exemplo anterior remete-nos para o primeiro caso, por se tratar de representação da nossa apreensão do real e/ou do imaginado através de manipulação de matérias diversas. As texturas naturais são as provenientes da natureza, como o tronco de uma árvore, a rugosidade de uma pedra, a pele e/ou pelo de um animal, etc. As texturas táteis são muito pouco frequentes no universo da LIJ, salvaguardando a exceção de alguns livros para bebés que exploram o sentido do tato e da audição com diferentes materiais (e.g. tecidos, plásticos) com características palpáveis variadas em graus de intensidade (e.g. macio, áspero), produzindo também sons distintos quando manipulados.

Analogamente ao já referido, a propósito da relativização das cores e dos tons de acordo com o contexto, o mesmo acontece com o tamanho dos objetos. Sabemos que

16 A cor é uma realidade de sobremaneira subjetiva pelo que para uma leitura mais informada sobre simbologia da cor leia-se Pastoreau (1997) e sobre psicologia da cor leia-se Heller (2009).

um objeto é grande no contexto de outros mais pequenos. Frisamos que nos referimos à escala dos objetos e não às suas medidas, pois essas são inalteráveis. A nossa leitura da proporção, enquanto harmonia que deve existir entre as diversas partes de um todo, e entre cada parte e o todo, é que se ajusta considerando o seu entorno. A leitura dá-se em relação ao campo observado e às justaposições possíveis, podendo aquilo que é pequeno parecer grande se for associado a objetos mais pequenos ainda.

Segue-se a dimensão, conceito totalmente implícito, no sentido perspético da sua representação. A dimensão de todas as coisas reais acontece de forma ilusória quando representada, sendo o artifício da perspetiva a convenção de representação mais comum. O movimento, que abordaremos mais adiante, é também um elemento implícito na imagem estática. Como a dimensão, a sua representação é fruto de estratégias de representação.

Todos os elementos referidos nas linhas anteriores servirão para intensificar e ajudar a manipular essa ilusão. A sua utilização na representação (e.g. o ponto, concentrado ou disperso; a linha cruzada, mais ou menos próxima), como teremos oportunidade de ver, pode estar imbuída de características estilísticas associadas ao registo de cada ilustrador – o seu traço ou marca autoral.

1.3.1.2. Espaço compositivo

Sabemos que a experiência visual é portadora de dinamismo. Todas as imagens, sem exceção, são o resultado de uma interação tensional, mesmo que a imagem seja apenas um ponto num qualquer suporte. A relação desse elemento mínimo (e a sua cor, tamanho ou localização, por exemplo) com o próprio suporte existe na interação de tensões compositivas. A organização num determinado espaço dos vários elementos básicos (nas suas representações ilusórias) dá origem a composições plásticas de várias naturezas – sendo que, no caso particular do contexto desta investigação, falamos na página. Através das regras básicas de composição para representações a duas dimensões, a linha e a forma expressam calma e estabilidade pela horizontalidade, força e equilíbrio pela manifestação vertical, dinamismo e dramatismo na sua utilização diagonal ou oblíqua (enquanto forças direcionais mais instáveis), movimento através de linhas curvas e ritmo pela repetição. A utilização refletida destes elementos pode ser

instrumental na criação de mensagens visuais significantes e, por isso, relevante no contexto da ilustração.

Uma das muitas estratégias utilizadas para manter o leitor atento e curioso em relação ao desenrolar da estória está relacionada com o enquadramento da ilustração. A este propósito Smith (2009), numa tentativa de esclarecer o conceito de «frame» – a que, daqui em diante, chamaremos de *moldura* – refere que pode considerar-se o espaço entre a imagem e a margem, o espaço entre a imagem e o limite da página ou, por vezes, o espaço entre a imagem e o resto de texto. Neste sentido a autora acredita que a moldura serve uma dupla função intermediária: «they focus an image for the one who sees out, and they select and present that image to whoever looks in. Frames assume, perhaps even demand, a relationship between seer and spectator» (Smith, 2009, p. 82).

Podemos distinguir dois tipos de moldura, aquela que recorre aos recortes das páginas, provocando vazamentos de uma página para outra por onde se pode espreitar o que se segue ou a que opta pela (de)limitação do crescimento de uma ilustração em relação ao tamanho total da página, provocando, normalmente, um emolduramento branco em redor da ilustração. Com este último exemplo em mente, lembramos que a cor da moldura/caixilho de um quadro altera a leitura das cores da própria obra e, portanto, coloca um desafio à sua seleção. Com efeito, as molduras, decisões conscientes do ilustrador, do *designer* ou do editor, deverão sempre ser tidas em consideração pois direcionarão o olhar do leitor e terão forte impacto na forma como ele apreciará o livro (Smith, 2009, p. 82). Estes efeitos têm, naturalmente, implicações na composição, interferindo no sentido do olhar e incorporando novos significados na narrativa.

1.3.1.3. Relação entre personagens e entre personagens e leitor

Kress & van Leeuwen (2006) consideram, no processo da comunicação visual, a existência de interação entre dois tipos de participantes, os «represented participants» – as pessoas, os objetos e os lugares representados – e os «interactive participants» – as pessoas que comunicam entre si através das imagens: os seus produtores e espetadores. Destas linhas em diante adaptaremos a terminologia dos autores, ajustando-a ao universo da LIJ, de forma a facilitar a sua compreensão no contexto em que a nossa investigação se insere. Assim, em vez de «represented participants» falaremos de

personagens, e no que concerne aos «interactive participants», aos produtores correspondem os ilustradores e aos espetadores os leitores.

Estes investigadores apontam ainda três tipos de relação: (1) relação entre as personagens; (2) relação entre a díade ilustrador e leitor e as personagens (as atitudes dos primeiros em relação às personagens); e (3) a relação entre o ilustrador e o leitor (aquilo que os ilustradores e os leitores de imagens fazem um ao outro, ou pelo outro, através das imagens). Os ilustradores e os leitores são indivíduos reais, enquanto as imagens são criações dos primeiros para os segundos.

Estes autores fazem distinção entre as imagens em que as personagens olham diretamente para o leitor e aquelas em que isso não acontece. No primeiro caso, na existência de contacto através do olhar ou de um gesto (este último também na direção do leitor) – apesar de acontecer a um nível imaginário – dá-se uma espécie de reconhecimento da presença do leitor. Consideram ainda um «image act», que nós, numa tradução muito livre chamaremos de instrução, em que o olhar (ou gesto) da personagem exige alguma coisa do leitor ou alguma relação (mais uma vez, imaginária). Outras imagens dirigem-se ao leitor de forma indireta; nestes casos o leitor não é o importante, é mero espetador invisível.

1.3.1.4. Planos e pontos de vista

Do mesmo modo que o ilustrador escolhe entre colocar as personagens a olhar para o leitor ou não, também opta por colocá-las (às personagens ou aos objetos, por exemplo) longe ou perto do leitor. Analogamente, estas distâncias sugerem implicações relacionais diversas entre as personagens e o leitor. Falamos, assim, da escolha dos enquadramentos, recorrendo aos processos das linguagens do movimento como o cinema ou a televisão, podendo o artista escolher entre plano aberto – em que a figura humana ocupa cerca de metade da altura da página, visualizando-se grande parte do cenário –, plano médio – quando a imagem apresenta a personagem aproximadamente dos joelhos para cima – e plano fechado – mostrando a cabeça e os ombros do sujeito. Há uma maior variedade de planos do que a referida, mas todos eles se regem respeitando este sistema (e.g. plano muito fechado em que apenas partes do corpo são mostradas). O plano aberto sugere distanciamento do leitor e no outro extremo temos

o plano fechado que envolve maior intimidade com o leitor e/ou dramatismo.

De grande influência também na percepção de uma imagem são os pontos de vista adotados pelo artista, que podem variar entre normal – ao nível do sujeito –, picado – de cima para baixo, que ao parecer achatar fisicamente a personagem induz a uma leitura de alguma diminuição psicológica, tornando-a insignificante para o leitor –, contrapicado – de baixo para cima, que, pela razão inversa, parece alongar o sujeito, associando-se a uma posição de superioridade e aumento de poder –, oblíquo – que ao criar desequilíbrio contribui para o efeito dramático –, e subjetivo – mostrando o que a personagem, que se encontra fora de campo, consegue ver.

Em suma, a interpretação global de uma imagem implica considerar aspetos variados relacionados com os signos visuais, no entanto, o contexto que aqui nos trouxe, a ilustração de LIJ, adiciona também os signos verbais nela impressos (como as combinações das unidades da língua escrita, a seleção e a organização do vocabulário nos níveis sintático e semântico). Cria-se um todo articulado por distintas unidades de significação com o intuito de engendrar sentido. Por conseguinte, todas as decisões tomadas no livro ilustrado esperam-se refletidas e conscientes.

1.3.2. **Leitura da ilustração**

É chegada a altura de nos debruçarmos sobre a leitura das imagens, temática que abordamos noutra contexto (Sotto Mayor, 2008, 2010c), 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.

Calado (1994) refere a pertinência da utilização do conceito de leitura, a propósito da linguagem visual – 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.

Sublinhe-se que a linguagem visual socorre-se de códigos diferentes para comunicar, em muito similares aos que a linguagem verbal utiliza (Sotto Mayor, 2010c). Para S. R. Silva (2006, p. 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 descodificação e na concretização

dos sentidos explícitos e implícitos do discurso verbal». No seguimento desta ideia, Calado (1994, p. 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 obrigatória das correntes artísticas que assimilou, 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.

O exercício da leitura de um livro ilustrado ou de um livro-álbum é especial pela particularidade com que as distintas linguagens que o enformam se unem. 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, 2005c, p. 25). No ocidente, a forma de 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 direção da direita para a esquerda, utiliza-se geralmente para transmitir sensações de dificuldade, contrariedade ou desordem (Nikolajeva & 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 recetor apreenda exatamente dessa forma.

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 proceder à sua revelação. Perceber

essas linguagens e refletir sobre elas é que transforma, por ação da leitura e do leitor, o livro num objeto com um grande e diversificado potencial.

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, 2005c, p. 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.

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, 2007c, p. 4). Os livros para a infância apresentam um potencial narrativo abrangente e desafiante.

Alguns autores refletiram sobre o potencial narrativo da ilustração no que ao tempo e ao espaço diz respeito (Calado, 1994; Duran, 2001, 2009; Nikolajeva & Scott, 2006; Serafini, 2009; Sipe, 1998a). O texto verbal desenvolve a narrativa de maneira tendencialmente linear (salvo as exceções como analepses ou prolepses, por exemplo) 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).

Sipe (1998a) propõe encarar as artes, quanto ao tempo e ao espaço, à semelhança de como vemos o mundo. O autor, seguindo os estudos de Lessing, refere que podemos perceber as artes de forma simultânea (*e.g.* pintura, escultura) ou com base na sequência ou sucessão (*e.g.* música, literatura).

No entanto, parece-nos possível encontrar formas de arte que necessitem de ser

percecionadas de ambas as formas (*i.e.* tempo e espaço), verificando simultaneidade e sucessão temporal. Falamos naturalmente da ilustração de livros de LIJ.

Os livros para crianças apresentam desafios e oportunidades no tratamento do tempo e do espaço (Nikolajeva & Scott, 2006). A ilustração, como recurso comunicativo, não tem a capacidade de expressão da causalidade nem da temporalidade, características importantes do texto escrito. Calado (1994, p. 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 Nodelman (1988), numa primeira análise, associamos ao texto verbal a noção de tempo e ao texto visual a noção de espaço, ou seja, geralmente a componente verbal distingue-se como uma forma progressiva e temporal, narrativa; e a componente 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.

Com efeito, Serafini, que é da mesma opinião, comenta que «written language is governed by the logic of time or temporal sequence, whereas visual image is governed by the logic of spatiality» (Serafini, 2009, p. 11), assim como Sipe também refere que «the visual sign system has a simultaneous orientation and presents space predominantly, and the verbal sign system has a sequential orientation and presents time predominantly»¹⁷ (Sipe, 2012, p. 15).

Com o advérbio de modo *predominantemente* (e não *exclusivamente*) em mente, como é que a ilustração se organiza para representar o tempo, de forma a conseguir sugerir ao espetador a alteração, as vicissitudes e o desenvolvimento dos acontecimentos?

A ilustração consegue indicar o tempo indiretamente, por inferência, sendo necessário recorrer ao texto para ampliar esse significado, criando uma relação temporal com

¹⁷ O artigo *Revisiting the Relationships Between Text and Pictures* (Sipe, 2012) foi publicado após a morte do investigador. O rascunho original data de 2010.

as ilustrações, e fazendo sentir o passar do tempo (Nikolajeva & Scott, 2006). Nestes casos particulares, são as palavras que completam as imagens. E é no livro-álbum, dadas as suas características intersemióticas, que os dois códigos têm a oportunidade de se complementar mutuamente, compensando as limitações mútuas.

Comummente, nas ilustrações, a evolução temporal pode ser representada por relógios, calendários, pela mudança das estações do ano (refletindo-se nas vestes das personagens ou no tipo de folhagem das árvores, por exemplo), pela mudança do dia para a noite (com a presença do sol e da lua, respetivamente), ou por uma sequência de imagens. A sequência de imagens evidencia que uma ação implica uma reação, exprimindo a sequencialidade e, por consequência, a passagem do tempo. As imagens ordenadas sequencialmente no livro-álbum estão dotadas de temporalidade e têm capacidade de contar a história em conjunto com o texto escrito.

Analogamente ao que acontece com o ato da leitura do código verbal, onde o processamento da informação é o resultado de várias tarefas complexas organizadas sequencialmente (e.g. junção das letras formando palavras, junção das palavras formando frases), 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, 1998a, p. 100).

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

Noutro momento, Duran (2009, p. 80), retomando propostas de outros especialistas, distingue «artes del tiempo» e «artes del espacio», considerando para o primeiro caso as chamadas linguagens do movimento, onde não é senão no fim da leitura ou do espetáculo (seja visual ou auditivo) que o recetor percebe a totalidade da mensagem, após a passagem de tempo se concretizar; e incluindo no segundo caso as artes que se regem pelo espaço em que se contêm (remetendo para o exemplo, referido anteriormente, da apreciação de obras no contexto dos museus e galerias). A imagem estaria incluída nesta última categoria mas a ilustração encontra-se no cruzamento de ambas: «desde el punto de vista de la técnica empleada por el ilustrador (el emisor),

es un arte espacial. Desde el punto de vista del receptor es un arte temporal» (Duran, 2009, p. 81). Neste sentido, Wyile (2001, p. 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 Silva-Díaz (2006).

Maia, por sua vez, afirma que

Tal como na pintura tudo está presente, e em simultâneo, como se o espaço pretendesse ser tempo para definitivamente o abolir. Portanto, a ilustração verte o tempo no espaço, isto é, espacializa o tempo. A ilustração é, por essência, em cada uma das suas imagens, uma visão da simultaneidade. (Maia, 2002, p. 3)

Escarpit (1996, p. 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».

Em outro lugar defendemos a existência de

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 perspetiva, entre outras. O movimento pode ser sugerido, de forma mais concreta, pela descrição visual da ação em progresso, mas ainda incompleta, como se a personagem desenhada estivesse a meio da ação. (Sotto Mayor, 2010c, p. 644)

Tomemos como exemplo a simples, e ao mesmo tempo complexa, ação de caminhar: a personagem, em vez de se encontrar numa posição estática (com os dois pés assentes no chão), poderá adotar uma postura dinâmica, apresentando um dos pés desapoado, 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 perceção 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 do carácter temporal da ilustração é a relação entre frente e verso de uma página (Nikolajeva & 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. Precisamente, Sipe & Brightman (2009) desenvolveram pesquisa exclusivamente dedicada à interpretação que as crianças fazem das «page breaks» nos livros-álbum contemporâneos.

A ilustração, em estreita relação com o texto verbal, não só contribui com elementos da história, como também incorre sobre os elementos discursivos da narrativa. Uma das funções discursivas da imagem é unir-se à palavra para criar um ritmo particular.

Os estudos de narratologia relacionam o tempo de duração do discurso com o tempo de leitura. Sipe (1998a, p. 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, possuindo, no entanto, especificidades quanto às questões do tratamento da relação temporal. Em termos temporais, no livro onde a criança é o destinatário preferencial, 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.

Antes que se continue para a próxima leitura (verbal e/ou visual), na página seguinte, a ilustração pode exigir uma pausa (Nodelman, 1988). Deste modo, 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 verbo.

O tempo que leva a virar a página também influencia a velocidade da narrativa.

Deste modo, o ritmo é composto pelas pausas e acelerações já referidas, sugeridas ao leitor pela interação 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.

Por vezes, quando várias ações estão a acontecer de forma rápida, deseja-se que a leitura também seja célere, inferindo assim, ritmos diferentes à fruição daquele objeto. As repetições em termos de forma, cor ou escala podem diminuir o desejo de virar a página. O ilustrador, conhecedor desta estratégia, através da gestão das próprias imagens, poderá facilmente manipular ou impor um certo ritmo de leitura (Sotto Mayor, 2008). 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, p. 6)

No entanto, embora se possa desejar direcionar 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, 1998a, p. 101).

2. A LITERATURA INFANTOJUVENIL

De acordo com Cerrillo (2007), partimos do suposto que a **Literatura Infantojuvenil** (LIJ) é, antes de tudo e sobretudo, literatura sem adjetivos de qualquer tipo. A tendência para a adjetivar como «infantil» ou «juvenil» advém da necessidade de a circunstanciar a uma idade concreta do ser humano em que as capacidades, os gostos e interesses, e as possibilidades de receção assumem uma configuração específica. O

caráter peculiar desta literatura configura-se no processo de criação, mas também na receção, sendo que também se pode considerar Literatura Infantil e Juvenil aquela que, não tendo sido deliberadamente escrita para crianças, estas, em razão de circunstâncias de ordem vária, adotam-na como sua. A estes textos, que têm sucesso junto dos pequenos leitores sem terem sido criados especificamente para eles, Bastos (1999) chamou de «literatura anexada».

Para alguns autores pertencer ao universo da LIJ implica: a existência de um emissor e de um recetor numa determinada contextualização espaciotemporal (Soriano, 1975); a adequação específica de temas e linguagens (A. Gomes, 1979); o rigor em termos literários, artísticos e lúdicos, aproximando os contextos retratados das vivências da criança e justificando a sua pertinência enquanto ramo da literatura geral (Cervera, 1991); a prevalência de uma comunicação de caráter estético entre um recetor criança e um emissor adulto que pretende sensibilizar o primeiro (Perriconi, 1983), e a existência da criança como destinatário (Barreto, 2002) ou aquela faixa etária como destino (Parafita, 2002; Ramos, 2007c). São ainda de literatura para a infância todas as obras que têm como destinatário o adulto, mas das quais, por uma razão ou por outra, a criança se apropriou, assim como a produção literária que foi especialmente criada para ela pensando nos seus interesses (Bastos, 1999; Cervera, 1991).

Apesar de a partir da década de 70 do século XX a literatura para a infância ter atingido um lugar com uma certa legitimidade ainda é marginalizada em relação à sua irmã maior. Ramos aponta algumas explicações possíveis:

seja por aproximação ao texto didático, no decurso na sua tendência educativa (e também de uma longa tradição de textos didáticos escritos a pensar nas crianças), seja por semelhanças com práticas literárias marginalizadas, como as narrativas seriadas (de aventuras, de mistério, de ficção científica, maravilhosas ou fantásticas, ...), ou outras fórmulas codificadas, como os contos populares, a literatura de cordel, seja, ainda, pela presença de marcas de ludicidade, como o humor, a paródia ou o *nonsense*, como acontece com as rimas infantis, as anedotas e os contos faceciosos, aproximando-se do entretenimento. (Ramos, 2012, p. 17)

Esta marginalização poderá também estar associada ao facto de a qualidade entre as linguagens, num mesmo livro, nem sempre ser equiparável, como deixaram em ata Teresa Lima, Leonor Riscado e Vera Oliveira, enquanto júris do PNI de 2000: «como é já consensual, a qualidade das ilustrações é, na sua maior parte, superior à qualidade dos textos, os quais beneficiam grandemente (o que é com certeza injusto para alguns ilustradores) deste contributo». J. A. Gomes apresenta uma lúcida crítica aos livros infantis de *geração quase espontânea*:

Porque não, pois, tirar partido do seu formato, da sua moldura paratextual, da circunstância de poder ser iluminado com belas imagens? É tentador, não? Basta, por vezes, que o texto seja um pouco surrealizante ou um pouco inventivo em termos de linguagem, basta que algum elemento, por pequeno que seja, o vincule à infância ou à esfera do imaginário infantil. E aí temos um livro “infantil” pronto a servir! – e, acrescentaria eu, a prestar, por vezes, mau serviço, não à causa da leitura como é evidente, mas à causa da gradual construção de um leitor que goste de ler, porque foi efectivamente capaz de ler um livro. (J. A. Gomes, 2013, p. 151)

Uma conceção distorcida, encarando-a como uma escrita mais fácil, sintética, ou simplificada culmina, por vezes, em obras de qualidade questionável, tanto no domínio plástico como literário, «pagando o justo pelo pecador».

Salientando o universo da LIJ podemos «falar na obra literária como resultado de uma actividade metaliterária – quer dizer, tomando como pólo de fixação a própria literatura que a antecede» (Reis, 2008, p. 94). Produz-se, de certo modo, uma tradição estética e cultural. Deste modo, a LIJ comporta uma interação comunicativa que só se concretiza se a criança for entendida enquanto sujeito detentor de competência criadora intimamente ligada à sua capacidade leitora (sublinhe-se de ambos os códigos, o visual e o verbal).

Em sintonia com outros autores (J. Evans, 1998a; Pantaleo, 2009), entendemos o vocábulo *texto* de forma abrangente incluindo múltiplas áreas de expressão como a dança, a música, a televisão, o cinema, as artes em geral (performativas, plásticas, de entretenimento, etc.), para nomear algumas, além das evidentes componentes verbal e

visual. A literatura em geral e a LIJ em particular socorrem-se frequentemente de outros textos – literários ou não – aproveitando essas trocas e interpenetrações temáticas para se enriquecer. É o mesmo que dizer que se fazem referências intertextuais a outras obras e seus momentos singulares, ecoando o seu imaginário, reforçando as produções literárias precedentes. Ao invés de se desvalorizar por falta de originalidade a LIJ, enquanto texto dinâmico, dialoga com, e encerra em si projeções de outras práticas.

J. A. Gomes, Ramos, & Silva terminam a sua reflexão sobre a *Produção canonizada na literatura portuguesa para a infância e a juventude (Século XX)* dizendo que:

começa a abrir caminho a consideração da literatura para a infância como modalidade de expressão literária que não deve ser minorizada, o que atrai à escrita para crianças diversos autores da literatura dita para adultos. Nas obras mais conseguidas, o resultado é um apuramento estilístico dos textos e uma maior diversidade de temas e conteúdos. (J. A. Gomes, Ramos, & Silva, 2007, p. 48)

A literatura para os mais novos apoiava-se sobretudo em eixos temáticos de cariz positivo e compensador, fantástico e maravilhoso, mas com a abertura das suas fronteiras à entrada de escritores consagrados do universo da escrita para adultos – veja-se, no nosso *corpus*, a estreia no universo da LIJ, de José Saramago com *A maior flor do mundo* ou José Eduardo Agualusa com *Estranhões & Bizarrocos* –, deparamo-nos com uma abrangência temática mais variada e mais semelhante à praticada na sua irmã maior. Do mesmo modo que Reis (2008, p. 91) imputa à literatura a reafirmação regular de temas como «o amor e o tempo, a justiça e a opressão, a rebeldia e a liberdade, a paz e a guerra, o bem e o mal, a vida e a morte», também a LIJ, refletindo o mundo que rodeia os seus leitores preferenciais, tem vindo a incorporar temas atuais, socialmente importantes, e por vezes difíceis.

Muitas das histórias atuais mantêm viva a herança das histórias tradicionais e

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, a inveja, o ciúme, a dificuldade de ser criança. (Sotto Mayor, 2010c, p. 641)

Tudo isto enformará o imaginário cultural.

Num mundo cada vez mais exigente ao nível visual, em que o leitor é bombardeado com inúmeros estímulos:

Once dismissed as a cosy world of teddy bears and fairies, the arrival on the scene of numerous highly original, contemporary graphic artists has transformed perceptions of children's book illustration in recent years. Children now grow up with a more informed and sophisticated visual diet – with cartoons, animated movies, comics, TV and computer games – consuming a vast range of stylistic approaches, and illustrated books have developed to match the demands of a more discerning market. (Salisbury, 2007, texto contracapa)

A literatura para a infância distingue-se da literatura *per se* por se dirigir a um leitor específico dotado de competências leitoras ainda em construção, todavia, podemos encontrar estruturas organizativas e procedimentos estilísticos semelhantes em ambas, assim como reflexos das correntes sociais e culturais predominantes:

Ela é uma literatura de corpo inteiro que não pode ser confundida com qualquer tipo de paraliteraturas; mas, para isso, tem de ser conhecida e respeitada na sua verdade, não a transformando em permanentes pretextos para lições morais ou para didactismos de utilidade duvidosa. (Velo & Riscado, 2002, p. 27)

Com efeito, a literatura, infantil ou não, trata quase sempre, e inevitavelmente, os dilemas que o ser humano enfrenta ao longo do seu amadurecimento intelectual e emocional, numa dialética entre o eu e o outro, o bem e o mal, entre outras.

2.1. DA PREPONDERÂNCIA DA LITERATURA INFANTOJUVENIL AO DESENVOLVIMENTO DO LEITOR

São vários os autores que atestam a influência da literatura infantojuvenil no desenvolvimento da criança (Bajour & Carranza, 2003; Bettelheim, 2006; Colomer, 1996, 2005a, 2005b, 2005c; Escarpit, 1996; Freitas, 2006; J. A. Gomes & Roig Rechou, 2007; Jean, 2002; M. T. M. Martins, 2006; Mergulhão, 2002; Mourão, 2012; Ramos, 2007c, 2010; Veloso, 2005).

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 afetividade e a imaginação do leitor, assim como a sua capacidade de juízo crítico (Escarpit, 1996). Para Freitas (2006, p. 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 Colomer (2005b, p. 204), a literatura infantil «constituye un instrumento culturalizador de primer orden que ninguna comunidad humana há osado perderse». A autora acredita que a literatura para a infância contemporânea cumpre três funções: dar «entrada en el imaginário colectivo» (Colomer, 2005b, p. 204), facilitar «el aprendizaje de los modelos narrativos y poéticos» (Colomer, 2005b, p. 205) e favorecer a «socialización cultural» (Colomer, 2005b, p. 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» (Colomer, 2005b, p. 204). Através destas «imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizan como fórmulas tipificadas» os indivíduos podem dar forma aos seus sonhos, adotando diferentes perspetivas sobre a realidade «para entender el mundo y las relaciones sociales» (Colomer, 2005b, p. 204). Um exemplo concreto desta primeira função, e que a autora também menciona, foi a utilização, por parte de Bettelheim ([1975] 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 literária» (Colomer, 2005b, p. 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» (Colomer, 2005b, p. 206).

Reis (2008, p. 24), referindo-se à condição institucional da literatura, considera que esta se manifesta em três dimensões: sociocultural, enquanto «prática ilustrativa de uma certa consciência colectiva dessas sociedades», histórica, enquanto testemunha «o devir da História e do Homem e os incidentes de percurso» e estética, enquanto «fenómeno de linguagem», de «linguagem literária» e aspeto fundamental da sua existência, coincidindo, em certa medida, com a perspetiva anterior.

Os textos literários 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, sp)

A criança vivencia e relaciona-se com realidades distintas da vida real, às quais, provavelmente, nunca acederia e «o absurdo não a incomoda de forma nenhuma» (Jean, 2002, p. 28).

Ramos (2007c, p. 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.

No âmbito da poesia contemporânea para a infância J. A. Gomes, Ramos, & Silva

referem que o contacto precoce e assíduo com textos líricos de qualidade

não só tem implicações evidentes ao nível do desenvolvimento linguístico da criança, aumentando a sua consciência fonológica, a capacidade articulatória e ajudando-a a ampliar as suas representações sobre a leitura e a escrita, como também se revela fundamental na ligação da criança ao contexto envolvente e também a uma cultura e a uma tradição que os textos poéticos revisitam e recriam. (J. A. Gomes, Ramos, & Silva, 2009, p. 132)

As narrativas para a infância podem e devem ser concebidas como verdadeiro capital simbólico basilar no desenvolvimento integral da pessoa humana. Neste sentido, Bajour e 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, Mergulhão 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. (Mergulhão, 2002, p. 86)

Ao tocarem em questões de cariz interior, os contos de fadas ativam 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 leem. Essas histórias ajudam-nas a (re)construir gradualmente a sua personalidade, como refere Martins (2006).

Considerando as narrativas (visuais e verbais) presentes na literatura infantil como «um verdadeiro instrumento pedagógico» (Veloso, 2005), 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 a 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 Escarpit

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. (Escarpit, 1996, p. 21)

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 interação 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.

2.2. CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A ILUSTRAÇÃO DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

Apesar de além fronteiras já não ser novidade, no panorama nacional é relativamente recente o estudo dedicado em exclusivo aos livros que têm como destinatário preferencial a infância. Mas a sua produção enquanto objeto para crianças é muito mais antiga, merecendo aqui, sem a pretensão da exaustividade, a abordagem de algumas considerações históricas, esperando poder contribuir para um entendimento do contexto que deu origem à década em estudo. Balizamos historicamente alguns momentos, artefactos e autores que, pelo seu contributo evolutivo, são passíveis de destaque.

Centramo-nos nos principais marcos históricos que potenciaram o aparecimento e o desenvolvimento da literatura e da ilustração de literatura para a infância. Para podermos falar de ilustração e do trabalho dos ilustradores será imprescindível falar também dos autores da componente verbal, já que ambos têm assumidamente uma ligação que contribui para o produto final.

As primeiras formas de expressão escrita de que se tem conhecimento

eram pictográficas, o que comprova o valor primordial da imagem na percepção e comunicação humana. A escrita pictográfica não representava a linguagem verbal. Representava antes objectos, figuras e ideias, independentemente da lógica temporal do discurso. Esta linguagem era formulada de acordo com as relações lógicas que os elementos estabeleciam entre si. Os sistemas não-fonológicos seriam aqueles que não fariam referência à linguagem verbal, ou seja, seriam formas de expressão independentes da expressão oral. Os pictogramas não tinham uma relação motivada com a linguagem fonética. Eles eram esboços da realidade, permitindo reconhecer o que está representado. (Maduro, 2006, sp)

Muito embora a origem da ilustração, enquanto elemento narrativo visual, não seja consensual, podemos encontrar alguns exemplos na História que contêm objetos considerados como as primeiras narrativas visuais. Assumindo que o sentido mais comum de ilustração (e/ou o mais aceite universalmente) se prende com uma imagem ligada a um texto, Harthan, no seu livro *The history of the illustrated book* (1997), afirma que os rolos de papiro dos antigos egípcios são os primeiros exemplos de livros ilustrados. Um deles, o *Livro dos Mortos*¹⁸ (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» (Harthan, 1997, p. 12). Meggs & Purvis (2012) também consideram os egípcios como os primeiros a produzir manuscritos ilustrados, cujas palavras e imagens «were combined to communicate information» e o *Livro dos Mortos* é uma referência. Os autores contam

¹⁸ «The so called Book of the Dead (or, more accurately, 'Going Forth by Day')» (Harthan, 1997: 12).

que nas primeiras versões deste livro os escribas concebiam o manuscrito e, se fosse ser ilustrado, deixavam áreas em branco para o artista as preencher posteriormente. No entanto, as vinhetas ganharam gradualmente mais importância e a ilustração passou a ser o primeiro componente a ser inserido no manuscrito. Agora era o escriba que se ajustava à mancha icónica e ia preenchendo em redor dela e nas margens das páginas. Curiosamente, os responsáveis pelas ilustrações eram artistas especializados enquanto os escribas não tinham instrução, embora reconheçamos que os responsáveis pela criação da componente verbal, propriamente dita, fossem igualmente especialistas (e.g. escritores, filósofos, retóricos).

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 pergaminho¹⁹, dá-se a invenção do Códice (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.

Orbis Sensualium Pictus (1658), de Johan Amos Comenius (1592-1670), que, sendo simultaneamente um livro didático, interdisciplinar e multilingue, onde as ilustrações e os textos comunicavam saberes de forma equitativa, foi considerado o primeiro livro ilustrado destinado à infância, comprovando a sua relevância. Todos estes exemplos assinalam várias etapas da utilização das narrativas ilustradas como instrumento de comunicação e experimentação gráfica.

São poucas as contribuições com abordagem crítica que elegeram a história da literatura para a infância em Portugal como foco central de estudo, sendo de especial interesse os trabalhos precursores de Marques Júnior²⁰, Lemos (1972), Pires (1983), N. Rocha (1984) e J. A. Gomes (1997, 2004a), a quem se vem juntar, da nova geração de investigadores, S. R. Silva (2013), com atualizações entre 2001 e 2006 e Ramos (2012), percorrendo toda a primeira década do século XXI. É de salientar, também, o

¹⁹ Suporte que é mais flexível que o papiro e que permite a dobra da folha para a montagem de cadernos.

²⁰ O livro de Henrique Marques Júnior, *Algumas achegas para uma bibliografia infantil*, está esgotado há muitos anos e engloba produção literária especificamente criada para crianças até 1927, «inclui colecções, livros fora de colecção e jornais. Reúne informações preciosas, cuidadosamente examinadas numa preocupação de só transmitir dados seguros» (N. Rocha, 1984, p. 128).

importante contributo de J. Silva (sd.-a) para a história da ilustração em Portugal, no blogue Almanak Silva.

Seguindo as orientações propostas por estes investigadores, tentaremos, na medida do possível, sempre que essa informação faltar às suas intervenções e nos parecer relevante dado o contexto em que se inserem estas linhas, adicionar a parceria ilustrativa de cada obra referenciada como indispensável na história da LIJ.

Historicamente, sabemos que a literatura, nos primórdios da sociedade, não se destinava a um grupo ou classe em particular, mas sim à população 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 atualidade. 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: «[...] Depois de ter sido vista como um adulto em miniatura a criança passou a ser considerada como detentora de características próprias – transitórias, mas identificáveis – e sujeita a necessidades específicas» (N. Rocha, 1984, p. 21). Como o que se esperava delas era que crescessem, não fazia sentido produzir livros específicos para a infância, nem contemplar assuntos que só às crianças diziam respeito.

Agora que já lhe eram reconhecidos alguns direitos, social e historicamente o conceito de infância mudou, e com o aparecimento da burguesia na Europa, a criança passou a ser considerada como um elemento fundamental da família moderna. 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, sp)

N. Rocha (1984, p. 22) conclui de forma curiosa que «se reconhecemos que a noção de criança teve nascimento no século passado, é natural consequência aceitarmos que o livro para crianças só pode ter assumido real autonomia num momento seguinte». Como a leitura por prazer acontece muito mais tardiamente, o objetivo dos livros era o

de «ensinar a ler de maneira considerada acessível» (N. Rocha, 1984, p. 22), juntando-se intenções moralizantes promotoras das regras da vida adulta que se impunham necessárias à criança.

N. Rocha refere que no nosso país, aliás como noutros,

o desenvolvimento da literatura para crianças liga-se à escolaridade e aos seus objectivos, à legislação sobre sistemas educativos e às grandes correntes dos estudos de psicologia infantil, pois das directrizes que geram depende o lugar concedido ao livro não escolar dentro da sala de aula e a sua projecção na vida extra-escolar da criança. (N. Rocha, 1984, p. 9)

Tradicionalmente, o recurso à imagem, pela sua capacidade apelativa e de instrução daqueles que não estão alfabetizados, foi sempre comum e determinante. Ainda que discretamente, a imagem foi caminhando a par destas transformações. Desde a Idade Média que a religião católica recorre reiteradamente ao poder de atração da imagem como protagonista no processo de evangelização e doutrina de uma população analfabeta e, no que concerne ao público infantil, o seu poder mantém-se: a imagem também desempenha um papel determinante no seu processo de aprendizagem. A «raiz pedagógica da literatura para crianças» (N. Rocha, 1984, p. 22) assentava numa combinação de livros de aprendizagem da leitura, dos quais a autora destaca *Cartinha com os preceitos e mandamentos da Santa Madre Igreja* (1539) e *Diálogo da Viciosa Vergonha* (1540) de João de Barros (1496-1570), de catecismos para implementar a doutrinação da religião cristã, de abecedários e gramáticas e de livros de lições de coisas e de cortesia. Refere também os contos populares, as fábulas (que vindas da Antiguidade punham na boca dos animais aquilo que os homens não gostam de ouvir) ou histórias de animais, os romances de cavalaria, exóticos e históricos, para os mais jovens, os relatos de viagens (aparecendo *Robinson Crusoe* (1719) de Daniel Defoe (1660-1731)), que já foi escrito propositadamente para o público infantojuvenil), menciona o romance de aventuras, o enciclopedismo (que sem características ficcionistas promoviam o saber das descobertas e invenções), a poesia com as canções de embalar, das rimas e jogos infantis (permitindo à criança sentir antes de compreender).

N. Rocha (1984), na sua breve história da literatura para crianças, dedica algumas

linhas à ilustração, dando-lhe grande importância no estímulo da imaginação enquanto dotada de um papel não pleonástico, todavia, apesar de num dado momento dizer que «uma ilustração excessivamente rica pode levar à dispersão, perdendo o leitor o fio da história» (N. Rocha, 1984, p. 20), faz um comentário muito pertinente e sobejamente atual, que merece destaque:

A imagem que salta para lá do texto, que sugere mais do que diz, que provoca para novos caminhos e diferentes leituras, deixa à criança a liberdade de imaginar de raiz, de ser criativa *como* os autores, *com* os autores, descobrindo a riqueza do seu próprio imaginário. (N. Rocha, 1984, p. 20)

A autora marca a introdução da imagem logo a partir das obras de iniciação à leitura com João de Barros, ou Fénelon (1651-1715). Menciona as gravuras de metal e madeira do século XVIII e as litografias e a impressão a quatro cores do século XIX que «dão relevo aos trabalhos de artistas como [Randolph] Caldecott [(1846-1886)], Kate Greenaway [(1846-1901)], Gustavo Doré [(1832-1883)], Beatrice Potter [(1866-1943)] e outros» (N. Rocha, 1984, p. 26). Ao referir o numeroso aparecimento no estrangeiro do livro sem texto ou com pouco texto, e que em Portugal não tem a expressão merecida, destaca as obras de Maurice Sendak (1928-2012), Leo Lionni (1910-1999) ou Iela Mari (1931-2014).

Nos seus estudos, N. Rocha (1984) considera que antes do século XVIII não havia produção explicitamente para a infância e que o contacto com o livro era raro. Já o trabalho de Lemos (1972) alarga um pouco a linha temporal e sublinha a falta de literatura especialmente dedicada à criança até meados do século XIX, destacando o carácter fortemente instrutivo dos textos, que, não tendo sido criados pensando na criança como destinatário preferencial, serviam os propósitos formativos que os adultos pensavam ser apropriados.

A transmissão oral mantinha-se e a criança tinha acesso a estórias com destinatário adulto, participando nos serões e saraus com trovadores e contadores de histórias. Tendo acompanhado os espetáculos de Gil Vicente, por exemplo, os livros de cordel com esses textos podem ter chegado a ser lidos por crianças a quem realmente não se destinavam (N. Rocha, 1984).

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 & Couto, 2002, p. 142). Até esta altura a reprodução de uma qualquer obra estava completamente dependente de técnicas manuais onde a habilidade/sensibilidade do copista era inimiga da rapidez.

Tendo sido uma temática de nosso interesse em anos anteriores (Sotto Mayor, 2008), parece-nos matéria de relevo descrever alguns dos avanços tecnológicos, relacionados com a reprodução e com o aperfeiçoamento dos procedimentos de impressão a cor, aquando do surgimento de variadas técnicas de ilustração e impressão. Uma das grandes mudanças dá-se quando se põe de lado a gravação sobre madeira, substituindo-a 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.

Muito antes da banalização da impressão já o livro chegava a mais crianças, com imagens a preto e branco, fomentando e dinamizando a relação entre a criança e o objeto livro. Se, até esta altura, as histórias eram contadas em público, era assim também que eram ouvidas e, acima de tudo, sentidas. O polo recetivo estava de sobremaneira amparado, porque fortemente influenciado, pela interpretação e pelas emoções do contador. Com a disseminação do livro a criança passaria a ter de fazer um esforço adicional para acompanhar o que das histórias bebia, preparando-se e caminhando para o leitor contemporâneo. Leitor dos dias de hoje que, autonomamente, consegue tirar partido das suas leituras socorrendo-se não de terceiros, mas (quase) exclusivamente do seu arquivo referencial, como mais adiante aprofundaremos.

Dando continuidade à enumeração dos progressos tecnológicos, o processo lito-

gráfico conduziu à mecanização da impressão a cores e o seu aperfeiçoamento conduziu-nos à quadricromia. A impressão a quatro cores favoreceu o universo pictórico libertando os artistas para a produção criativa com técnicas até à data impossíveis de reproduzir com a qualidade que se lhes impunha.

Toda esta evolução tecnológica contribuiu para que as ilustrações a reproduzir pudessem ser mais finas, delicadas e depuradas, facilitando a utilização de técnicas de difícil multiplicação (como a aguarela), uma vez que, agora, a sua reprodução estava simplificada e era realizada de forma mais fiel. O desenho artístico era finalmente divulgado de forma similar ao real, o que aumentou o desejo de multiplicar o número de edições que recorriam à utilização daquelas formas de expressão artística. Contudo, por questões orçamentais, a utilização da cor permanecia contida, cingindo-se muitas vezes a tímidas aparições na capa e/ou folhas de início de capítulo.

Iniciada no Reino Unido em meados do século XVIII, a revolução industrial expandiu-se pelo mundo ocidental a partir do século XIX. 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 & Couto, 2002, p. 143), o que fez com que o contacto quase quotidiano com estes objetos 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, sp).

Fora de Portugal, N. Rocha (1984) sublinha alguns acontecimentos que viriam a moldar a atividade nacional do século XVIII: o já referido *Orbis Sensualium Pictus* (1658) de Comenius (1592-1670), *Contes de Ma Mère d'Oye* (1697) de Perrault (1628-1703), as fábulas de La Fontaine (1621-1695), que perduram na literatura até aos nossos dias, o já referido Fénelon (1651-1715), com *Les Aventures de Télémaque* (1699) e *As viagens de Gulliver* (1726), de Swift (1667-1745). Outro acontecimento importante é a abertura da primeira livraria especializada para crianças, em Londres,

por John Newberry (1713-1767). No nosso país começam a chegar as obras supramencionadas agora traduzidas, somando-se o *Magazin des Enfants* (originalmente publicado em 1757), de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (1711-1780), que surge com o título *Tesouro de Meninas* (1774), segue-se *Telémaco* (1776 e 1778) e algumas produções originais, especialmente dedicadas à criança, como *O livro dos Meninos* (1778), de João Rosado de Villas-Boas e Vasconcellos, ou *Colecção de Contos Filosóficos*, de Francisco Luiz Leal (1740-1820?).

«O período de grande desenvolvimento da literatura para crianças é o século XIX», afirma N. Rocha (1984, p. 37), após a ideologia política, social e cultural (dos finais do século XVIII) da revolução francesa chegar a Portugal²¹. É nesta altura que «a criança é [...] objecto de uma atenção especial e a luta pela alfabetização uma realidade» (J. A. Gomes, 2004a, p. 72). Os seus reflexos fizeram sentir-se na pedagogia que agora se centrava mais nas crianças e jovens.

Maria Amália Vaz de Carvalho (1847-1921), num contexto em que não se sabia bem se se escrevia para crianças ou sobre elas, considerava primordial dar-lhes histórias que elas entendessem, que as fizessem rir e chorar (Lemos, 1972; N. Rocha, 1984).

Numa secção que N. Rocha (1984) intitulou de «As grandes transformações», dedicada ao século XIX, começa por sublinhar o aparecimento de legislação sobre a leitura elementar (que passa a ser impressa, 1852) e destaca as reflexões de Antero de Quental (1842-1891) e Ramalho Ortigão (1836-1915) e as obras traduzidas da Condessa de Ségur (1799-1874). Coleções como «Biblioteca Rosa Ilustrada», «Biblioteca de Educação e Ensino», «Biblioteca Ilustrada de Instrução e Recreio» difundem contos e poemas na segunda metade do século, assim como surgem as publicações periódicas como o jornal «Amigo da Infância» e o «Jornal da Infância». Segundo Rafael & Santos (2002, p. 20) este último jornal data de 1875; numa edição de 1883 aparece referido como um «semanário ilustrado, instructivo, recreativo e moral» com ilustrações de Rafael Bordallo²² Pinheiro (1846-1905).

Patriarca refere o crescimento constante entre 1870 e 1940 de obras originais de

²¹ Para uma perspetiva histórica do livro infantojuvenil em Portugal no intervalo temporal entre 1870 e 1940, *vide* Patriarca (2012).

²² Grafia utilizada na publicação citada.

autores portugueses, «apesar de se manter uma forte presença das obras traduzidas, sobretudo no que se refere aos romances de aventuras e, com menor incidência, às novelas de costumes e aos contos da tradição oral da autoria dos compiladores clássicos como Charles Perrault, Hans Christian Andersen e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm» (Patriarca, 2012, p. 319).

Numa altura em que ainda se confundia a criança com o adulto pouco instruído e, por conseguinte, existia uma indefinição do público destinatário das produções escritas, chegam, então, os contos de Perrault, *O Chapelinho Vermelho* ou o *Gato das Botas* (ver Imagem1), os de Grimm (1883), ou ainda de De Foe e Andersen. Estes últimos marcando na produção editorial portuguesa «a necessidade de uma adequação dos livros aos interesses naturais das crianças, mais do que às suas obrigações, impostas pelo desejo do adulto de modelar e dominar a criança» (N. Rocha, 1984, p. 42). Chegam também as reedições de *Telémaco* e de *Ramalhetinho de Puerícia*, de Luiz Filipe Leite (1828-1898). Dos autores nacionais, N. Rocha (1984) destaca ainda Roque Ferreira Lobo (1743-1828), com *Lições de um pai a uma sua filha na primeira idade* (1803), Henrique Augusto da Cunha Sousa Freire, com *Selecta de Poemas Infantis* (1832), Antero de Quental (1842-1891), com a antologia *Tesouro poético da infância* (1883), Guerra Junqueiro (1850-1923), com *Tragédia Infantil* (1887), Maria Rita Cadet, com *Flores da Infância* (1880) e Pinheiro Chagas (1842-1895), com *História alegre de Portugal – leitura para o povo e para as escolas* (1880). São desta época também os contributos (com recolhas de contos, traduções, adaptações e alguns originais) de Ana de Castro Osório (1872-1935), que inicia a coleção *Para os nossos filhos* (1897), e de Virgínia de Castro e Almeida (1874-1945), com *A Fada Tentadora*, (1895), Adolfo Coelho (1847-1919), com *Contos tradicionais para as crianças* (1882) e *Jogos e Rimas infantis* (1883), e João de Deus (1830-1896) que propõe, com a *Cartilha Maternal* (1876), um método diferente de ensino de leitura, revelando-se, então, interessado em renovar e divulgar o ensino das «primeiras letras» (Pires, 1983, p. 82).



Imagem 1 - Ilustração de Gustave Doré (1832-1886) para o conto de fadas *O Gato de Botas* de Charles Perrault, incluído no livro *Les contes de ma mère d'Oye*, publicado em 1697.

O primeiro ano do século XX traz a 30.^a edição de *Tesouro de Meninas* (1774) de Beaumont (N. Rocha, 1984).

Coincidente com o movimento cultural da Geração 70, Lemos (1972) refere as primeiras incursões na criação de uma literatura para crianças, apesar da carência ao nível da produção de textos originais, e do predomínio da literatura de raiz tradicional.

A alteração do cenário político nacional teve grande influência no impulso à produção de livros para crianças. Referimo-nos especificamente à implantação da República em 1910, e à conseqüente redação da Constituição no ano seguinte, que instituiu a educação primária para ambos os sexos (J. A. Gomes, 2004a), gratuito e obrigatório, com destaque para a liberdade da criança, assim como para a criação de bibliotecas escolares (N. Rocha, 1984).

Estas alterações dão aso a novos impulsos nas produções literárias, destacando-se, por exemplo, os fascículos *Para as crianças* (com início em 1897), de Ana Castro Osório (1872–1935) (J. A. Gomes, 2004a; Lemos, 1972), contendo algumas séries ilustrações de Leal da Câmara (1876-1948) (J. Silva, sd.-d). Do período do pós-guerra, Lemos (1972) salienta o, agora, caráter prestigiado de algumas intervenções criativas como *O romance da raposa* (1924), de Aquilino Ribeiro (1885-1963), com ilustrações de Benjamim Rabier (1864-1939) a que J. A. Gomes (2004a, p. 77) chamou de «o mais importante “clássico” da nossa literatura para a infância» e N. Rocha «uma das mais notáveis obras para crianças, escrita por autor português» (1984, p. 61).

N. Rocha (1984, p. 53) afirma que o reconhecimento da criança como um consumidor constitui um «fenómeno da primeira metade do século XX», e considera os primeiros trinta anos auspiciosos, no sentido em que cresceu

a hoste dos defensores da literatura de boa qualidade para as crianças; a leitura-encantamento está a sobrepor-se à leitura-aprendizagem; a ilustração também procura passar de elemento acessório e decorativo a elemento participante-interpretativo. (N. Rocha, 1984, p. 59)

Lemos (1972) refere-se aos anos que entremeiam as duas guerras como a *época áurea* da literatura para a infância e J. A. Gomes (2004a) alarga a *época áurea* para as quatro primeiras décadas do século XX.

J. A. Gomes (2004a) refere a supracitada Virgínia de Castro e Almeida (1874-1945) como figura importante no panorama da literatura portuguesa para as crianças, com as obras *História de Dona Redonda e da sua Gente* (1942) e as *Aventuras de Dona Redonda* (1943), pelo abandono da vertente educativa e realista das primeiras produções e o abraçar de uma tentativa de despolitização, com adição de humor, *nonsense*, fantasia e criaturas fantásticas aos seus textos.

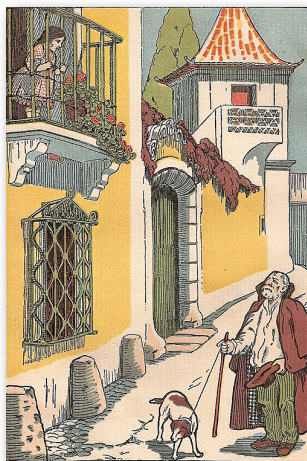


Imagem 2 - Ilustração de Raul Lino, *O Cão*, em *Animais nossos Amigos*, 1911.

A ilustração em Portugal, nas primeiras duas décadas do século XX, com o forte envolvimento dos seus criadores e editores, demonstrou um manifesto aumento qualitativo conquistando progressivamente um lugar preponderante no livro. Autores como Raul Lino (ver Imagem 2) (1879-1974), em *Animais nossos Amigos*, de Afonso Lopes

Vieira (1878-1946), influenciado pela sua formação em arquitetura, ou, numa vertente mais caricatural, Rafael Bordalo Pinheiro (ver Imagem 3) (1846-1905) e Stuart Carvalhais (1887-1961), considerado por muitos como o pai da banda desenhada, foram alguns dos criadores que marcaram a ilustração para a infância destes anos.



Imagem 3 - Primeira caricatura da personagem *Zé Povinho*, na *A Lanterna Mágica*, nº 5, 12 de Junho de 1875.

As coleções destinadas aos mais pequenos multiplicaram-se «na medida em que a infância passa a constituir um segmento importante da população leitora» (J. A. Gomes, 2004a, p. 72). Consequentemente continua o crescimento da imprensa periódica dedicada à criança «que atinge o seu auge no fim da década de trinta» (J. A. Gomes, 2004a, p. 72) – onde se incluem revistas (e.g. *ABCzinho* (1921-1925)), jornais (e.g. *O Jornal dos Pequenininos* (1907-09)) e pequenos suplementos (e.g. *O Século Cómico* (1913-1921) e *Pim-pam-pum*²³ (1925-1978), ambos do jornal *O Século*) (ver Imagem 4). Stuart Carvalhais colaborou, com a série *Quim e Manecas* publicada no suplemento humorístico do jornal *O Século*²⁴. *O Bêbé Ilustrado* (1928), de Cândido Torrezão (KK To), tem ilustrações de Santos Silva (Alonso) (ver Imagem 5).

²³ Informação consultada em 2014-07-19 online in http://criancas.centenariorepublica.pt/site/index.php?option=com_content&view=article&id=47:pim-pam-pum&catid=6&Itemid=6

²⁴ *O Século Cómico*, da responsabilidade de Acácio de Paiva (1863-1944) e J. J. da Silva Graça (1858-1931), era o suplemento humorístico do jornal *O Século* e teve publicação de 1913 a 1921. Informação recolhida online a partir do catálogo da Rede Municipal de Bibliotecas de Lisboa [<http://catalogolx.cm-lisboa.pt/ipac20/ipac.jsp?session=134269QX840D7.246254&profile=rbml&menu=home&ts=1342699209259>]



Imagem 4 - *Pim Pam Pum*, suplemento n.º 1 do jornal *O século*, dezembro de 1925.

Estas revistas e suplementos, que acabam por desaparecer nos finais dos anos trinta, incluem várias secções com adivinhas, charadas, concursos, logogrifos, correio de leitores, além de contos, poemas, canções e desenhos (N. Rocha, 1984).



Imagem 5 - *O Bêbe Ilustrado*, com texto de Cândido Torrezão (KK To) e ilustrações de Santos Silva (Alonso), edição Nova Empresa Nacional Editora, 1928.

Com o autoritário e repressor regime político de António Oliveira Salazar, iniciado em 1926, a liberdade que se julgava (as)segura(da) pela implantação da república esvanece, assim como o ritmo e evolução da produção literária para crianças. A expansão da rádio e do cinema também foram elementos de diversificação dos interesses das crianças e alvo de admiração (N. Rocha, 1984). O conteúdo dos livros com destinatário infantil espelhava claramente a ideologia do Estado Novo, a exaltação do

patriotismo e do nacionalismo, que, por sua vez, influenciava a produção artística nacional. A ilustração, que havia permanecido muito às custas do seu humor, teve forçosamente que perder esta vertente de expressividade.

Deste período destacam-se ainda António Sérgio (1883-1969) e Jaime Cortesão (1884-1960) (J. A. Gomes, 2004a; N. Rocha, 1984). O primeiro escreve *Rato Pelado* e *A dança dos meses* e o segundo *Romance das Ilhas encantadas* (ambos editados em 1926), ambos ilustrados por Mãmia Roque Gameiro (1901-1996).

N. Rocha (1984) e J. A. Gomes (2004a), evidenciam alguns ilustradores como Martins Barata (1899-1970), em *História Trágico-Marítima* (1934), Raquel Roque Gameiro (1889-1970), em *Na terra e no mar* (1924), Milli Possoz (1888-1968), em *Os Dez Anõezinhos da Tia Verde-Água* (1945), e Mãmia Roque Gameiro (1901-1996), em *Rato Pelado* e *A dança dos meses* (1926) e *Romance das Ilhas encantadas* (1926), todos de António Sérgio (1883-1969), à exceção do último que é da autoria de Jaime Cortesão (1884-1960).

J. Silva sublinha o trabalho de Raquel Roque Gameiro referindo-se a ela como

uma das mais virtuosas ilustradoras portuguesa da primeira metade do século XX. Provavelmente a única comparável aos grandes clássicos da época como o inglês Arthur Rackham ou o francês Edmond Dulac, ilustradores que Raquel assumidamente apreciava. Produziu vasta obra na literatura para a infância e na documentação de costumes tradicionais, onde se revelou exímia aquarelista, herança genética do pai Alfredo Roque Gameiro. Mas é na espantosa claridade da tinta negra que as suas ilustrações brilham. O traço tem uma insuperável limpidez e precisão, a espessura e definição são constantes em todos os planos, e a composição cinematográfica não teme a perspectiva e a assimetria. (J. Silva, 2011, sp)

N. Rocha (1984) destaca a participação de artistas de renome nas publicações destinadas à criança como Maria Keil²⁵ (1914-2012), Armando Alves (1935-), Leonor Praça (1936-1971), Câmara Leme (1930-1984), José de Lemos (1910-1995), Tóssan

²⁵ Sobre esta artista aconselhamos a leitura da tese de mestrado *Maria Keil, um caso particular da ilustração portuguesa* e a tese de doutoramento *A Ilustração Portuguesa para a Infância no Século XX e Movimentos Artísticos: Influências Mútuas, Convergências Estéticas*, ambas de S. M. S. L. Silva (2005, 2011, respetivamente).

(1918-1991) e Júlio Gil (1924-2004), por exemplo. Ilustrado por Maria Keil, a autora refere o *Livro da Marianinha* (1967), de Aquilino Ribeiro; com ilustrações de Armando Alves, destaca *O elefante cor de rosa* (1974), de Luísa Dacosta (1927-); e pela mão de Leonor Praça, lembra *Rama, o elefante azul* (1970), de Isabel da Nóbrega (1925-). Ilustrado por Câmara Leme (ver Imagem 6), temos *Contos para crianças* (1964), de Jaime Cortesão (J. Silva, sd.-b); com ilustrações e texto de José de Lemos recordamos os sete contos de *Histórias e Bonecos* (1947) (J. Silva, 2012); escrito e ilustrado por Tóssan, *Cão Pêndio* (1959) (J. Silva, sd.-e); e por Júlio Gil recordamos *A retirada dos dez mil* (1938), traduzido e prefaciado por Aquilino Ribeiro (J. Silva, sd.-c), apenas para referir alguns exemplos.



Imagem 6 - *A vida de um cabritinho*, com texto de Alexandre Kuprine e ilustrações de Câmara Leme, do conto *A Menina e o Elefante*, Coleção *Os Pequenos Pioneiros* 11, Editora Portugália, 1968.

José de Lemos²⁶ recebeu duas vezes o Prémio literário Maria Amália Vaz de Carvalho: com *O Sábio Que Sabia Tudo e Outras Histórias* (1944) e *Histórias e Bonecos* (1947, com reedição em 1962) (J. Silva, 2012). Este último volume é hoje uma

raridade alfarrabista recheada de historinhas absurdas mas delicadas que, em 1947, contrastava com as madrastas vingativas, princesas casadoiras e príncipes palermas que pululavam nos livros da Editora Majora. [...] o naturalismo gráfico e cromático, ou a paródia cartunesca, eram registo

²⁶ Para além do referido prémio, foi também distinguido com o Grande Prémio de Literatura para Crianças em 1982 (*ex aequo* com Adolfo Simões Müller).

habitual nos livros infantis daqueles anos de sujeição aos valores morais e pedagógicos do Estado Novo. (J. Silva, 2012)

Adolfo Simões Müller (1909-1989) recebeu três vezes o Prémio literário Maria Amália Vaz de Carvalho, uma das vezes com o livro *O feiticeiro da cabana azul* (1942), ilustrado por Manuel Lapa (1914-1979), e foi distinguido em 1982 com o Prémio de Literatura para Crianças *ex aequo* com o supracitado José de Lemos.

Durante os anos de vigência da ditadura salazarista o acesso ao livro, considerado neste período como um luxo, foi dificultado, e muitas vezes proibido, fruto de ações de censura em prol da manutenção do obscurantismo, da resignação e obediência que os responsáveis políticos desejavam para a sociedade. A Fundação Calouste Gulbenkian²⁷, instituição privada, desempenhou um papel muito importante na promoção do livro e no fomento do prazer da leitura (N. Rocha, 1984), iniciando, na década de 50, o Serviço de Bibliotecas Itinerantes:

Quantas delas [as crianças] nunca teriam lido um conto de fadas ou uma história de aventuras se as “carrinhas” não fossem ao seu encontro! O livro escolar teria sido para elas o único livro e a leitura como actividade individual, como origem de prazer, ficaria fenómeno ignorado. É nessas bibliotecas – prontamente formando uma rede – que as crianças alfabetizadas na explosão escolar dos anos 60 vão encontrar a recompensa para o esforço de aprender a ler: nelas encontram de tudo e a possibilidade de escolher ou recusar livremente, sem pressões familiares ou escolares, realizando a aprendizagem de “ser leitor”. (N. Rocha, 1984, p. 85)

Nos anos 50, Sophia de Mello Breyner Andresen²⁸ (1919-2004) escreve *A fada Oriana* (1958) e *A menina do mar* (1959), tendo este último sido ilustrado por Fernando de Azevedo (1923-2002) e Noronha da Costa (1942-) em edições diferentes.

27 «Criada por disposição testamentária de Calouste Sarkis Gulbenkian, os seus estatutos foram aprovados pelo Estado Português a 18 de Julho de 1956» in <http://www.gulbenkian.pt/historia>.

28 Com mais de uma dezena de distinções ao longo da sua longa carreira, destacamos o ano de 1992, em que recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças; o de 1994, em que recebeu o Prémio Cinquenta Anos de Vida Literária, da Associação Portuguesa de Escritores; e finalmente o ano de 1999, em que recebeu o Prémio Camões, sendo a primeira mulher portuguesa a receber este importante galardão literário da língua portuguesa.

Noronha da Costa responde na ilustração com as mesmas características plásticas da sua pintura, criando ilusões de ótica que (con)fundem as formas do espaço real com as do espaço virtual. Matilde Rosa Araújo²⁹ (1921-2010) «um dos nossos melhores autores para crianças» (N. Rocha, 1984, p. 81), publica *O cantar da Tila* (1967) (ver Imagem 7), com ilustrações de Maria Keil, artista que

reflectia no seu trabalho de ilustração, as mesmas preocupações e valores que defendia social e humanamente. Talvez por isso se reconheça na sua obra uma estética que emerge do neo-realismo, tão característico das décadas de 40 e de 50. Podemos dizer que a sua obra serviu, também, como uma estratégia de garantia da sua “sobrevivência” intelectual porque lhe permitiu manter uma ‘discreta’ autonomia ideológica e um meio de intervenção pedagógico, simultaneamente lúdico e artístico ao aproveitar a materialidade do livro para construir projectos livres, projectos artísticos, concretizando aquilo a que no Oriente se considera imprescindível para o exercício da liberdade: a definição de limites. (S. M. S. L. Silva, 2011, p. 128)



Imagem 7 - Capa do livro *O cantar da Tila*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Maria Keil, 1967.

²⁹ Em 1980, recebeu o Grande Prémio de Literatura para Crianças (*ex aequo* com Ricardo Albery), e em 1996, recebeu o prémio para o melhor livro infantil (pelo livro de poesias *Fadas Verdes* (1994)), ambos pela Fundação Calouste Gulbenkian. Em 2004, foi distinguida com o Prémio Carreira, da Sociedade Portuguesa de Autores.

Destacam-se, ainda, na década de cinquenta, as contribuições literárias e plásticas de Esther de Lemos (1929-), com *A menina de porcelana e o general de ferro* (1957), com ilustrações de Viviane, e *A borboleta sem asas* (1958); Ilse Losa³⁰ (1913-2006), com *O Faísca conta a sua história* (1949), com ilustrações de Augusto Gomes (1910-1976); Ricardo Alberty³¹ (1919-1992), com *A galinha verde* (1957), com ilustrações do já referido Júlio Gil, livro que teve várias edições, e recebeu, em 1960, o Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho; Patrícia Joyce (1913-1985), com *História de um bago de uva* (1958), ilustrado pelo também já mencionado José de Lemos; Alves Redol (1911-1969) estreia-se para o público infantojuvenil com *A vida mágica da sementinha (breve história do trigo)* (1956) ilustrado por Rogério Ribeiro (1930-2008). Irene Lisboa (1892-1958) traz para este universo «um estilo transparente e conciso de observador atento e inconformado» (N. Rocha, 1984, p. 83), como acontece em *Uma mão cheia de nada e outra de coisa nenhuma* (1955), com ilustrações do arquiteto Pitum Keil do Amaral (1935-); Maria Cecília Correia (1919-1993) escreve *Histórias da minha rua* (1953), livro vencedor do Prémio Maria Amália Vaz de Carvalho em 1953, ilustrado por Maria Keil.

1974 é um ano de viragem. Na mudança de regime, com o 25 de Abril, a abolição da censura, a liberdade de expressão e a abertura do país ao mundo, potenciaram o aumento da produção literária de cariz reflexivo, dando a conhecer a todos, mas particularmente às crianças, as circunstâncias passadas e as consequências nefastas ao desenvolvimento do país. Temas difíceis como a carga policial, as relações inter-raciais ou as diferenças ideológicas tornaram-se frequentes. Dos muitos nomes que cantaram a liberdade com as suas palavras, sublinhamos o trabalho de Matilde Rosa Araújo (1921-2010), José Jorge Letria (1951-), Manuel António Pina (1943-2012), Sérgio Godinho (1945-), Luísa Ducla Soares (1939-), António Torrado (1939-), Alice Vieira (1943-), Sidónio Muralha (1920-1982), Ilse Losa (1913-2006), Maria Alberta

30 Em 1982, Ilse Losa, recebeu o Prémio de Literatura para Crianças da Fundação Calouste Gulbenkian (pelo livro *Na Quinta das Cerejeiras*). Em 1984 recebeu o Grande Prémio de Literatura para Crianças, pelo conjunto da sua obra. Em 1989, o seu conto *Silka*, pelas ilustrações de Manuela Bacelar, recebeu o Prémio Maçã de Ouro da Bienal Internacional de Bratislava.

31 Em 1980 recebeu o Grande Prémio de Literatura para Crianças (*ex aequo* com Matilde Rosa Araújo).

Menéres³² (1930-), Leonel Neves (1921-1996), Mário Castrim (1920-2002) (N. Rocha, 2001), entre muitos outros, sendo que alguns deles expandiram o seu trabalho que já contava com vários anos. Da ilustração juntam-se-lhes os já referidos Maria Keil, Armando Alves, Tóssan e Júlio Gil, para citar alguns.

Alice Vieira³³, escritora que integra o nosso *corpus*, publicou em 1979 o seu primeiro livro para crianças, *Rosa, minha irmã Rosa*, com ilustrações de Isabel Sabino (1955-), que mereceu o Prémio de Literatura Infantil Ano Internacional da Criança, e em 1984 recebe o Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças com *Este rei que eu escolhi* (1983), ilustrado por Teresa Dias Coelho (1954-).

No mesmo ano em que Portugal se liberta da ditadura, a Unesco comemora o Ano Internacional do Livro Infantil (1974) e, posteriormente, dá-se a introdução no currículo escolar do 2.º ano (da instrução primária) da disciplina de Literatura para a Infância (N. Rocha, 1984). Em 1979, comemora-se o Ano Internacional da Criança (ver Imagem 8), uma iniciativa das Nações Unidas. Estes dois momentos foram dois marcos importantes na História do livro e da literatura para a infância, assim como na luta pelos interesses/direitos da criança.



Imagem 8 - Cartaz comemorativo do Ano Internacional da Criança, Maria Keil, 1979.

32 Em 1986 recebeu o Grande Prémio de Literatura para Crianças, pelo conjunto da sua obra.

33 Em 1996 foi-lhe atribuído o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura Para Crianças. Foi candidata ao prémio Hans Christian Andersen, do IBBY (Internacional Board on Books for Young People), e, enquanto finalista, o livro *Os olhos de Ana Marta* com ilustrações de Cristina Sampaio, foi escolhido para a lista de honra. Para saber mais sobre esta autora, *vide*: <http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/documentos/bibloAliceVieira.pdf> (consultado em 2014-07-21) e Pires, N. (2005). *Pontes e Fronteiras: Da literatura tradicional à literatura contemporânea*. Lisboa: Caminho.

Não podemos deixar de reiterar o papel ativo, contínuo e relevante da Fundação Calouste Gulbenkian, cumprindo uma importante função junto da população em geral³⁴, para a manutenção do estatuto que a Literatura para a Infância alcançou. Atribuiu prémios às produções literárias para a infância – distinguindo o melhor texto e a melhor ilustração, que mais tarde deu origem ao Prémio Calouste Gulbenkian para a melhor ilustração de livros para a infância. Promoveu, desde a década de 80, *Os Encontros de Literatura para Crianças*, que, com contínuas edições até 2008 (inclusive), trouxeram a Portugal muitos especialistas na área:

Paralelamente à iniciativa dos Prémios bienais Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças, o Serviço de Bibliotecas Itinerantes e Fixas, da Fundação Calouste Gulbenkian, em colaboração com a Direcção-Geral do Ensino Básico, do Ministério da Educação, vem realizando anualmente, desde 1980, os chamados Encontros sobre Literatura para Crianças, que rapidamente se impuseram como data relevante no calendário cultural do próprio País. (Mourão-Ferreira, 1985, p. 3)

A escritores cuja obra dedicada ao público infantil contou com várias décadas, como os desaparecidos Matilde Rosa Araújo e Manuel António Pina, ou como Luísa Ducla Soares e Alice Vieira, que continuam, há muitos anos, a encantar, juntam-se nomes da nova geração. S. R. Silva (2011a, p. 55) junta a Isabel Minhós Martins, foco central deste ensaio, Carla Maia de Almeida, David Machado e Rita Taborda Duarte, referindo-se a eles como «um grupo conhecido de novas vozes da literatura portuguesa dedicada à infância e à juventude».

De Matilde Rosa Araújo lembramos *Balada das vinte meninas* (1977), livro com que Cristina Malaquias (1955-) se estreia na ilustração, ou *As fadas verdes* (1994), ilustrado por Manuela Bacelar³⁵, livro que mereceu o Prémio Calouste Gulbenkian de Livros para Crianças em 1996. Por sua vez, Manuel António Pina estreia-se no universo literário com *O País das pessoas de pernas para o ar* (1973), com ilustrações

34 Com um trabalho precursor em diversas áreas (arte, beneficência, ciência e educação), sublinhamos a sua relevância no mundo das artes, impulsionando jovens artistas, com a atribuição de bolsas nacionais e internacionais, com a compra de trabalhos (aumentando o seu espólio de produção artística), e pela atribuição de prémios a várias disciplinas dentro deste setor.

35 Para saber mais sobre Manuela Bacelar, vide: Coquet (2004), J. A. Gomes (2004b), Maia (2004) e Rodrigues (2013).

de João Botelho (1949-); António Torrado³⁶ (1939-), que já tinha obra publicada, consolida uma posição destacada na produção literária com perto de uma dúzia de textos originais e várias adaptações de contos tradicionais, como *Como se faz cor de laranja* (1979), com ilustrações de João Machado (1942-), que em 1980 recebe o Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças, por ter sido considerado o melhor texto publicado no biénio 1978/1979; Leonel Neves, de quem N. Rocha (1984, p. 100) sublinha a linha humorística mesclada de crítica, escreve *O policia bailarino e outros contos* (1979), com ilustrações de Tóssan, e cujo trabalho se cruzou muitas vezes com o deste ilustrador; Luísa Ducla Soares, que apresenta modernidade na escolha e tratamento dos temas, «com o inteligente humor e apurado sentido crítico» (J. A. Gomes, 2013, p. 142), associado a um estilo decidido, traz-nos *O soldado João* (1973), ilustrado por Zé Manel (1944-) (ver Imagem 9), ilustrador que já havia colaborado com Maria Lúcia Namorado (1909-2000) em *A história de um bago de milho* (1968), por exemplo.



Imagem 9 - Capa do livro *O soldado João*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Zé Manel, Cor Infantil, 1973.

J. Silva refere-se a Zé Manel como tendo

um dos traços mais elegantes da história das artes visuais portuguesas, passeando-se à vontade pela banda desenhada, cartune, tira cómica, caricatura e ilustração. Anatomista e animalista virtuoso, a expressividade da abundante bicharada que desenhou nos álbuns e revistas infantis respiraram os ares do seu tempo, mas sem cedências de gosto ao *mainstream* disneyano.

(J. Silva, 2013, sp)

³⁶ Em 1980 e 1988 foi incluído na Lista de Honra do IBBY (Internacional Board on Books for Young People). Em 1988 é-lhe atribuído o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças.

N. Rocha (1984) continua, referindo Sérgio Godinho, vindo do mundo da canção, que também apresenta críticas subjacentes nas suas histórias de *nonsense*, como em *A caixa*, cujas ilustrações lhe pertencem; António José Forte (1931-1988) reúne «poemas que aliam a irreverência divertida ao olhar sensível e crítico do poeta atento ao viver dos homens» (N. Rocha, 1984, p. 100) em *Uma rosa na tromba de um elefante* (1971), com ilustrações de Carlos Ferreiro, livro que faz parte do nosso *corpus*, numa edição de 2001, mas com ilustrações de Aldina (sua esposa). Outros nomes de «autores de nomeada» (N. Rocha, 1984, p. 103) escrevem para crianças merecendo o destaque da autora, como Isabel da Nóbrega (1925-), que ganhou o Prémio de Literatura Infantil e Juvenil com *Rama, o Elefante Azul* (1970), com ilustrações de Leonor Praça, Eugénio de Andrade (1923-2005), José Carlos de Vasconcelos (1940-), Carlos Pinhão (1924-1993), António Quadros (1923-1993), por exemplo.

A autora refere a participação crescente de artistas de renome na ilustração e alguns prémios, nomeadamente o Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças – Ilustração, por eles recebidos: em 1980 é distinguido João Machado³⁷, com o título *Um fidalgo de pernas curtas* (1979), escrito por Ilse Losa; em 1982 António Modesto³⁸ (1957-), com *O Ouriço-cacheiro Espreitou Três Vezes* (1981), de Maria Alberta Menéres *ex-aequo* com Francisco Relógio (1926-1997), com o volume *A locomotiva Tchaaf*, com texto de Carlos Correia (1947-); em 1984 distinguem-se Jorge Martins (1940-), com *O livro das sete cores* (1983), escrito por António Torrado e Maria Alberta Menéres, e João Botelho (1949-), com *Os dois ladrões* (1983), escrito por Manuel António Pina.

Na literatura para a infância notou-se uma grande variação nos modelos a seguir pela criança, desde o extremamente obediente e cumpridora, passando depois pelo estímulo à iniciativa própria, menor dependência do adulto, até se chegar simplesmen-

37 Para além do já referido Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças - Ilustração (*ex-aequo* com António Modesto), recebeu também o 1º Prémio Nacional de Ilustração da Fundação Gulbenkian, 1983; o 1º Prémio GrafiPorto, 1983; o primeiro Prémio Nacional de Design, Portugal 1985; Prémio Especial da “Die Ertste Internationale Litfas Kunst Bienale” Munique, 1989; Medalha de Bronze da bienal do livro de Leipzig, 1989, entre outros.

38 Para além do já referido Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças - Ilustração (*ex-aequo* com João Machado), em 1982 recebeu também uma Menção do V Premi Internacional Catalònia de Il·lustració, Barcelona 1992; as menções no *The White Ravens*, Internationale Jugend Bibliothek, de Munique, em 1994 e 1997; o Diploma de Honra do Prémio Iberoamericano de Ilustração, Sevilha 1994; a nomeação de um dos seus livros para a Lista de Honra do IBBY (International Board on Books for Young People), em 1998; e a nomeação como candidato português ao Prémio Hans Christian Andersen, 2002, pela APPLIJ (Associação Portuguesa para a Promoção do Livro Infantil e Juvenil).

te a histórias de criança, em que as diferentes realidades e condicionamentos geram modelos exemplares múltiplos (N. Rocha, 1984). Nos últimos anos, 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 são promovidos de forma ritualizada (Velooso, 2005), em muitas livrarias e espaços dedicados aos livros e/ou objetos para a infância, nos jardins de infância e nas bibliotecas municipais. A leitura, especialmente a realizada por crianças e jovens, passou a ser considerada uma necessidade com implicações relevantes ao nível político e social, refletindo-se, por exemplo, na implementação, desde 2007, do Plano Nacional de Leitura, ou do manifesto aumento das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas, fomentando e promovendo assiduamente atividades relacionadas com a leitura e o livro de LIJ.

A cada vez maior consciencialização da importância da LIJ e o forte crescimento deste setor de mercado fez surgir livrarias especializadas, como a Salta Folhinhas (inaugurada em 2004) e a Papa-Livros (que abre em 2008), ambas sediadas no Porto, ou a Cabeçudos (que inaugura em 2010), em Lisboa. Deu-se a consolidação de algumas editoras conceituadas de grande dimensão que, agitando o universo editorial português com o estabelecimento de novas parcerias, reafirmaram a sua aposta na edição para os mais novos. Apesar de também se registarem alguns desaparecimentos, como aconteceu à Ambar ou à Campo das Letras, casas editoriais como a Porto Editora, a Editorial Presença, a Dom Quixote, a Caminho ou a Livros Horizonte, aumentaram os seus catálogos no que concerne à produção em língua portuguesa e/ou recuperaram clássicos por via da tradução. A chegada ao nosso país, vindas da vizinha Galiza, primeiro da Kalandraka³⁹ e depois da OQO⁴⁰, assim como o aparecimento de novos projetos editoriais, em dedicação exclusiva a este tipo de público, como a Planeta Tangerina, a Bruaá ou a Trinta por uma linha, também contribuíram para o fortalecimento deste setor⁴¹ (ver Tabela 1).

³⁹ A Kalandraka faz a sua primeira incursão no mercado nacional em 2003.

⁴⁰ A OQO, fruto da separação de alguns membros do grupo Kalandraka, entrou em Portugal em 2006.

⁴¹ De qualquer modo, parece-nos pertinente referir um estudo do ISCTE-IUL, encomendado pela APEL, que refere o decréscimo das livrarias, das editoras e das vendas de livros em Portugal, precisamente, mais próximo do final do intervalo temporal que o nosso estudo compreende: «Em 2004 exis-

Tabela 1 - Livros de LIJ e de atividades publicados entre 2000 e 2009

	0-5 anos	5-10 anos	9-14 anos	Total
2000	54	223	284	561
2001	58	255	205	518
2002	49	340	293	682
2003	104	346	303	753
2004	116	430	260	806
2005	261	764	332	1357
2006	271	696	364	1331
2007	244	815	493	1552
2008	149	1054	703	1906
2009	197	1047	645	1889
Total	1503	5970	3882	11355

Fonte: Biblioteca Nacional de Portugal⁴²

Ainda que nestes resultados os livros de literatura para a infância e juventude não se consigam distinguir dos livros de atividades destinados a este público, é visível um aumento da publicação de livros para crianças e jovens que quase triplicou em cada grupo etário. Esta informação vai ao encontro do aumento de vendas de 2009 referido pela APEL: «Em 2009 venderam-se 14,3 milhões de livros em Portugal, dos quais 20 por cento foram de livros para os mais novos» (Lusa/AO, 2012).

Todos estes exemplos de multiplicação da oferta – responsáveis por uma fatia generosa do total de vendas de livros em Portugal – contribuíram para desenvolver o universo da edição, promovendo os autores e as suas obras. Atualmente é indiscutível a importância que este tipo de reconhecimento tem no mundo criativo e as repercussões em termos de projeção no mercado.

No início do século XXI, altura em que o nosso estudo se insere, importa (re)men-

tiam 694 livrarias (empresas com actividade principal de comércio a retalho de livros) e o volume de negócios destas era de 140,1 milhões de euros. Em 2012, já só se registavam 562 livrarias com um volume de negócio de 126,2 milhões de euros, de acordo com os números divulgados nesta segunda-feira [dia 15 de setembro de 2014] no estudo *Comércio Livreiro em Portugal – Estado da Arte na segunda década do século XXI*, levado a cabo pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE com a coordenação de José Soares das Neves. Esta quebra, lê-se no estudo, acentua-se essencialmente a partir de 2008» (Carvalho, 2014).

⁴² Esta tabela é resultado do pedido feito ao Serviço de Pesquisa Bibliográfica da Biblioteca Nacional de Portugal em resposta à pergunta: «Quantos livros de Literatura para a Infância foram publicados no período entre 2000 e 2009?», incluindo, naturalmente, apenas os livros que constam desta base de dados.

cionar a obra de Papiniano Carlos, Mário Castrim, Alexandre Honrado, José Jorge Letria, Álvaro Magalhães, António Mota, Arsénio Mota, Natércia Rocha, Vergílio Alberto Vieira (S. R. Silva, 2013), Matilde Rosa Araújo, Luísa Dacosta, Manuel António Pina, Luísa Ducla Soares, António Torrado ou Alice Vieira (Ramos, 2012; S. R. Silva, 2013).

De Matilde Rosa Araújo, já desaparecida, com uma produção literária de início de século associada a temáticas de um «certo desencanto» (S. R. Silva, 2013, p. 75), destacamos *O Capuchinho Cinzento* (2005), texto escrito numa prosa poética pouco comum, com ilustrações de André Letria (1973-), que enfatizam a melancolia, pela paleta cromática adotada, além de sublinharem a carga simbólica das palavras, pelos planos escolhidos para representar, e as referências intertextuais, através dos traços que caracterizam as personagens.

Papiniano Carlos (1918-2012) escreve *Era uma vez...* (2001), com ilustrações de Simona Traina (1972-). De Mário Castrim (1920-2002) a autora refere quase uma dezena de volumes, grande parte publicados depois da sua morte, como *Gira Gira e o Basquetebol* (2002) e *Gira Gira vai à Lua* (2004), que fazem parte de uma coleção protagonizada pela girafa de nome Gira Gira, sendo Elsa Navarro (1971-) a responsável pelas ilustrações da coleção.

J. A. Gomes (2013, p. 142) refere «a importância de um convívio continuado com o nervo estilístico de Luísa Dacosta» (1927-), que vê, neste período, a sua obra crescer na coleção «Obras completas de Luísa Dacosta» das edições Asa. *O perfume do sonho, na tarde* (2004), um dos volumes que integra a coleção, é um caso raro na literatura para a infância, pela inversão na ordem criativa, já que a estória surgiu posteriormente, inspirada por desenhos originais de Cristina Valadas (1965-). Esta ilustradora faz parte do nosso *corpus* com o livro *O rapaz que sabia acordar a primavera*, vencedor do PNI de 2007, também escrito por Luísa Dacosta. A escritora foi nomeada para o Prémio Hans Christian Andersen 2002 pela APPLIJ.

De Alexandre Honrado (1960-) destacamos o volume *Palavras para Lavras* (2002), com ilustrações de João Caetano (1962-), ilustrador também presente no nosso estudo, e *O barquinho que cresceu* (2004), ilustrado por Raffaello Bergonse (1978-), outro volume a fazer parte do nosso *corpus*.

Da vasta produção literária de José Jorge Letria, caracterizada pelo «diálogo da literatura com a História e com a matéria mítica e lendária» (J. A. Gomes, 2013, p. 142) e pela exploração das potencialidades sonoras, melódicas e fónicas da linguagem, destacaremos apenas os volumes que fazem parte do nosso *corpus* e que S. R. Silva (2013) também incluiu como uma referência na sua análise: *Mouschi, o gato de Anne Frank* (2002), com ilustrações de Danuta Wojciechowska (1960-), *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar* (2003) e *Letras & Letrias* (2005), ambos ilustrados por André Letria.

O limpa-palavras e outros poemas (2000), de Álvaro Magalhães (1951-), ilustrado por Danuta Wojciechowska, integrado no nosso *corpus* por ter recebido uma menção especial do júri no PNI, foi também distinguido pela APPLIJ como o melhor texto publicado em 2000 e 2001, e fez parte da Honour List do IBBY de 2002. *Contos da mata dos medos* (2003) e *O brincador* (2005), ambos no nosso estudo, foram ilustrados por Cristina Valadas e José de Guimarães (1939-), respetivamente. «Com a espiritualidade e a versatilidade genológica» que caracteriza a sua obra (J. A. Gomes, 2013, p. 142), em 2002 recebeu o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens com a narrativa *Hipopóptimos - Uma história de amor* (2001), mais uma vez com ilustrações de Danuta Wojciechowska, livro que foi selecionado para integrar o Projeto BARFIE (Books and Reading For Intercultural Education) (2001). São de salientar as suas produções literárias no modo dramático, modo menos frequente no universo infantojuvenil, com temáticas como o real *versus* onírico, a metamorfose ou o crescimento com *Enquanto a cidade dorme* (2000) e *Todos os rapazes são gatos* (2004), este último ilustrado por Alain Corbel (1965-), que redimensiona o texto alargando a metáfora que o estrutura. Outros trabalhos deste ilustrador estão presentes no nosso *corpus*.

António Mota (1957-) é um escritor muito prolífero e na primeira meia dúzia de anos do século XXI não foi exceção. As suas raízes rurais confirmam-se com *O galo da velha Luciana* (2002), com ilustrações de Elsa Navarro, assim como a sua ligação com os textos da tradição popular com *A gaita maravilhosa* (2002), ilustrado por Martinho Dias (1968-) ou *Contos tradicionais* (2005), com ilustrações de Pedro Pires (1971-). É de assinalar, contudo, «o carácter inovador» (S. R. Silva, 2013, p. 78) dos

volumes *Se eu fosse muito forte* (2006) ou *Se eu fosse muito pequenino* (2006), ambos com ilustrações de Rui Castro (1974-) e *Se eu fosse muito magrinho* (2003), ilustrado por André Letria. Com *Se eu fosse muito magrinho*, que pertencendo ao nosso *corpus* merecerá especial atenção mais à frente, o escritor ganhou o Grande Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens na modalidade de livro ilustrado em 2004. Todos estes títulos bem-humorados estão construídos em torno da noção de cúmulo. Com *O sonho de Mariana* (2003), escrito por António Mota, Danuta Wojciechowska venceu o Prémio Nacional de Ilustração.

De Arsénio Mota (1930-), neste início de século foram publicados *O fogo roubado* (2001), com ilustrações de Alfredo Martins (1939-), – ilustrador que ganhou o Prémio Nacional de Ilustração em 1997 com *A bruxa, o poeta e o anjo* de Mário Cláudio –, *Caras e bichos caretas* (2001), ilustrado por Monique Brouillard, e *História de Cantarina Cantora* (2004), com ilustrações de Fedra Santos (1979-).

Manuel António Pina (1943-2012)⁴³, com a sua «radicalidade literária e de linguagem» (J. A. Gomes, 2013, p. 142), publica *A noite* (2001), uma peça de teatro, *Pequeno livro de desmatemática* (2001), com ilustrações de Pedro Proença (1962-), *O cavallinho de pau do Menino Jesus* (2004), ilustrado por Inês do Carmo (1968-) e *História do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso* (2005), narrativa escrita a partir de pinturas a pastel da artista plástica Paula Rego (1935-). Até 2006 reedita outra meia dúzia de títulos.

De Natércia Rocha (1924-2004), que, para além de investigadora na área da LIJ, como pudemos confirmar em linhas precedentes, também assinou cerca de 50 livros para crianças, destacam-se *Contos e lendas de Portugal*, cinco volumes entre 2001 e 2004, *Teatro do gato do chapéu alto* (2003) e *Vamos todos ao teatro* (2003) (S. R. Silva, 2013), volume que reúne sete peças de teatro, os dois últimos com ilustrações de Danuta Wojciechowska e Isabel Pissarra, respetivamente.

Luísa Ducla Soares, publica *Uns óculos para a Rita* (2001), com ilustrações de Olé Design, e *A festa de anos* (2004), ilustrado por Chico (pseudónimo de Francisco Cunha), volumes que contemplam o tema da diferença, comum na sua vasta produção literária (S. R. Silva, 2013) – sublinhe-se que em 2009 editou o seu centésimo livro

43 Para saber mais sobre Manuel António Pina, vide: S. R. Silva (2013).

para a infância. Da recuperação e reescrita de textos da tradição oral editou *A Carochinha e o João Ratão* (2002), com ilustrações de Sandra Serra (1968-). O livro *As viagens de Gulliver de Jonathan Swift* (2002), com ilustrações de Alain Corbel, é uma reescrita para teatro a partir do romance do referido escritor irlandês. Na vertente humorística, de raiz absurda e/ou do *nonsense*, traz-nos *Se os bichos se vestissem como gente* (2003), ilustrado por Teresa Lima (1962-) e sobre o qual teremos oportunidade, mais adiante, de tecer mais considerações, pois integra o nosso *corpus*. Com personagens insólitas ou diferentes, edita *O maluquinho da bola* (2005) e *Uma vaca de estimação* (2006), com ilustrações de Paul Driver. Com *1 2 3* (2001), *Cores* (2002) e *Contrários* (2002), todos ilustrados por Pedro Leitão (1965-), a escritora oferece-nos textos breves numa vertente mais pedagógica.

António Torrado, «uma das vozes mais importantes da LIJ portuguesa» (S. R. Silva, 2013, p. 80), e «um mestre do cómico» (J. A. Gomes, 2013, p. 142) edita *Ler, Ouvir e Contar* (2002), reescrita de textos tradicionais, com ilustrações de Zé Paulo e Vítor Paiva, *Como quem diz* (2005) e *À esquina da rima buzina* (2006), na vertente lírica da sua produção, com fotografias de Ana Vidigal (1960-) e ilustrações de António Pilar, respetivamente, e *O coração das coisas* (2004) e *Dezembro à porta* (2005), em formato narrativa breve, com ilustrações de João Cabaço (1976-) e de Cristina Malaquias, respetivamente. A já referida coletânea poética «mais apelativa dos anos 80 do século passado» (S. R. Silva, 2013, p. 80), *O livro das sete cores* (1983), escrito a quatro mãos por António Torrado e Maria Alberta Menéres, tem reedição em 2006.

Trisavó de pistola à cinta e outras histórias (2001), com capa de Bernardo Carvalho (1973-) e *2 histórias de Natal* (2002), com ilustrações de João Caetano, são duas das publicações que Alice Vieira edita no início do século. Em 2004 surge a reedição de *Rosa, minha irmã Rosa* (1979) para comemorar o 25º aniversário da primeira edição. Desta vez, o romance juvenil, ressurgiu com capa dura, num formato extenso e com ilustrações de Evelina Oliveira, também com alguma dimensão. Estas alterações paratextuais parecem ter contribuído para que o volume chegue a leitores mais novos do que aqueles que inicialmente deliciou (S. R. Silva, 2013). Acrescentamos *Contos e lendas de Macau* (2002), que valeu o Prémio Nacional de Ilustração a Alain Corbel em 2002.

Vergílio Alberto Vieira (1950-) publica *Para chegar a uma estrela* (2005), com ilustrações de Cristina Salgado, *Os livros dos outros* (2006) ou *A pulga atrás da orelha* (2006) ilustrados por Cristina Robalo (1969-).

Para juntar a todos os escritores já referidos, S. R. Silva (2013) refere outros de gerações distintas ou com edição mais reduzida, mas de igual modo relevantes no campo literário infantojuvenil: Jorge Sousa Braga (1957-), João Paulo Seara Cardoso (1956-2010), José Fanha (1951-), Nuno Higinio (1960-), Teresa Guedes (1957-2007), Francisco Duarte Mangas (1960-), João Pedro Mésseder (1957-), Ana Saldanha (1959-), Teresa Rita Lopes (1937-), José Viale Moutinho (1945-) e Inácio Nuno Pignatelli (1950-). Destes autores assinala diversos títulos, avançando com a referência sumária a algumas das especificidades estilísticas e/ou temáticas que distinguem a sua produção literária.

Recentemente, J. A. Gomes, confirmando o peso da imagem e do livro-álbum (que trataremos mais adiante) e o conseqüente emagrecimento gradual dos textos para crianças, que «podem fazer-nos correr o risco de resvalar para uma certa alienação do *literário* e de formas mais exigentes de trabalho sobre a Língua» (2013, p. 142) faz uma resenha de alguns dos nomes consagrados (todos já mencionados) que ainda povoam este universo e contrariam o seu receio: Luísa Dacosta, Maria Alberta Menéres, António Torrado, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, Álvaro Magalhães, ou José Jorge Letria. Das gerações mais jovens, J. A. Gomes, por sua vez, salienta alguns casos que considerou de «indesmentível qualidade literária»:

Nuno Higinio (e a elegância da sua escrita e da arte de contar [...]); Francisco Duarte Mangas [(1960-)] (e o seu refrescante apego ao mundo natural bem como a sua ousada escrita – não só no plano imagístico –, rica de implicações políticas ou metalinguísticas [...]); Rita Taborda Duarte [(1973-)] e as suas narrativas de socialização e não só, semeadas de referências intertextuais mas muito imaginativas, divertidas e bem escritas [...]. Destaco ainda Eugénio Roda [(1965-)], autor de talento – quer no plano imaginativo, quer em termos de criatividade aforística e linguística [...]. É de realçar ainda o trabalho de Sara Monteiro, de João Manuel Ribeiro [(1968-)], de David Machado [(1978-)] e, em especial na escrita

para álbuns, das já mencionadas Isabel Minhós Martins [(1974-)], Carla Maia de Almeida [(1969-)] e outros. (J. A. Gomes, 2013, pp. 142–143)

Os «nomes novíssimos» (S. R. Silva, 2013, p. 84) que ensaiam as primeiras incursões na escrita para a infância no início do século XXI, e que vieram de outros meios, como o ensino ou o jornalismo, são David Machado, João Manuel Ribeiro, Afonso Cruz (1971-), Eugénio Roda (Ramos, 2012), Carla Maia de Almeida, Isabel Minhós Martins e Rita Taborda Duarte (Ramos, 2012; S. R. Silva, 2013). E outros não conotados *com* ou menos (re)conhecidos *no* universo infantojuvenil, como Luísa Costa Gomes (1954-) (S. R. Silva, 2013), Lídia Jorge (1946-), Mia Couto (1955-), Ondjaki (1977-), Gonçalo M. Tavares (1970-), valter hugo mãe (1971-), José Eduardo Agualusa (1960-), Ana Luísa Amaral (1956-), Urbano Tavares Rodrigues (1923-2013) (Ramos, 2012), José Saramago (1922-2010) ou Manuel Alegre (1936-) (Ramos, 2012; S. R. Silva, 2013), por exemplo.

Ramos (2012), na sua visão da primeira década do século XXI (apesar de incluir 11 anos na sua reflexão: 2000-2010), vê nos textos narrativos a maior incidência de publicações, ora no conto (em coletâneas ou isoladamente), ora na novela e no romance (para o público juvenil) e no livro-álbum. No que ao segmento juvenil diz respeito, apresenta como referências as obras de Alice Vieira, Ana Saldanha (num domínio mais realista) e Álvaro Magalhães (no âmbito da fantasia). De Ana Saldanha destaca *Para maiores de dezasseis* (2009) ou *Todo-o-terreno e outros contos* (2010), assinalando as temáticas relacionadas com construção de identidades e/ou comportamentos desviantes de natureza sexual. No universo do conto refere Rita Taborda Duarte e David Machado, ambos vencedores do Prémio Expresso/Gulbenkian/Branquinho da Fonseca, ou Afonso Cruz. De Rita Taborda Duarte importa referir a parceria com o ilustrador Luís Henriques (1973-), com quem tem produzido estórias num enquadramento humorístico ao mesmo tempo que questionam estereótipos e preconceitos. Desta dupla, referimos *Sabes, Maria, o Pai Natal não existe* (2008) e *Gastão vida de cão* (2009), duas produções que foram recomendadas pelo júri do PNI e de que falaremos mais em pormenor em páginas futuras. David Machado, autor de *O tubarão na banheira* (2009), cuja obra foi distinguida com o Prémio SPA (2009) e com uma recomendação

do júri do PNI do mesmo ano, pelas ilustrações de Paulo Galindro (1970-) – obra que também comentaremos mais adiante – combina o universo realista com o da fantasia, com recurso, por vezes, ao *nonsense*, como o título da publicação sugere. Sobre Afonso Cruz, cujo trabalho na área da ilustração marca presença no nosso estudo, a investigadora refere a notória qualidade da escrita apontando como exemplos *Os livros que devoraram o meu pai* (2010) e *A contradição humana* (2010), este último com ilustrações de sua autoria.

A juntar a uma valorização da produção literária de cariz poético, através da publicação de várias coletâneas de considerável qualidade, quer coletivas, quer individuais, e à semelhança de S. R. Silva (2013), Ramos (2012) também destaca os mesmos novos talentos neste âmbito: Nuno Higino, João Pedro Mésseder, Francisco Duarte Mangas e João Manuel Ribeiro. Tendo todos eles produção narrativa digna de registo, a investigadora atribui às suas obras poéticas com destinatário preferencial infantojuvenil maior qualidade literária e originalidade. De João Manuel Ribeiro sublinha a revisitação e recriação do universo literário tradicional, com ênfase nas rimas infantis. Nesta linha, destacamos algumas publicações ilustradas por Anabela Dias (1971-), como *Rondel de rimas para meninos e meninas* (2008), *Poemas para brincar* (2009) e *Sopa de Letras* (2010). De Nuno Higino salienta o registo original e um imaginário poético que se aproxima do infantil, com *Versos Diversos* (2008), por exemplo. Francisco Duarte Mangas e João Pedro Mésseder fazem parte do nosso *corpus* com obras que Ramos também refere: *Noitibó, a gralha e outros bichos* (2009) ilustrado por José Feitor (1972-) e *Guardador de árvores* (2009) com ilustrações de Horácio Tomé Marques (1960-), respetivamente. Do primeiro destaca a natureza como eixo temático de muitas das suas coletâneas e ao segundo atribui-lhe «uma poética mais urbana e cidadina» (Ramos, 2012, p. 34) com igual aproximação à natureza e aos homens.

Quanto à ilustração portuguesa para crianças e jovens, que S. R. Silva considera ser «já reconhecida no estrangeiro» (2013, p. 86), à conta, por exemplo, dos ilustradores que têm editado pela Kalandraka e OQO, a investigadora comenta que a reedição, neste início de século, de obras dos anos 70 e 80 do século XX, veio revitalizar o panorama editorial infantojuvenil, assim como o aparecimento de novos ilustradores e/ou de

novas abordagens do trabalho de outros mais experientes, veio impulsionar a edição de livros-álbum e de outros livros profusamente ilustrados.

A ilustração tem vindo a ocupar mais espaço dentro do livro, surgindo na totalidade das páginas e aparecendo em zonas paratextuais (capa e contracapa, guardas, folha de rosto e ficha técnica) com igual intenção comunicativa.

Para juntar aos ilustradores que nesta década continuaram a «afirmar-se como referências», como João Caetano, Henrique Cayatte (1957-), André Letria ou Danuta Wojciechowska, Ramos (2012, p. 36) refere o aparecimento de novos talentos, como Alain Corbel, Cristina Valadas, Gémeo Luís (1965-) ou Teresa Lima. Tanto os primeiros como os segundos têm em comum, nos últimos anos, a distinção com o Prémio Nacional de Ilustração, «o mais importante do contexto português» (Ramos, 2012, p. 36). J. A. Gomes (2013) também comenta o impulso significativo à renovação do livro português para crianças que os novos ilustradores deram a partir da década de noventa.

Não podemos esquecer que a crescente importância concedida à criança, às suas necessidades e interesses, assim como a tudo o que lhe diz respeito, enquanto seres do amanhã, provocou alterações no universo editorial. Novos e renovados lugares foram colocados à disposição da ilustração para prolificamente poder invadir o universo infantil sem descurar o impacto que poderá ter na sua formação e/ou crescimento emocional e socioafetivo. Um desses lugares é a parede das galerias, por exemplo. Cada vez mais, é prática comum emoldurar as ilustrações resultantes de um livro e montar assim uma exposição (*e.g.* numa galeria, biblioteca, espaço de artes ligado a adultos ou crianças, etc.)⁴⁴.

S. R. Silva (2013) termina a sua reflexão sobre a história da LIJ em Portugal (com término em 2006) e Ramos (2012) a sua reflexão sobre a primeira década do século

44 No entanto, na opinião de Marantz (2005, p. 19), 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”. 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 contrassenso, concordamos plenamente com o autor, por isso mesmo, quando fazemos exposições das ilustrações dos textos que ilustramos e que resultaram no objeto singular livro, fazemos questão absoluta de o apresentar em conjunto com os originais para que se perceba e esteja presente o ponto de partida da criação possibilitando o reconhecimento dos sentidos que as ilustrações pretendiam evocar.

XXI de produção literária para a infância (com término em 2010) concluindo que continua a ser evidente a edição de textos de inspiração no património literário tradicional oral (narrativos ou poéticos) (Ramos, 2012; S. R. Silva, 2013), quer na procura de fidelidade e divulgação dos textos (por via de versões e adaptações), quer subvertendo e parodizando os temas e motivos da tradição (Ramos, 2012).

A publicação de formas breves ou muito breves, de contos e de alguns textos de extensão relativa, continua tendência; na vertente lírica nota-se um investimento no ludismo da linguagem; os textos dramáticos continuam a ser os menos editados; diretamente relacionado com o aumento da atenção que a ilustração e/ou globalmente o grafismo do livro para a infância tem recebido, constata-se uma intensificação de livros-álbum destinados aos primeiros leitores (S. R. Silva, 2013). Ramos (2012) também evidencia o uso lúdico e didático da língua, no sentido da experimentação, dos ritmos e dos jogos de palavras. Sublinha o recurso ao humor, ao *nonsense*, refere a subversão e desconstrução de estereótipos numa linha dialogante com a tradição e com outras produções literárias.

O estudo historicista e de cariz bibliográfico recente de Patriarca (2012), que compreende o intervalo temporal entre 1870 e 1940, refere dissemelhanças na quantidade de textos dramáticos editados em relação à contemporaneidade:

apesar de a poesia registar desde muito cedo uma representatividade assinalavelmente reduzida se a compararmos com os géneros narrativos, tal não se verifica com o modo dramático, cujo número de obras o coloca entre os mais representados, pelo que o papel secundário que hoje lhe é atribuído como modo literário para a infância e a juventude resulta de um abandono que se vai sentindo progressivamente, mais visível a partir do período entre 1926 e 1940. (Patriarca, 2012, p. 320)

O multiculturalismo, a guerra e a paz, as condições da vida moderna, a ecologia/proteção ambiental, conflitos familiares ou interpessoais, a doença, o Natal, o 25 de Abril de 1974, a ciência, certos fenómenos da natureza, os animais, a arte (música e pintura, particularmente), ou, mais recentemente, «livros sobre livros», são temáticas

que têm pontuado algumas novas publicações (S. R. Silva, 2013). Em sintonia, acrescenta-se o racismo e a xenofobia, o sofrimento e a morte ou a sexualidade (Ramos, 2012). Estes eixos temáticos não diferem muito dos referidos por J. A. Gomes (1997).

Ao nível nacional, a maioria das sinopses/recensões (em grande parte escrita por jornalistas para divulgação na imprensa) feitas a livros de LIJ ilustrados apresentam um breve resumo da história em associação a um comentário crítico, mas, normalmente, sobre as ilustrações, quando são mencionadas, falam sempre de forma superficial e/ou muito breve⁴⁵.

Todavia, são de referir os esforços, apesar de ainda poucos, que se têm feito na área da investigação de literatura para a infância, com ou sem ênfase na ilustração, tendo em conta que

ainda são raras as apreciações críticas fundamentadas e, em recensões e artigos, as referências à ilustração são em geral parcimoniosas e de tipo impressionista – o que de certo modo se entende (mas se lastima), se tivermos em conta que os que em Portugal se dedicam a esta crítica possuem uma formação essencialmente literária e, por vezes, não dominam nem a linguagem da imagem, nem a sua metalinguagem; as diferentes técnicas da ilustração são mal conhecidas e a concepção gráfica dos livros é quase sempre ignorada. (J. A. Gomes, 2013, p. 160)

Assinalamos a proliferação de plataformas cibernéticas como as revistas eletrónicas de difusão e crítica de livros para crianças (como é o caso da *e-fabulations*⁴⁶ – e-journal of children's literature, que conta com dez números entre 2007 e 2012 – produzida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com edição de Filomena Vasconcelos), ou sítios na internet (como é o caso relevante do portal Casa da Leitura da Fundação Calouste Gulbenkian, que disponibiliza múltiplos textos críticos, no âmbito da produção literária para crianças e jovens, para além da recensão de inúmeros livros de LIJ, nacionais e estrangeiros) e de blogues (como *A Inocência Recompensada*⁴⁷, Ilustra-

⁴⁵ São vários os autores que referem esta questão. Para saber mais ler Kress & van Leeuwen (2006), Serafini (2009) e Unsworth & Wheeler (2002).

⁴⁶ <http://ler.letras.up.pt/site/default.aspx?qry=id05id1159&sum=sim>

⁴⁷ <http://ainocenciarecompensada.blogspot.pt/>

sim⁴⁸, Letra Pequena⁴⁹, Livro Infantil⁵⁰, O Bicho dos Livros⁵¹, O Jardim Assombrado⁵², Palavras, Imagens e Etc.⁵³, Picturebooks in ELT⁵⁴, para citar alguns exemplos).

Contamos, também, com duas revistas (casos únicos), especializadas em literatura para a infância e juventude, que emprestam especial atenção a este setor, a revista *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e a juventude]*, que, tendo visto o seu último número (21/22) sair em 2011, a partir do seu número 15 assumiu o estatuto de revista científica, apresentando-se em português, galego e castelhano, e o Boletim *Solta Palavra*, do Centro de Recursos e Investigação sobre Literatura para a Infância e a Juventude (CRILIJ), agora com edição eletrónica⁵⁵. É preciso, contudo, salientar a carência de publicações periódicas com dedicação exclusiva à ilustração para a infância⁵⁶.

Por último, o nosso país tem sido palco de alguns debates teórico-críticos sobre livros de literatura para a infância, com ênfase na investigação académica, apesar de amplamente povoado pelas vozes da escrita e mais recentemente também da ilustração, através de encontros vários, a ver: Encontros de Literatura para Crianças (Fundação Calouste Gulbenkian, de 1987 a 2008), os Encontros Luso-Galaico-Franceses do Livro Infantil e Juvenil (Biblioteca Municipal Almeida Garrett, de 1994 a 2010 e a partir de 2011 na Escola Superior de Educação do Porto), os Encontros Nacionais e Internacionais de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração (Instituto da Educação⁵⁷ Universidade do Minho, desde 2000) e “No Branco do Sul as Cores dos Livros” (Encontro sobre Literatura para Crianças e Jovens, Biblioteca Municipal de Beja, de 1998 a 2006), Congresso internacional de promoção da leitura: Formar leitores para Ler o Mundo (com edição única em 2009, na Fundação Calouste Gulbenkian)

48 <http://ilustrasim.blogspot.pt/>

49 <http://blogues.publico.pt/letrapequena/>

50 <http://olivroinfantil.blogspot.pt/>

51 <http://obichodoslivros.blogspot.pt/>

52 <http://ojardimassombrado.blogspot.pt/>

53 <http://palavrasimagenseetc.blogspot.pt/>

54 <http://picturebooksinelt.blogspot.pt/>

55 http://www.crilij.com/solta_palavra.html

56 A revista digital da Fundação José Saramago, *Blimunda*, que conta já com 18 números, mantém uma secção destinada à literatura infantojuvenil. Disponível em <http://pt.scribd.com/collections/4093740/Blimunda-revista-digital-da-Fundacao-Jose-Saramago>

57 Na altura do primeiro encontro os institutos ainda não se tinham reestruturado e o responsável pelos encontros era o Instituto de Estudos da Criança.

e mais recentemente, desde 2010, Encontro de Literatura Infantojuvenil “Palavras para que vos quero” (Sociedade Portuguesa de Autores e Livraria Papa-livros⁵⁸).

A par dos escritores estão sempre os autores das ilustrações, agora mais considerados, sendo que a atribuição de prémios exclusivamente na área, de certo modo, legitimou a sua existência.

O Prémio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças, atribuído bienalmente, premiou e distinguiu escritores e ilustradores desde 1980 até à sua suspensão em 2004.

O atual prémio Amadora BD, o mais participado evento de Banda Desenhada em Portugal, teve a sua primeira edição em 1989, denominado então de FIBA (Festival Internacional de Banda Desenhada). Para além de premiar a categoria que lhe dá nome, distingue várias outras áreas⁵⁹ incluindo ilustração. Num evento com «cerca de 4.000 m2 de área expositiva e uma programação diversificada, destacam-se as Visitas Guiadas às exposições (pelos comissários e autores), as Sessões de Autógrafos, as Apresentações e Lançamentos de álbuns de Banda Desenhada, Oficinas e Actividades para o público mais jovem (AmadoraBDJúnior), o Cinema de Animação e a Feira do Livro»⁶⁰.

58 Em 2013, na sua 4ª edição, a Sociedade Portuguesa de Autores retira-se da organização, adquirindo a livraria Papa-livros, co-organizadora desta iniciativa desde a sua génese, um papel de maior relevo.

59 Melhor álbum português (atribuído ao melhor álbum de autor(es) português(es) editado em Portugal), melhor argumento para álbum português (atribuído ao melhor argumento de autor português editado num livro de BD em Portugal), melhor desenho para álbum português (atribuído ao desenhador português editado num livro de BD em Portugal), melhor álbum de autor estrangeiro (atribuído ao melhor álbum inédito de BD de autor português editado em língua estrangeira), melhor ilustração de livro infantil (atribuído ao melhor ilustrador de um livro dedicado à infância editado em Portugal), melhor álbum de tiras humorísticas, Prémio Clássicos da 9ª Arte (atribuído à editora que tenha publicado, como novidade uma tradução ou recolha em álbum e da melhor forma, o melhor clássico - entendido como uma banda desenhada que tenha sido originalmente editada há mais de 10 anos), Prémio Juventude (o Prémio Juventude é atribuído por um grupo de alunos do agrupamento de artes de uma escola da Amadora, com idades entre os 16 e os 18 anos, que escolhe aquele que considera ser o autor do melhor álbum BD juvenil editado em Portugal), Prémio CinemAnimação Boneco Rebelde (o Boneco Rebelde é um galardão não competitivo, circunstancial e meritório atribuído por decisão conjunta do diretor do AmadoraBD e do comissário do CinemAnimação, José de Matos-Cruz), Troféu Honra (o Troféu Honra destina-se à entidade ou personalidade que, pelo seu trabalho e dedicação, se tenha destacado na área da Banda Desenhada) e, por último o Prémio AmadoraCartoon (também por decisão conjunta do diretor do AmadoraBD e do comissário do AmadoraCartoon, Osvaldo de Sousa, este prémio salienta o trabalho dos cartoonistas nacionais e estrangeiros que todos os anos são escolhidos em função do tema central do Festival).

60 Em 2007 participaram 1360 ilustradores de 60 países, em 2009 foram 1400 os participantes de 61 nações, em 2012 somaram-se mais 200 participantes ao número do ano anterior, oriundos de 65 países e na última edição (2014) contaram com 2000 ilustradores, vindos de 75 países. Mais informação em <http://www.ilustrarte.net/EN/ilustrarte2014/juri.htm>

Em 2003, distinguindo o melhor da ilustração para a infância ao nível global (nacional e internacional), surgiu a bienal *Ilustrarte*. O objetivo deste projeto, nas palavras dos seus comissários, era «criar um espaço onde, de dois em dois anos, se visse e discutisse a melhor ilustração para a infância e criar no Barreiro um centro de excelência, de dimensão internacional, promotor desta forma de arte». A participação de ilustradores no primeiro ano foi de «quase 500 ilustradores de 30 países» e, logo no segundo ano quase duplicou, ultrapassando os «900 ilustradores de 50 países» (Godinho & Filipe, 2005, p. 8). Nos anos seguintes a participação não parou de aumentar⁶¹.

O Prémio Nacional de Ilustração, promovido pelo Ministério da Cultura através do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB), que mais tarde se transformou em Direção Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), e agora é Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB), com a colaboração da Associação Portuguesa para a Promoção da Literatura Infantil e Juvenil (APPLIJ⁶²), secção portuguesa do International Board on Books for Young People (IBBY), surge em 1996. De periodicidade anual, tem como objetivo reconhecer e incentivar o trabalho de artistas no domínio da ilustração de livros para crianças e jovens em Portugal.

A seleção das obras admitidas a concurso, com base na originalidade e criatividade da sua ilustração, e a sua avaliação final para atribuição do prémio no valor de 5000€, competem a um júri composto por três elementos: um representante da DGLB, um representante da APPLIJ e uma personalidade de reconhecido mérito na área das artes plásticas e da ilustração⁶³.

Na 16ª edição do PNI, onde os livros do ano de 2011 foram distinguidos, houve alterações ao regulamento: o júri, que continua a ter a presença de três elementos, é agora composto por um representante da DGLB e duas personalidades de reconhecido mérito nas áreas das artes plásticas e da ilustração. Ainda que em Portugal não possamos falar de abundância de prémios que distinguem a ilustração, pois como

61 Em 2007 participaram 1360 ilustradores de 60 países, em 2009 foram 1400 os participantes de 61 nações, em 2012 somaram-se mais 200 participantes ao número do ano anterior, oriundos de 65 países e na última edição (2014) contaram com 2000 ilustradores, vindos de 75 países. Mais informação em <http://www.ilustrarte.net/EN/ilustrarte2014/juri.htm>

62 À data do início do estudo a APPLIJ ainda existia, mas entretanto acabou.

63 Informação retirada do regulamento do Prémio Nacional de Ilustração disponível em http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/premios/premiosAtribuidosDglb/Documents/regulamento_pni2011.pdf - consultado em 2014-07-23).

referimos este é um caso único – salvaguardando as exceções paralelas como os referidos *Ilustrarte* (de cariz internacional) e *Amadora BD* (que embora, privilegiando a banda desenhada, também inclui uma categoria que distingue a ilustração) –, o destaque trazido pela atribuição deste prémio, precisamente pelo seu carácter singular, concede ao ilustrador alguma projeção pública nacional e internacional. Para esta última possibilidade, contribui a comparticipação de 1500€ que o PNI oferece, não só ao vencedor, mas também aos ilustradores distinguidos com menção especial, expressamente destinada a apoiar a deslocação à Feira Internacional do Livro Infantil e Juvenil de Bolonha, que anualmente reúne a produção editorial desta área ao nível mundial, como refere o regulamento do PNI⁶⁴.

Este tipo de incentivo tem fomentado o aumento, de ano para ano, do número de obras a concurso, assim como de ilustradores (ver Tabela 2).

Tabela 2 - Número de obras a concurso ao PNI (2000-2009)

	obras	ilustradores	editoras	edições de autor	edições particulares
2000	70	50*	23	0	0
2001	73	57	23	1	0
2002	73	50**	29	0	0
2003	97	62	28	0	0
2004	86	62	22	3	0
2005	109	73	28	2	2
2006	107	s/i	32	s/i	s/i
2007	130	81	33	0	0
2008	146	81	40	0	0
2009	107	76	35	0	0

*Em ata referiram «cerca de 50 ilustradores».

**Em ata referiram «mais de 50 ilustradores».

s/i Essa informação não foi disponibilizada em ata.

Cabe aqui abrir um parêntesis para referir os poucos prémios literários⁶⁵ de prestígio que distinguem a literatura para a infância e a juventude em Portugal: O Prémio

64 Informação retirada do regulamento do Prémio Nacional de Ilustração disponível em http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/folhetoPNI.pdf (consultado em 2014-07-23).

65 Para saber mais sobre prémios literários e de ilustração na literatura infantojuvenil, *vide*: Roig Rechou, Soto López, & Neira Rodríguez (2013).

Branquinho da Fonseca Gulbenkian/Expresso (para jovens escritores até aos trinta anos) criado em 2001, o Prémio de Revelação da Associação Portuguesa de Escritores (também para novos autores), o Prémio Bissaya Barreto de Literatura para a Infância da responsabilidade da Fundação Bissaya Barreto, instituído em 2008, o Prémio Maria Rosa Colaço que já conta com nove edições, o Prémio Autores, uma parceria da Sociedade Portuguesa de Autores com a RTP, fundado em 2010, que, para além de considerar áreas de expressão variadas, contempla também o Melhor Livro de Literatura Infantojuvenil e o muito recente Prémio Manuel António Pina, criado em 2013, da responsabilidade da editora Tcharan.

Do que parece não haver dúvidas é de que os prémios literários, pela sua abundância, pela projecção pública que conferem ao escritor e até pelos valores materiais que muitas vezes envolvem, constituem presentemente um instrumento de afirmação institucional da literatura (Reis, 2008, p. 31),

contudo, nem todos veem nestas distinções grandes reflexos, quer no aumento da crítica aos livros premiados quer, no próprio escoamento comercial das obras (J. A. Gomes, 2013).

Fechado o parêntesis, desde a implementação do Prémio Nacional de Ilustração em 1996, muitos foram os ilustradores distinguidos pelo seu trabalho de ilustração.

A vencedora da primeira edição foi Manuela Bacelar com o livro *A sereiazinha*, com texto de Hans Christian Andersen, da editora Afrontamento. Em 1997, foi a vez de Alfredo Martins com o título *A bruxa, o poeta e o anjo*, com texto de Mário Cláudio e edição Campo das Letras. Na sua segunda edição iniciou-se a distinção de outros livros a par do vencedor com a atribuição de menções especiais; o livro distinguido foi *Parabéns a você!*, ilustrado por Joana Quental (1969-), com texto de José Jorge Letria.

A terceira edição foi vencida por Teresa Lima, com *Alice no país das maravilhas*, com texto de Lewis Carrol (1832-1898), edição Civilização. A partir desta edição, passam a ser duas as menções especiais atribuídas em cada ano. Assim, foram distinguidos com menções especiais André Letria e João Caetano, o primeiro com o livro *Os anéis do Diabo*, de Alice Vieira e edição da Caminho, e, o segundo, com *Os mais belos contos tradicionais*, de M. Margarida Pereira Muller e edição da Civilização.

Em 1999, vence André Letria com o livro *Versos de fazer ÓÓ*, com texto de José Jorge Letria, edição da Terramar. Danuta Wojciechowska foi distinguida com menção especial pelo seu livro *Fala bicho*, com texto de Violeta Figueiredo e edição da Caminho, e Cristina Valadas pelo livro *Herbário*, com texto de Jorge Sousa Braga e edição Assírio & Alvim.

Em 2000, primeiro ano do novo século e, por isso, primeiro ano que o nosso estudo abrange, o vencedor foi Henrique Cayatte, com o título *Estranhões & Bizarros*, com texto de José Eduardo Agualusa, edições Dom Quixote. Neste ano Danuta Wojciechowska foi novamente distinguida, desta vez pelo seu livro *O limpa-palavras e outros poemas*, com texto de Álvaro Magalhães, das Edições Asa. João Caetano também recebeu uma menção especial pelo seu trabalho no livro *Conto estrelas em ti*, antologia poética organizada por José António Gomes e que integra 17 poetas, da editora Campo das Letras.

O vencedor de 2001 foi João Caetano, com o livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e edição da Caminho. Pelo terceiro ano consecutivo, Danuta Wojciechowska torna a arrecadar uma menção especial, desta vez com o livro *O gato e o escuro*, com texto de Mia Couto, edição da Caminho e, Aldina, com *Uma rosa na tromba de um elefante*, com texto de António José Forte e edição Parceria A. M. Pereira também saiu distinguida.

Em 2002, foi a vez de Alain Corbel receber o prémio, com o livro *Contos e lendas de Macau*, texto de Alice Vieira, também da Caminho. Continuou a ser um bom ano para Danuta Wojciechowska, que viu o seu livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria, das edições Asa, ser distinguido, assim como para Gémeo Luís, com o livro *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e edição da Campo das Letras.

Após receber menções especiais nos quatro anos anteriores, Danuta Wojciechowska vence no ano de 2003 com *O sonho de Mariana*, texto de António Mota e edição Gailivro. Neste ano foi a vez de André Letria e do livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria, edição da Ambar, e de Marta Torrão pelo seu livro *João Pé Descalço*, com texto de Maria Monteiro, edições Kual, receberem uma menção especial.

Em 2004 vence Marta Torrão, assinando a vertente ilustrativa e a verbal do livro *Come a sopa, Marta!*, edição O Bichinho de Conto. Teresa Lima e Gémeo Luís recebem menções especiais pelos seus livros *Se os bichos se vestissem como gente* e *O que é um homem sexual?*, respetivamente, o primeiro com texto de Luísa Ducla Soares e edição da Civilização e o segundo com texto de Ilda Tabora e edição Colégio Primeiros Passos.

No ano seguinte é Gémeo Luís quem consegue o prémio, com o livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda, na editora Eterogémeas. André Letria é novamente distinguido, desta vez com o livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e edição Dom Quixote e *A máquina infernal* com dupla autoria de Alain Corbel, da Caminho.

Em 2006 Teresa Lima sai premiada com o título *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling, da editora Ambar. Este ano é a vez de Bernardo Carvalho, com o livro *Pê de pai*, e Madalena Matoso (1974-), com *Uma mesa é uma mesa. Será?*, ambos com texto de Isabel Minhós Martins e edição da Planeta Tangerina, receberem uma menção especial.

A vencedora de 2007 é Cristina Valadas, com o livro *O rapaz que sabia acordar a primavera*, com texto de Luísa Dacosta, das Edições Asa. Madalena Matoso recebe nova menção especial, desta vez com o livro *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e edição da Planeta Tangerina, juntamente com José Miguel Ribeiro (1966-), com o livro *O rapaz que aprendeu a voar*, texto de Alexandre Honrado, edições Dom Quixote.

Madalena Matoso vence em 2008, com o livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira, Texto Editores. O livro *És mesmo tu?*, de Bernardo Carvalho, com texto de Isabel Minhós Martins e edição Planeta Tangerina recebe uma menção especial, assim como *O Cuquedo*, com ilustrações de Paulo Galindro e texto de Clara Cunha, da editora Livros Horizonte.

A representar o último ano que o nosso estudo compreende temos Bernardo Carvalho a sagrar-se vencedor em 2009, com o livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins, da editora Planeta Tangerina. O livro *Andar por aí*, de Madalena Matoso, com texto de Isabel Minhós Martins e edição Planeta Tangerina, foi

distinguido com uma menção especial, assim como *Livro dos medos*, ilustrado por Marta Madureira (1971-) e escrito por Adélia Carvalho (1969-), com edição Trampolim.

Em 2010, Yara Kono sai vencedora com o livro *O papão no desvão*, com texto de Ana Saldanha, edição Caminho. As menções especiais foram para Afonso Cruz que ilustrou e escreveu *A contradição humana*, edição da Caminho e novamente para Marta Madureira, desta vez com o livro *A crocodila mandona*, com texto de Adélia Carvalho e edição Tcharan.

Em 2011, foi Maria João Worm (1966-) quem recebeu o prémio pelo seu livro *Os animais domésticos*, da editora Quarto de Jade, assinando texto e ilustração. Neste ano foram distinguidos com menções especiais os ilustradores José Manuel Saraiva, pelo seu livro *Cesário Verde - Antologia poética*, com edição literária de Margarida Noronha e José Manuel Saraiva, da editora Faktoria de Livros (chancela da Kalandraka) e Catarina Sobral (1985-), autora única do livro *Greve da Orfeu Negro*.

Em 2012, Ana Biscaia (1978-) recebeu o prémio, pelas ilustrações do livro *A cadeira que queria ser sofá*, com texto de Clovis Levi, edição Lápis de memórias. Tiago Manuel e André Letria receberam menções especiais pelos livros *Mário de Sá-Carneiro - Antologia poética*, organizada por António Gonçalves, da Kalandraka, e *Mar*, com texto de Ricardo Henriques, edição Pato Lógico, respetivamente.

Em 2013, o vencedor do PNI foi António Jorge Gonçalves, com as ilustrações do livro *Uma escuridão bonita*, com texto de Ondjaki, edição Caminho. As menções especiais deste ano foram para Yara Kono, com o livro *Uma onda pequenina*, escrito por Isabel Minhós Martins, Planeta Tangerina, e João Fazenda (1979-), para o livro *O pai mais horrível do mundo*, com texto de João Miguel Tavares (1973-), edição Esfera dos Livros.

Alguns dos ilustradores referidos tiveram apenas uma presença no PNI, ora como vencedores – Manuela Bacelar em 1996, Alfredo Martins em 1997, Henrique Cayatte em 2000, Maria João Worm em 2011 e António Jorge Gonçalves em 2013 –, ora com menções especiais – Joana Quental em 1997, Aldina em 2001, José Miguel Ribeiro em 2007, Paulo Galindro em 2008, Afonso Cruz em 2010, José Manuel Saraiva (1974-), Catarina Sobral em 2011 e Tiago Manuel em 2012. De um vasto leque de razões

podemos inferir que os seus restantes trabalhos não chamaram a atenção do júri, ou não chegaram a concorrer, ou, ainda, não fizeram carreira na ilustração. Sublinhamos que Manuela Bacelar venceu a primeira edição e continuou a sua produção artística também na área da ilustração tendo criado algumas obras de referência, como já foi referido em capítulo anterior. A única menção especial de Catarina Sobral é fácil de explicar pois tem ainda um percurso muito breve no mundo da ilustração. Teresa Lima vence duas edições, em 1998 e novamente em 2006, sendo que em 2004 o seu trabalho já tinha sido distinguido com uma menção especial. Galardoados com duas distinções temos Cristina Valadas, Alain Corbel, Marta Torrão, Yara Kono e Marta Madureira; com exceção desta última ilustradora, que recebeu duas menções especiais, todos contam uma menção especial e o prémio propriamente dito. Ilustradores com três (ou mais) presenças no PNI (incluindo menções especiais e a distinção máxima) são André Letria, Bernardo Carvalho, Danuta Wojciechowska, Gémeo Luís, João Caetano, Madalena Matoso e Teresa Lima.

Aos livros ilustrados por Henrique Cayatte, João Caetano, Alain Corbel, Danuta Wojciechowska, Marta Torrão, Gémeo Luís, Teresa Lima, Cristina Valadas, Madalena Matoso e Bernardo Carvalho, vencedores do PNI de 2000 a 2009, inclusive, dedicar-nos-emos em capítulo próprio mais adiante.

Na Tabela 3 podemos consultar a distribuição por ilustrador de menções e prémios desde a implementação do PNI.

Tabela 3 - Distribuição do prémio e menções especiais no PNI (1996-2013)

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Afonso Cruz															ME			
Alain Corbel							PNI			ME								
Aldina						ME												
Alfredo Martins		PNI																
Ana Biscaia																	PNI	
André Letria			ME	PNI				ME		ME							ME	
António Jorge Gonçalves																		PNI
Bernardo Carvalho											ME		ME	PNI				
Catarina Sobral																ME		
Cristina Valadas				ME								PNI						
Danuta Wojciechowska				ME	ME	ME	ME	PNI										
Gémeo Luís							ME		ME	PNI								
Henrique Cayatte																		
Joana Quental		ME					PNI											
João Caetano			ME		ME	PNI												
João Fazenda																		ME
José Manuel Saraiva																ME		
José Miguel Ribeiro												ME						
Madalena Matoso											ME	ME	PNI	ME				
Manuela Bacelar	PNI																	
Maria João Worm																	PNI	
Marta Madureira														ME		ME		
Marta Torrão								ME	PNI									
Paulo Galindo													ME					
Teresa Lima									ME		PNI							
Tiago Manuel																	ME	
Yara Kono															PNI			ME

PNI - Prémio Nacional de Ilustração; ME - Menção especial

2.3. O LIVRO-ÁLBUM: SEMELHANÇAS E DISSIMILITUDES COM O LIVRO ILUSTRADO

A presença no nosso *corpus* de vários livros pertencentes a este tipo de livro, e o seu aumento nos últimos anos, merece uma reflexão teórica mais demorada. Deste modo, com a singela pretensão de contextualização, e não de exaustividade histórica, abordaremos as origens do livro-álbum – enquadrando-o no mundo ocidental e mais em pormenor no contexto nacional – e a sua evolução, percorrendo as semelhanças e dissimilitudes com o livro ilustrado. Daremos conta, no âmbito da sua especificidade lúdico-pedagógica, de algumas reflexões que visam a sua definição (que, pela sua jovialidade no contexto nacional, tem trazido alguns equívocos no circuito de profissionais de mediação leitora ou mesmo entre especialistas, para não falar do público em geral), para além da sua história e evolução, bem como classificação, que, porventura, ajudarão a colmatar controvérsias.

O aparecimento do livro-álbum está associado ao nascimento e desenvolvimento «del cómic y del cine, dos medios que arman sus historias en secuencias de imágenes hiladas unas con otras, tanto gráfica como argumentalmente» (Zaparaín & González, 2010, p. 19). Na modernidade o livro-álbum surge na década de 60 do século passado e tanto o livro ilustrado como o livro-álbum refletem os avanços tecnológicos (i.e. técnicas de impressão e subsequente introdução da cor), já referidos, que favorecem a reprodutibilidade e a disseminação do livro não só como instrumento ao serviço da didática, mas também enquanto produto para fruição prazerosa. Contudo, só vinte anos depois é que aparecem os primeiros estudos exaustivos (Nodelman, 1988).

Depois disso, referindo apenas publicações do século XXI, já se somam alguns autores que se dedicaram a estudar as potencialidades deste tipo de livro, como Al-Yaqout & Nikolajeva (2013), Bajour & Carranza (2003), Bosh & Durán (2011), Colomer, Kümmerling-Meibauer, & Silva-Díaz (2010a, 2010b), Colomer (2005c), Duran (2010), J. A. Gomes (2003, 2013), Kiefer (2008), Linden (2006), Nikolajeva & Scott (2000, 2006), Nikolajeva (2009), Obiols Suari (2004), Pantaleo & Sipe (2008), Ramos (2007c, 2011), Roig Rechou, Soto López, & Neira Rodríguez (2011) e Sipe (2009, 2010), entre outros.

Em Portugal o pioneirismo para os estudos do livro-álbum é de J. A. Gomes (2003, p. 3). Nas «primeiras aproximações» a este universo comenta que a sua designação «não é isenta de problemas e que porventura gostari[a] de ver substituída, em português, por outra mais adequada». Curiosamente, dez anos depois, o autor mantém a mesma convicção em relação à imprecisão do termo (J. A. Gomes, 2013), opinião que secundamos.

A aplicabilidade do termo *álbum* a diversos contextos – musical, fotográfico, etc. –, e a dificuldade de lhe reconhecer o sentido que os investigadores e críticos de LIJ lhe imputavam – veja-se a proximidade do *álbum de fotografias*⁶⁶ enquanto sinónimo de caderno de capa dura utilizado para colecionar/guardar fotografias –, começamos a empregar o termo com o prefixo *livro*, dando origem à palavra que mais frequentemente utilizamos: *livro-álbum*. A razão da hifenização vai ao encontro da afirmação proferida por Mourão (2011, p. 55) «precisamente para destacar as características deste [objeto] como “a cohesive aesthetic whole” (Sipe, 2008b, p. 381)».

Mourão (2011), investigadora na área do ensino de línguas estrangeiras em contexto de educação de infância e utilizadora frequente do livro-álbum como potenciador do desenvolvimento dessas línguas, fez uma interessante revisão da literatura sobre a tradução do vocábulo «picturebook» em Portugal. Refere que a denominação inglesa «é traduzida como “álbum” (J. A. Gomes, 2003), “álbum narrativo⁶⁷” (Ramos, 2007c; S. R. Silva, 2006) “álbum narrativo ilustrado⁶⁸” (Ramos, 2010; Rodrigues, 2009) e “livro álbum” ou “livro-álbum” (Sotto Mayor, 2009), a última talvez influenciada pela tradução do castelhano» (Mourão, 2011, p. 54). Sublinhamos, no entanto, que o termo terá a sua origem no francês *album*.

A preocupação de definição e caracterização deste tipo de livro, enquanto dotado de especificidades, levou à enumeração de características (J. A. Gomes, 2003; Ramos,

⁶⁶ A este propósito Duran (2009) comenta que «en el ámbito de las publicaciones ilustradas, una de las grandes novedades de la época romántica es el *álbum*, término que sirve para designar un conjunto de litografías, a menudo encuadernadas en formato apaisado, de temática paisajística o monumental, que en Francia se aplicará después a todas las publicaciones litográficas de gran formato destinadas a divulgar la historia o la geografía entre los niños [...]» (p. 204).

⁶⁷ Como veremos no decorrer do capítulo, nem todos os livros-álbum são de tipo narrativo, pelo que esta forma de nomeação nos parece pouco abrangente.

⁶⁸ Se, como veremos no decorrer do capítulo, o que distingue este tipo de livro dos comuns livros ilustrados é a presença mais significativa da ilustração (que pode, até, prescindir da componente verbal) a nomeação como «álbum ilustrado» (Rodrigues, 2009) parece-nos, no mínimo, redundante.

2007c), sobretudo, relacionadas com a edição e a composição gráfica deste tipo de publicações:

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 [livro]) 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, [exemplos] 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. (Sotto Mayor, 2009, pp. 19–20)

Contudo, existem livros-álbum em que nem todas estas características se verificam, como a utilização de um papel de reduzida gramagem, por exemplo. Sendo estas características igualmente comuns ao livro ilustrado, o que verdadeiramente distingue o livro-álbum do primeiro é a relação que a linguagem verbal e visual mantém sinergicamente, no sentido empregado por Sipe (1998a), quando refere a produção de dois agentes que, em combinação, têm um efeito maior do que teriam individualmente. Zaparaín & González (2010, p. 19) distinguem livro-álbum de «cuentos ilustrados», quando no primeiro caso «texto e ilustraciones son inseparables» e no segundo caso quando «el texto tiene total o casi total autonomía respecto a las imágenes». Neste sentido também Baptista (2008) discutiu esta relação especial entre a vertente verbal e a visual, como comprova o sugestivo título de um seu artigo: «Texto e imagem: um mais um igual a outro». Shulevitz, autor e ilustrador, numa entrevista para o Institute of Children's Literature, comenta que um livro-álbum puro «separates between the seen and the heard. What you see is in the picture. What you hear is in the words» (Boring, 2005). Consequentemente, 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 (Shulevitz, 1997). Por vezes, algumas publicações podem ser difíceis de decifrar e de classificar como livro ilustrado ou livro-álbum. A visão de Shulevitz, do *livro que não se pode ler pela rádio*, assegura

a compreensão da especificidade deste tipo de edição por parte de não especialistas (Ramos, 2011, p. 18).

Quando o leitor manuseia um livro-álbum não começa por ler primeiro o texto e depois ler as ilustrações. O livro-álbum questiona a leitura no sentido tradicional do verbo ler. A aptidão natural

of young readers towards multimodality makes picturebooks the ideal primary texts of childhood, owing to the way in which these books communicate through the dual modes of word and image. The different properties of the two modes afford many different possibilities of interpretation and response. (Styles & Noble, 2009, p. 120)

Segundo Bajour & Carranza (2003, sp), este tipo de livro confirma que a criança consegue ler antes de ler, já que «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. Salisbury comenta que «normally regarded as suitable for three- to seven-year-olds, it is a book whose content and meaning is communicated primarily through pictures, working in tandem with a few supporting words» (Salisbury, 2007, p. 9). Com efeito, neste tipo de livro é muito evidente o protagonismo da ilustração, por ser possível, por vezes, prescindir da contribuição verbal, pelo aumento quantitativo da ilustração, na ocupação da página, em relação ao verbo, mas principalmente pelo seu peso qualitativo na produção de significados.

No passado, «pictures in picturebooks would often tend to duplicate the verbal text in an “in case you didn’t understand the words, here’s a picture” sort of way» (Salisbury, 2007, p. 9), no entanto, cada vez mais, «the relationship is complex, subtle, ironic or subversive» (Salisbury, 2007, p. 9). É de sublinhar que esta transformação qualitativa se faz notar nas últimas produções académicas de Mourão (2011, 2012) quando utiliza o binómio composto por *palavra* e *imagem* (e.g. palavra-imagem, texto-

imagem) invertido em relação à sua utilização mais comum, refletindo a importância desta interação, como é exemplo o título de um artigo recente: «Apontamentos sobre a flexibilidade na relação **imagem-palavra**⁶⁹ no livro-álbum» (2011).

Colomer (2005c, p. 23), referindo-se a um livro com as características do livro-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». Mas «in a picturebook it is often the case that neither the words nor the pictures would make much sense if consumed in isolation» (Salisbury, 2007, p. 9), ou seja, o texto verbal em conjunto com o texto não-verbal devem viver lado a lado e não apenas sobreviver.

Como refere Wesseling (2004, p. 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.

Mckee (2001, p. 50), dizendo que «el álbum es a los otros libros lo que una escultura es a los cuadros», compara o livro-álbum a uma escultura, a um objeto tridimensional, pois este requer uma apreciação de formas, texturas e ritmos, oferecendo-lhe assim mais uma dimensão.

Se a leitura do livro-álbum exige uma fruição global, porque «working in picture-books does require a highly developed understanding of visual sequence, pace, rhythm and the drama of the turning page» (Salisbury, 2007, p. 7), o livro ilustrado em geral não lhe fica atrás. 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 aspetos da narrativa. Acresce salientar que o livro, de forma genérica, embora à primeira vista se assemelhe a um objeto plano, não o é (Sotto Mayor, 2008), exigindo uma leitura de todas as suas partes e dimensões. Bosh & Durán confirmam esta necessidade, pois no livro-álbum «“todo cuenta”»: cubiertas, portada, portadilla, páginas de cortesía... Todas las partes del libro

⁶⁹ Realce nosso.

pueden estar al servicio de la narración y, de hecho, en muchas ocasiones así ocurre» (Bosh & Durán, 2011, p. 10).

Expressões como «publicado *em formato* álbum», muito comum entre especialistas, têm vindo a confundir não especialistas, como pais, educadores ou mediadores, ou mesmo livreiros e escritores, sobre a verdadeira especificidade do livro-álbum. É frequente ouvir-se em apresentações/lançamentos de livros de LIJ, cuja vertente ilustrativa é meramente acessória e prescindível – porque o discurso verbal carrega toda a informação narrativa –, que estamos perante livros-álbum, como se este *carimbo* fosse uma espécie de atestado de qualidade, mesmo antes de ter sido recebido pelo destinatário preferencial. Páginas com pouco texto, profusamente ilustradas, com a ilustração até ao corte, encadernadas em capa dura e impressas em papel de qualidade, relembremos, não são sinónimo de livro-álbum.

Colomer chama «álbumes» aos «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» (2005c, p. 20). Schnetzer⁷⁰, sem a pretensão da definição do conceito, numa entrevista em que a dado momento se aborda a transformação de textos para adultos em livros para crianças, refere-se ao livro-álbum como «um dispositivo em que as ilustrações podem estabelecer relações inéditas com o escrito» (Brites, 2011, p. 24). Muitos livros-álbum são considerados verdadeiras obras de arte como resultado da simbiose entre as linguagens (verbal e pictórica). A corroborar esta ideia temos Andricaín (2005, p. 43), quando recorda que muitos dos livros-álbum da atualidade são da autoria de artistas plásticos de reconhecida qualidade, pelo que não teme as comparações das representações visuais observadas nestes livros 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» (Andricaín, 2005, p. 43) vivo. No seguimento

⁷⁰ Alejandro García Schnetzer é escritor, editor e diretor de coleções em várias editoras em Espanha e América latina. A título de exemplo, é responsável pela coleção de livros-álbum Libros de Cordel, da editora Libros del Zorro Rojo, em que figura *Discurso del oso* de Julio Cortázar e Emilio Urberuaga. Em Portugal, este livro tem edição Kalandraka e intitula-se *Discurso do urso*.

desta ideia, Marantz (2005, p. 15) defende que o livro-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. Em sintonia, referindo-se aos livros-álbum de imagens, J. A. Gomes, sublinha que «ainda que possamos falar de expressão artística, já não estamos a falar de literatura» (J. A. Gomes, 2013, p. 141), embora lhes reconheça qualidades análogas como a ajuda na construção de leitores, contribuição «para a familiarização com o livro, para o desenvolvimento da literacia, da oralidade a partir das imagens, da educação estética e da própria competência narrativa» (J. A. Gomes, 2013, p. 141) nos casos em que assumem essa configuração discursiva. Em resultado da presença indispensável da vertente pictórica, reiteramos que alguns autores consideram este produto mais próximo das artes visuais do que da literária (Andricaín, 2005; Marantz, 2005).

Parece-nos pertinente abrir um parêntesis para apresentar as bases da crítica que se faz em Portugal, no universo da produção literária para a infância:

Repousando numa base onde se conjugam, nem sempre de modo fácil e linear, a história literária e a poética, a retórica e a estilística, a pragmática e a abordagem intertextual, o comparativismo, a semiótica do texto e da ilustração, além de outras ferramentas de análise oriundas de várias disciplinas dos estudos literários, a par de elementos de psicologia infantil e juvenil e das reflexões universitárias sobre a educação literária, essa crítica, nos seus melhores casos, fundamenta os seus critérios de selecção, análise e estudo, os quais, se bem lidos, permitem distinguir o trigo do joio no domínio da vasta produção literária para a infância. (J. A. Gomes, 2013, p. 159)

Salisbury, num contexto britânico, também reflete sobre as mesmas questões, comentando que «most writing about the subject [o trabalho dos ilustradores] emanates from people who are trained in word-writing rather than in picture-writing» (Salisbury, 2004, p. 7).

Com o relevo crescente do livro-álbum dirigido a crianças em idade pré-escolar (2-5 anos) e escolar (sobretudo entre os 6 e os 8 anos) (J. A. Gomes, 2013), o aumento da prevalência da ilustração nos livros ilustrados em geral, e até da sua subsistência isolada, seria de rever este tipo de abordagem analítica combinando os estudos literários com os estudos artísticos, em prol da necessária educação estética, contribuindo, assim, para a literacia visual.

Num objeto como este 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 interseções recíprocas são estrategicamente exploradas. O livro-álbum, caracterizado pela existência de múltiplos percursos de leitura simultaneamente possíveis, quer de enfoque exclusivo nas imagens quer na interação semiótica entre as duas linguagens, pode ser considerado como um objeto estético inovador. Este tipo de publicação incentiva uma renovação criativa dos recursos. J. A. Gomes (2013, p. 136) considera este tipo de livro «imprescindível na formação de leitores e na educação literária e do gosto artístico». Em contrapartida, para Zaparaín & González está claro que os livros-álbum chegaram a uma encruzilhada e que parecem não poder vir a ser inovadores como o foram outrora, «una gran innovación gráfica o argumental» (Zaparaín & González, 2010, p. 22), nem em forma nem em conteúdo. Por essa razão, e porque reconhecem que o potencial destes livros não se esgota na LIJ, os autores referem que «abundan las tentativas de autores y editores de borrar fronteras y dirigir álbumes específicamente a destinatarios adultos» (Zaparaín & González, 2010, p. 22).

Salisbury (2004) aponta *Kunst und Lehrbüchlein*, com ilustrações de Jost Amman (1539-1591), publicado em 1580, como o primeiro protótipo europeu de um livro ilustrado para crianças. Refere que a página de rosto declarava ser «a book of art and instruction for young people, wherein may be discovered all manner of merry and agreeable drawings» (Salisbury, 2004, p. 8).

O título *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Johan Amos Comenius (1592-1670), é considerado, por muitos, como o primeiro livro ilustrado para crianças (Linden, 2006;

Ramos, 2007c; Salisbury, 2004; Withrow & Withrow, 2009)⁷¹. Este volume, em três línguas, realça bem a importância que a ilustração conquistou ao serviço do didatismo característico destas primeiras publicações. Neste livro as ilustrações e as palavras conviviam juntas em cada página, no entanto, só voltamos a ver exemplos deste tipo de interação com maior regularidade quase 100 anos depois, em razão da dificuldade técnica, por via da xilogravura, da colocação simultânea de imagem e texto numa mesma página. Nestes exemplos, a presença de ilustração era importante, mas ainda existia para acompanhar o texto e não como hoje a consideramos, parte integrante do livro-álbum enquanto objeto artístico (Kiefer, 2008).

Já no século XIX, *Kinder-und Hausmärchen* (1812) de Jacob (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), que ainda tinham um público muito indefinido, englobavam como destinatários as crianças mas também os adultos com reduzida instrução. Em 1835 aparecem as primeiras publicações de Hans Christian Andersen (1805-1875), com ilustrações também de sua autoria, sendo já visível, na componente verbal, a preocupação em ajustar os conteúdos às necessidades e interesses das crianças.

Vários autores (Duran, 2009; Linden, 2006; Salisbury & Styles, 2012) veem no volume publicado em 1845, *Der Struwwelpeter*, da autoria de Heinrich Hoffmann (1809-1894), título da primeira de dez histórias ilustradas que empresta o nome à obra, outro dos primeiros exemplos. Destacamos esta obra pela forma atípica como foi criada e pela introdução do conceito de humor, ainda que o seu conteúdo tenha um cariz forte e tipicamente moralizador. Conta Duran (2009) que Hoffmann, um jovem médico psiquiatra alemão, depois de procurar, sem sucesso, um livro ilustrado para o seu filho, opta por escrever e ilustrar o próprio livro. Com o título original *Lustige Geschichten und drollige Bilder mit 15 schön kolorierten Tafeln für Kinder von 3-6 Jahren*, que traduzido livremente poderia ser *Histórias engraçadas e imagens divertidas com 15 belas ilustrações coloridas para crianças com idade entre 3 e 6 anos*, foi alvo de inúmeras traduções e reedições que chegaram à contemporaneidade.

Duas décadas depois de Hoffmann, Wilhelm Busch (1832-1908), ilustrador da

⁷¹ Withrow & Withrow (2009) apresentam, nas primeiras páginas, uma linha temporal, com início no século XVII e término no século XXI (em 2008), com várias publicações relevantes no mundo ocidental e norte americano. Só por essa síntese já vale a pena consultar este estudo.

imprensa satírica, surge com o título *Max und Moritz* (1865), com páginas de vinhetas e pequenas manchas de texto em alternância. Duran (2009) e Cotrim (sd.) veem neste volume o precursor da banda desenhada, contudo, Harthan (1997), apesar de lhe reconhecer valor, acha que é injusto para Rodolphe Töpffer (1799-1846).

A importância de Edmund Evans no mundo da impressão é salientada e associada aos trabalhos de Walter Crane (1845-1915) (Withrow & Withrow, 2009), Randolph Caldecott (1846-1886), ou Kate Greenaway (1846-1901) (Linden, 2006; N. Rocha, 1984; Salisbury, 2004), quando a reprodução a cores ficou tecnicamente mais facilitada. Salisbury (2004) sublinha o trabalho de Randolph Caldecott, considerando-o o primeiro a explorar a relação entre texto e imagem e Linden (2006, p. 14) comenta que Maurice Sendak o considerava o «inventeur de l'album moderne». Antes de Caldecott, regra geral, a ilustração duplicava a componente verbal, mas, com ele, «the two became fused together, making complete sense only when viewed as a whole» (Salisbury, 2004, p. 11). Duran (2009), por sua vez, destaca o trabalho de Kate Greenaway, *An Apple Pie* (1866), pela forma criativa como a autora adaptou uma rima popular e a transformou num abecedário onde existe unidade narrativa formal entre texto, imagem, cor e tipografia. Não sendo um livro-álbum puro, pois os seus textos podem ser compreendidos sem a ilustração, não podemos deixar de referir o trabalho de Beatrix Potter (1866-1943) (que N. Rocha (1984) também destacou), com *The Tale of Peter Rabbit* (1902) (livro traduzido em dezassete línguas, incluído latim e Braille), não só por assinar ambas as linguagens, mas também pela delicadeza do traço autoral, que marcou a literatura ilustrada para a infância e criou empatia do público, estimulando a afetividade e a simpatia (Colomer, 1999). Por esta altura as técnicas de impressão já incluíam o processo fotográfico, o que facilitava a colocação de ambas as linguagens na mesma página, sendo o *The Tale of Peter Rabbit* um produto deste avanço tecnológico.

Em Portugal parece-nos pertinente falar do trabalho de Leonor Praça (1936-1971) para o livro *Tucha e Bicó*, que, com posterior reedição na Plátano (1977), teve edição original em 1969, no primeiro volume do suplemento *Pim-pam-pum*. A estória tem como destinatário preferencial crianças muito pequenas e destaca-se pela interação sinérgica entre palavra e imagem, onde um texto muito simples encontra resposta nas ilustrações. Tome-se como um dos vários exemplos a dupla onde o texto, muito

minimal, menciona que o Bicó «(...) tem muitos brinquedos engraçados» mas não explicita a que tipo de brinquedo se refere. Esta economia de texto impulsiona o leitor a procurar resposta nas ilustrações, orientando-o. Aquelas, primando pela simplicidade, recorrem ao desenho de contorno delicado e fino para demarcar personagens e figuras e registar efeitos de luz e sombra. As ilustrações parecem preenchidas com canetas de feltro de cores contrastantes que, jogando com os fundos, as dota de uma certa ingenuidade.

São as suas semelhanças ao livro-álbum que validam a nossa atenção, objeto que, na Europa (com Kate Greenaway, John Burningham (1936-), Charles Keeping (1924-1988), John Lawrence (1933-) e Quentin Blake (1932-), por exemplo) e nos Estados Unidos (Maurice Sendak (1928-2012), Eric Carle (1929-)⁷² e Raymond Briggs (1934-), para citar só alguns) já revelava as potencialidades que lhe imputamos hoje, mas que no nosso país ainda não se conheciam. *Tucha e Bicó*, obra precursora, decerto influenciou autoras como Maria Keil no livro *As três maçãs* (1988) e Manuela Bacelar, na coleção *Tobias* (o primeiro volume data de 1989), por exemplo. Estas criadoras, assinando a dupla autoria (de texto e ilustração), puseram a descoberto a importância da ilustração e o seu potencial contador de histórias. Manuela Bacelar é uma exceção no cenário português ao assumir-se como dupla autora (de palavras e imagens), para além de também ilustrar textos de outros escritores. Maia (2004, p. 6) afirma que ela é «a primeira grande referência da ilustração para a infância em Portugal do período pós 25 de Abril de 1974». Neste domínio, S. R. Silva (2013, p. 86) também reconhece o nome de Manuela Bacelar como «incontornável», recordando *O dinossauro* (1990), *O meu avô* (1990), a já referida coleção *Tobias*, além das séries protagonizadas pela bruxa Bublina e, mais recentemente, o livro-álbum de imagens *Sebastião* (2004) – a que, fazendo parte do nosso *corpus*, nos dedicaremos mais em pormenor em páginas futuras –, e *Bernardino* (2005). No que diz respeito ao estudo em exclusivo do livro-álbum e da obra de Manuela Bacelar, o recente estudo de Rodrigues (2013) é também uma referência a considerar.

A história do livro-álbum não está dissociada da história do livro ilustrado, assim,

⁷² Eric Carle nasceu em Nova Iorque mas cedo foi viver para a Alemanha. Regressou aos EUA em 1952, onde a sua carreira de ilustrador prosperou.

como já referimos na secção anterior, a entrada em Portugal da Kalandraka fez a diferença, particularmente em relação ao livro-álbum na contemporaneidade. Se consultarmos o catálogo *online* desta editora, no menu *clássicos contemporâneos*, podemos ver o número substancial de autores e de publicações de referência como Eric Carle (1929-), Leo Lionni (1910-1999), Anthony Browne (1946-), Wolf Erlbruch (1948-) e Pat Hutchins (1942-), apenas para citar alguns. Porque tudo o que nos rodeia molda a nossa forma de pensar e de ver o mundo, a tradução destes projetos, já extensivamente reconhecidos pela crítica internacional, terá contribuído para a aceitação e consequente produção do livro-álbum em Portugal e outras editoras seguiram estes passos. A título de exemplo, a Orfeu Mini trouxe-nos Peter Newell (1862-1924) ou Oliver Jeffers (1977-), a Gatafunho publicou Jutta Bauer (1955-) ou Helen Oxenbury (1938-) e a Caminho, por sua vez, editou David McKee (1935-) e Max Velthuijs (1923-2005). A estes somam-se os já referidos projetos editoriais, em dedicação exclusiva ao público preferencial infantil, como o Planeta Tangerina – com especial atenção à exploração e criação de livros-álbum contemporâneos –, e o projeto Bruaá – responsável por muitas traduções de autores aclamados pela crítica, trazendo, por exemplo, nomes como Serge Bloch (1956-), Shel Silverstein (1930-1999) ou Bruno Munari (1907-1998).

No domínio da criação e edição de livros-álbum, J. A. Gomes (1997) e Ramos (2010, 2012) referem algumas obras de Maria Keil e a vasta produção de Manuela Bacelar. S. R. Silva (2013), distingue também Manuela Bacelar e inclui Marta Torrão (1979-), com *Come a sopa, Marta!*⁷³ (2004), enquanto criadoras de dupla autoria, e o jornalista João Paulo Cotrim (1965-) em parceria com Alain Corbel, André Letria, Maria João Worm (1966-) e Miguel Rocha (1968-), com os volumes *A Cor instável* (2003), *História de um segredo* (2003), *O homem bestial* (2003), ou *Viagem no branco* (2004), respetivamente. Sublinha, ainda, a articulação verbo-pictórica expressiva e a temática do multiculturalismo no título *Cotãozinho e os seus irmãos* (2004), escrito por Daniel Barradas e ilustrado por Carla Pott (1973-). A Marta Torrão e às parcerias supramencionadas de João Paulo Cotrim, Ramos (2012) soma Gémeo Luís (1965-), com *O quê que quem* (2005), com texto de Eugénio Roda, Bernardo Carvalho com

⁷³ *Come a sopa, Marta!*, de Marta Torrão é o primeiro volume de autoria portuguesa a integrar a prestigiada seleção internacional White Ravens.

Depressa, Devagar (2009), com texto de Isabel Minhós Martins e Yara Kono (1972-) com *O papão no desvão* (2010), com texto de Ana Saldanha. As referidas publicações de Alain Corbel, Marta Torrão, Gémeo Luís e Bernardo Carvalho fazem parte do nosso *corpus*, merecendo especial atenção em linhas futuras. A investigadora assinala ainda a trilogia «Histórias paralelas» da editora Planeta Tangerina com os volumes *As duas estradas* (2009), *O livro dos quintais* (2010) e *Trocoscópio* (2010), tendo os dois primeiros Isabel Minhós Martins como autora do texto e o último apenas Bernardo Carvalho, responsável pelas ilustrações que o compõem em exclusivo.

O livro-álbum tem sido objeto de estudo de um considerável número de publicações onde as principais preocupações são a sua definição e caracterização enquanto objeto funcional e específico. Inserido no universo da literatura para a infância «the picturebook is not a genre» (Lewis, 2001). Neste contexto, Ramos (2011)⁷⁴, dedicou algumas linhas à forma de catalogação deste tipo de produto, reiterando que não poderá ser chamado de género literário, porque abrange pelo menos dois modos literários. Pela sua especificidade, a autora propõe a expressão «modalidade editorial» ou «tipo editorial». Contudo a inserção da palavra «editorial» na expressão proposta leva-nos, mais uma vez, a questões de forma ou formato, que nos parece, pouco inclusivo, porque, como já vimos, o que realmente importa é a relação verbo-pictórica e não tanto as características de edição, podendo causar um pouco de confusão, principalmente no universo dos não-especialistas.

Na esteira dos estudos literários, ajustando à realidade particular que reconhece protagonismo à ilustração neste tipo de livro, Ramos (2011) propõe uma classificação em três tipos: narrativo, lírico e portefólio ou catálogo⁷⁵. De forma muito sintética, o livro-álbum narrativo (com ou sem discurso verbal, em prosa ou em verso), sendo o mais frequente, engloba publicações de cariz narrativo⁷⁶, em que na presença de intriga

⁷⁴ Ramos (2010), no capítulo *As histórias que as imagens contam - caminhos de leitura no álbum*, do livro *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo* (Tropelias & Companhia), já tinha abordado este assunto em particular. Optamos por referenciar a publicação mais recente onde a abordagem ao livro-álbum contemporâneo se encontra contextualizada no que à evolução diz respeito.

⁷⁵ Aconselhamos a consulta integral da tipologia proposta pela autora.

⁷⁶ Reis enuncia de forma muito clara as características inclusivas no tipo narrativo: «a personagem, susceptível de ser elaborada em diversos aspectos da sua existência ficcional; o espaço e as suas diferentes modalidades de configuração; a acção e as suas variedades compositivas; o tempo e as suas múltiplas (e complexas) virtualidades de tratamento; a perspectiva narrativa, permitindo opções de representação com inevitáveis projecções subjectivas; a pessoa (isto é, o narrador) que enuncia a narrativa, implicando

estruturada encontramos personagens, ação, tempo e espaço, por exemplo. Também Díaz Armas (2008) já tinha refletido sobre as características narrativas de alguns livros-álbum, com texto ou sem texto, e tinha usado os mesmos argumentos justificativos. O livro-álbum lírico, um pouco menos frequente, é desprovido de intriga, não tendo uma estrutura organizada por noções de causalidade ou sequência e apostando na subjetividade da expressão de sentimentos ou estados de espírito característico dos textos poéticos. O livro-álbum portefólio ou catálogo inclui as publicações cuja estruturação combina a acumulação de informações sem nexos de causalidade ou sequência e onde a adição ou subtração de mais informações similares não alteraria o resultado sógnico final. Mais recentemente, a propósito desta proposta de classificação de Ramos, J. A. Gomes (2013, p. 140) refere «que não só a designação – álbuns do tipo portefólio ou catálogo – mas também a própria definição são susceptíveis de gerar debate e poderão conhecer desenvolvimentos futuros» e acrescenta que os livros que não se encaixam nas duas primeiras tipologias «se distinguem por uma hibridez discursiva que os torna de difícil catalogação». Teremos oportunidade de confirmar este ponto de vista na análise do *corpus*.

O livro-álbum continua a ser alvo de experimentação, de várias ordens, por parte dos seus autores (ilustradores, escritores e *designers*) e respetivas casas editoriais. Enquanto fenómeno autoalimenta-se na prática da originalidade, crescendo de forma diversificada e ainda não padronizada, obrigando à atenção redobrada das tendências e a atualizações permanentes por parte de especialistas e não especialistas, leitores e investigadores. Esta particularidade é impeditiva de classificações definitivas.

2.4. UMA PERSPETIVA PARATEXTUAL

Já são alguns os estudos que contemplam os paratextos como foco principal da atenção (Arizpe & Styles, 2003; Nikolajeva & Scott, 2006; Sipe & Brightman, 2009; Sipe & McGuire, 2006, 2009; Sipe, 2009), apesar de nem todos serem de carácter extensivo.

Sublinhe-se a importância de se ver as ilustrações nos livros-álbum de forma

relações de várias ordens com a história contada» (Reis, 2008, p. 345).

ponderada (Pantaleo, 2009, p. 50) até porque «every one of its parts contributes to the total effect, and therefore every part is worthy of study and interpretation» (Sipe, 2010, p. 74). Partindo da sugestão de que todas as partes devem ser apreciadas com a merecida atenção, alargando essa importância aos livros ilustrados em geral, foquemo-nos no papel dos paratextos. Segundo Reis (2008, p. 212), no contexto da obra literária (embora, em nosso entender, perfeitamente aplicável aos livros ilustrados de LIJ), Genette chama paratexto ao «título, subtítulo, entre-títulos, prefácios, posfácios, advertências, notas prévias, etc. (...) e outros tipos de sinais acessórios, autógrafos ou alógrafos, que asseguram ao texto um envolvimento (variável) e por vezes um comentário, oficial ou oficioso (...)».

Sipe & McGuire, que como muitos estudiosos de livros ilustrados de literatura para a infância fazem utilização do termo nesta área, referem que «front and back covers, dust jacket, endpapers, half-title and title pages, and dedication page» são elementos paratextuais⁷⁷ (Sipe & McGuire, 2009, p. 62). Harris (2005, sp.) também já havia considerado os paratextos «the means by which readers are given access to the text. This access is provided by the structural surrounds of the text (e.g., book covers, endpapers and title pages) as well as how the written and visual text is encoded in ways that are relatively straightforward or complicated».

Ceia (2010a), define paratexto como «aquilo que rodeia ou acompanha marginalmente um texto e que tanto pode ser determinado pelo autor como pelo editor do texto original», e, curiosamente, considera a ilustração «o elemento paratextual mais antigo». Acrescenta, em sintonia com o referido anteriormente, que

outros elementos paratextuais comuns são o índice, o prefácio, o posfácio, a dedicatória ou a bibliografia. O título de um texto é o seu elemento paratextual mais importante e mais visível, constituindo, como observou Roland Barthes, uma espécie de “marca comercial” do texto. (Ceia, 2010a)

⁷⁷ Para o termo «paratext» Sipe & McGuire, seguindo as orientações propostas por Genette, ainda distinguem componentes peritextuais e epitextuais: «*peritextual* components include conventions contained *within* the book, whereas the *epitext* is found *outside* the book in such forms as authorial correspondence and book reviews. *Paratext* refers to both peritext and epitext: ‘In other words, for those who are keen on formulae, *paratext* = *peritext* + *epitext*.’ (Genette, 1997:5)» (Sipe & McGuire, 2009, p. 62).

Cerrillo (2007, p. 59) propõe como definição de paratexto as «informaciones complementarias que aparecen tanto dentro como fuera del libro». Noutro local, Sipe (2010, p. 76) inclui todas as partes do livro com exceção das «words of the story and the accompanying illustrations». Esta pequena definição por exclusão parece-nos ser a que mais facilmente ajudará na identificação dos elementos paratextuais e será por ela que nos conduziremos na produção destas linhas.

As designações dos vários paratextos do livro (e.g. capa, contracapa, guardas) variam conforme os países e até conforme o tipo de utilizadores, isto é, um *designer*, poderá utilizar um tipo de designação e um revisor de texto, poderá utilizar, eventualmente, outro.

Vejamos o exemplo brasileiro onde:

a capa é vista como um todo e, por isso, a contracapa é o que está nas costas da capa, seja na parte frontal seja na parte da retaguarda. Mas, em contrapartida, nesse mesmo país, para a apresentação de trabalhos académicos sem ser em livro, designa-se como capa a primeira página e como contracapa a terceira (ficando a segunda em branco). Nesta capa são apresentados os dados absolutamente fundamentais do trabalho e nesta contracapa são apresentados alguns elementos secundários. (J. M. Torrão⁷⁸, comunicação pessoal, 27 de agosto, 2014)

Contracapa, no *Dicionário do Aurélio*, é «cada uma das duas faces internas da capa»⁷⁹, por sua vez, no *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, é a «parte de trás de um livro, caderno, revista, ou de outra obra ou publicação, por oposição à capa» ou a «parte interna da capa de uma obra ou publicação; verso da capa ou verso da contracapa»⁸⁰.

⁷⁸ Doutor João Manuel Torrão é diretor do Mestrado de Estudos Editoriais da Universidade de Aveiro.

⁷⁹ “contracapa”, in *Dicionário do Aurélio* [em linha], 2008-2014, <http://www.dicionariodoaurelio.com/Contracapa.html> [consultado em 30-08-2014].

⁸⁰ “contracapa”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/contracapa> [consultado em 30-08-2014].

O *designer* Henrique Cayatte distingue os vários paratextos assim:

Capa: onde se coloca título, autor(es), logótipo da editora, imagem ou imagens e eventualmente outros elementos como número da edição, referências críticas, nome de colecção, etc. Lombada: liga a capa à contracapa, onde são colocados o título, autor(es), logótipo da editora e, eventualmente, qualquer dos elementos atrás referidos. Contracapa: a superfície, que ligada à lombada, costuma conter texto de apresentação e alguns ou todos dos elementos atrás referidos. É a área que fica normalmente pousada em cima de qualquer superfície quando a capa está virada para cima. Isto quanto ao exterior. Agora quanto ao interior. Quando abrimos um livro vemos à nossa esquerda as costas da capa. A isso chama-se verso da capa. A mesma coisa para verso de contracapa. Algumas capas, termo técnico que também abarca o conjunto atrás referido – por exemplo, diz-se na fase de acabamento, «meter à capa» quando se junta esta ao miolo (as páginas) na encadernação –, têm badanas. A badana de capa é a continuação desta, agora virada com um vinco, para dentro e onde se costuma colocar curtos textos de apresentação do livro ou apresentação do(s) autor(es). Idem para a badana de contracapa. Por exemplo, os franceses chamam à capa “première de couverture”, ao verso da capa “deuxième de couverture”, ao verso de contracapa “troisième de couverture” e à contracapa “quatrième de couverture”»⁸¹.

Dada a ambiguidade que envolve estes conceitos, e o contexto disciplinar em que estas linhas se inserem, adotaremos a definição proposta por Henrique Cayatte em que a *contracapa* é «a área que fica normalmente pousada em cima de qualquer superfície quando a capa está virada para cima». A definição de contracapa do *Dicionário do Aurélio*, publicação brasileira, («cada uma das duas faces internas da capa») entra em desacordo com a definição de *guarda* (no singular) do mesmo dicionário, que, especificamente no âmbito das artes gráficas, se refere à «folha em branco que se coloca

81 “contracapa”, in Ciberdúvidas da Língua Portuguesa [em linha], 09-06-2006, <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=17934> [consultado em 30-08-2014].

no princípio e no fim de um livro»⁸². Essa definição está em sintonia com a apresentada pelo *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*: «fólio que acompanha a parte interior de cada uma das capas do livro encadernado»⁸³. As próximas reflexões vão, assim, contemplar a capa, a contracapa (no sentido de Henrique Cayatte) e as guardas (seguindo as definições dos dicionários *Aurélio* e *Priberam*).

A preocupação com a leitura global de um livro, que se evidencia pela provocação da interação dos seus elementos paratextuais, tem sido cada vez maior, resultando numa abordagem mais completa. Formato, prefácio ou posfácio (se for caso disso), dedicatórias (se as houver) e idade recomendada são pequenas informações que, por vezes, como veremos no momento da sua análise, podem fazer diferença na interpretação global do livro. Cerrillo (2007, p. 60) comentou que os prefácios, apesar de não serem muito frequentes na LIJ, «son muy interesantes cuando aportan informaciones que tienen que ver con la intencionalidad del autor o con el proceso de escritura, no tanto cuando se limitan a “aconsejar”».

Por vezes, algum do significado pode perder-se numa primeira impressão e/ou até que a estória seja totalmente lida. É por isso importante sublinhar a necessidade de «returning to a book’s paratext to continue to reflect on its layers of meaning and how interpretations are shaped» (Harris, 2005, p. 7).

Formato

A imagem ajusta-se à superfície que a sustenta. No âmbito dos livros em geral e, em particular, dos livros ilustrados, a experimentação de formatos não é muito comum. Regra geral os livros são planos e retangulares. A título de exceção podemos considerar os livros-brinquedo ou os mini-livros, no entanto estes últimos em nada refrescam o conceito de formato, pois apresentam-se como meras reduções de escala onde estruturalmente as imagens se organizam de igual forma. Disso exemplo são os *Minilivros para sonhar* da editora Kalandraka, reedições em formato reduzido dos volumes da coleção *Livros para sonhar*. O tipo de livro que compreende mais

⁸² “guarda”, in *Dicionário do Aurélio* [em linha], 2008-2014, <http://www.dicionariodoaurelio.com/Guarda.html> [consultado em 30-08-2014].

⁸³ “guarda”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/guarda> [consultado em 30-08-2014].

exemplos de experimentação, não só quanto ao formato, mas também quanto a técnicas e/ou materiais, por exemplo, é o livro-álbum. Com efeito, deste universo, do pequeno leque de livros em acordeão (onde até a leitura terá de ser perspectivada), destacamos *O Arenque fumado* (Bruaá, 2010), onde as suas páginas, quando abertas, encerram um curioso ajuste semântico, apresentando a configuração da espécie animal que empresta o nome à publicação, ou *Elefante em loja de porcelanas* (Tcharan, 2011), ambos ilustrados por André da Loba (1979-). Apesar de se poderem assinalar casos pontuais como o *O livro inclinado* (Orfeu Mini, 2008), do já referido Peter Newell, pelo seu formato literalmente inclinado, *Onda* de Suzy Lee (Gatafunho, 2009), pela sua forma retangular de orientação horizontal que, quando aberta, se assemelha ao cenário contextualizador do livro, ou *Aves*⁸⁴, com texto de María Julia Díaz Garrido e ilustrações de David Daniel Álvarez Hernández (Kalandraka, 2012) e *Elvis* (Educação Nacional, 2009), com texto de Taï-Marc Le Than e ilustrações de Rébecca Dautremer, pelas suas maiores dimensões, ou, ainda, *Um livro para todos os dias*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2004), pela razão oposta, a verdade é que as alterações de formato inflacionam muito os custos de produção pelo que a isso se deverá o reduzido número de publicações fora da norma.

Prefácio e posfácio

Prefácio⁸⁵, segundo o *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)* (2010b), é o termo respeitante ao discurso produzido a propósito de um texto que antecede e introduz, e que pode, enquanto texto explicativo/justificativo, ter autoria variável. Apesar de não ser, necessariamente, um texto escrito pelo autor das palavras que precede, pode, de facto, ser da responsabilidade deste, do editor ou de terceiros. Atinente ao núcleo informacional, o prefácio apresenta a obra, podendo referir o assunto, os objetivos e o contexto de produção do volume, a metodologia seguida e alguns comentários preparatórios ou estratégias de leitura (2010b). Todo este conteúdo informativo poderá contribuir para decidir, à priori, o leitor a que se destina.

84 Livro-álbum vencedor do V Prémio Internacional Compostela em 2012.

85 Prefácio, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa é um «discurso preliminar em que se expõe ordinariamente o motivo de uma obra, os processos nela seguidos, etc. = PREÂMBULO, PRELIMINAR, PRÓLOGO ≠ POSFÁCIO» e um «texto que antecede a parte principal de uma obra literária. = ANTELÓQUIO, PREÂMBULO, PRÓLOGO ≠ POSFÁCIO» in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/pref%C3%A1cio> [consultado em 28-11-2014].

Por sua vez, o posfácio⁸⁶ assume funções semelhantes à do prefácio, diferindo apenas na sua localização, que vem após o término do texto. A sua autoria também é variável.

Capa e contracapa

A capa 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. A este propósito, Colomer considera os «elementos gráficos» responsáveis pelas «presentaciones entre el libro y los niños» (Colomer, 2005c, p. 22).

Segundo a teorização proposta por Carrere & 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.

A expectativa, fruto da nossa vivência e construção sociocultural (gerada pela norma), entra com frequência em confronto com os enunciados visual e verbal e com aquilo que eles revelam, aludindo à forma como é esperado que certa coisa seja feita. A distribuição dos elementos visuais e verbais pelo espaço da capa assume, assim, grande importância ao nível do primeiro contacto por parte do público infantil. Por aqui podem descobrir-se – para além dos usuais elementos grafados como o título (e subtítulo, quando existe), o(s) autor(es) e a editora –, o tom da publicação, a(s) personagem(ns) e até o público a que se dirige (em razão dos registos e/ou técnicas de ilustração utilizados), um pouco (ou muito) da responsabilidade da vertente pictórica.

A contracapa, talvez em menor escala, também contribui para a criação de expectativas no leitor. Cada vez mais ilustrada, a contracapa, para além do comum ISBN, normalmente, contém informações adicionais quase sempre de cariz verbal, como um

⁸⁶ Posfácio, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa é uma «advertência colocada no fim de um livro. ≠ PREFÁCIO» in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/posf%C3%A1cio> [consultado em 28-11-2014].

breve resumo da história que o livro encerra, juízos críticos de especialistas, patrocínios ou apoios à edição, etc.

A unir estes dois elementos temos a lombada. Não nos podemos esquecer que, muitas vezes, os livros são expostos e/ou arrumados em estantes e que, deste modo, a lombada também precisa de ser considerada. Salvaguardando as exceções, regra geral, na lombada podem ler-se os elementos que identificam o livro (título e/ou subtítulo), a sua autoria (de texto e/ou ilustração) e a casa editorial a que pertence.

Estes elementos paratextuais, enquanto geradores de expectativas, iniciam e orientam o leitor na descodificação e interpretação das linguagens que encerram, desde o primeiro contacto. Colomer considera que «portada y contraportada pasan entonces a tener un papel narrativo que ha empezado antes de leer el texto, al coger el libro y contemplarlo como objeto, o que termina después de la lectura iluminando retrospectivamente el sentido de la historia» (Colomer, 2005c, p. 23).

Neste sentido, a capa e a contracapa, não esquecendo o elemento que as liga, a lombada, deverão ser alvo de redobrada atenção.

Guardas

Alguns autores, que se dedicam ao estudo dos livros ilustrados e/ou dos livros-álbum, escreveram sobre guardas (Bosh & Durán, 2011; Consejo Pano, 2010, 2011; Diaz Armas, 2003, 2006; Nikolajeva & Scott, 2006; Nodelman, 1988; Ramos, 2007; Sipe & McGuire, 2009; Stewig, 1995), mas apenas alguns deles se dedicaram ao tema com alguma profundidade. Estudar as guardas a fundo, e de forma separada do resto do miolo, poderá ser uma das formas de convencer alguns dos mediadores de leitura da sua importância, para que em sessões futuras com pequenos leitores esse elemento paratextual não seja desconsiderado (Sipe & McGuire, 2009).

As guardas dos livros ilustrados com destinatário 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» (Ramos, 2007c, p. 222)⁸⁷. Estas ajudam a «re-construir significados [...] que no deben pasar inadvertidas por el lector»

⁸⁷ O artigo referido é uma republicação de um texto de apoio a uma conferência apresentada no Seminário *Educação e Leitura* em 2005 (Ramos, 2005).

(Consejo Pano, 2011, p. 112) e marcam «a movement from the public space of the cover to the private world of the book, much as stage curtains rising and falling mark the entrance into and exit from a drama» (Sipe & McGuire, 2009, p. 64). Como veremos, «todas las partes del libro pueden estar al servicio de la narración y, de hecho, en muchas ocasiones así ocurre» (Bosh & Durán, 2011, p. 10). Apresentaremos brevemente como cada um destes autores propõe a classificação das guardas.

Ramos (2007c, p. 224) propõe classificar as guardas como decorativas, com motivo padronizado, como contextualização espacial, como contextualização temporal, como narrativas embrionárias ou resumidas e guardas com ilustração inacabada ou experimental. A autora refere que as guardas podem servir de contextualização espacial quando nelas encontramos representado o cenário, ou parte do cenário onde decorre a ação. 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 perceção 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.

Sipe & McGuire, num artigo de 2006 que vê nova publicação em 2009 (Sipe & McGuire, 2006, 2009), apontam quatro grupos, que em nada se incompatibilizam com a proposta anterior e que incluem guardas ilustradas, não ilustradas, iniciais iguais às finais ou iniciais diferentes das finais. Os autores referem que «illustrators, editors and designers use endpapers in various ways, including helping children predict what will

happen in the book, introducing major characters or events, or gesturing toward the major theme of the story» (Sipe & McGuire, 2009, p. 62).

Num estudo mais recente Consejo Pano (2010)⁸⁸ aprofunda um pouco este paratexto e cria categorias de classificação compostas em relação: à cor e à ilustração, à função e à forma e textura. A primeira grande categoria divide-se em *coloridas* (de uma só cor; de duas ou mais cores – uma cor por cada página de cada guarda), *ilustradas* (com uma ilustração igual para toda a coleção; com uma ilustração ou pormenor de uma ilustração que se encontra no miolo; com ilustrações que só aparecem nas guardas; com uma ilustração ou padrão que se repete), podendo ser *iguais* ou *diferentes* (simétricas, complementares ou com pequenas modificações). Em relação à função as guardas podem sugerir *o tom da história*, apresentar *localização espaço-temporal*, apresentar *a personagem ou alguma característica sua*, ser como *páginas de livro* (onde podem ser introduzidas múltiplas informações – dados legais, as primeiras palavras da narração, uma ilustração, etc.) ou guardas com *significado próprio*. Esta última engloba as guardas que mostram o tema, atuam como um *antes* e um *depois*, atuam como resumo da história, apresentam a abordagem da história, mostram ações ou momentos que não se encontram no interior da obra e/ou que são paralelos à ação principal e mostram conteúdo importante que é apresentado antecipadamente. Em relação à forma e textura, as guardas podem servir como *suporte onde adicionar diferentes objetos*, *guardas que se podem descolar*, ou *conter texturas especiais*.

Bosh & Durán (2011), adotando a terminologia de Genette, dividiram as guardas em dois grandes polos, as que mantêm com a narração uma relação exógena (epitextuais) e aquelas cuja relação é endógena (peritextuais). No primeiro caso, temos as guardas que «aluden a la colección o la editorial, las que hacen referencia al autor, las

88 Num artigo ainda um pouco mais recente onde o ponto de partida inclui o mesmo marco teórico e a mesma proposta tipológica, a autora revê a nomeação das três grandes categorias, atualizando-as para: estética, funcional e formal. Não podemos deixar de comentar que a designação de função *estética* não é linear, tendo em conta que estética é uma disciplina filosófica que estuda o belo no seu sentido clássico da arte, ou até uma ciência que trata do belo em geral, o que dificilmente se encaixa no estudo em causa. Apesar de todas as subcategorias serem iguais ao artigo de 2010, Consejo Pano teve necessidade de abrir parêntesis para clarificar a primeira função («en cuanto al color y a la ilustración») (Consejo Pano, 2011, p. 116). Todavia, independentemente de podermos sobrepor várias questões a esta nova designação, as subcategorias que ela engloba são muito válidas e úteis ao nosso estudo.

que contienen dedicatorias u homenajes, y las que se dirigen explícitamente al receptor de la obra». Ou seja, todas as guardas cujo conteúdo «no tiene una relación estrecha y significativa con la narración». No caso das peritextuais, o conteúdo interage com a história, podendo subdividir-se em guardas que «presentan los personajes, las que muestran la localización de la narración, aquellas en que se expone el tema, las que aprovechan este espacio para iniciar o finalizar la historia, e incluso aquellas que contienen juegos e información añadida en referencia al contenido del libro». Algumas destas categorias podem ainda distinguir-se quanto à forma, apresentando-se como lisas («aquellas que presentan un color homogéneo»), padronizadas (as guardas «formadas por elementos gráficos que se repiten rítmicamente a modo de patrón y ocupan la totalidad de la superficie»), e ilustradas («las que incluyen una ilustración que no está organizada en forma modular») (Bosh & Durán, 2011, p. 11).

Reconhecemos nas propostas avançadas por estas autoras (Bosh & Durán, 2011; Consejo Pano, 2010; Ramos, 2007c) excelentes métodos de abordagem à análise e exploração de guardas, assim como compreendemos que as guardas não cumprem/respondem apenas uma função/categoria específica, mas, muitas vezes, várias em simultâneo.

Alguns livros utilizam as guardas para dar início à narrativa, outros para sugerir pistas sobre o tipo de livro que vai ser explorado, outras como suporte de apresentação de dados adicionais e paralelos à estória, tudo possibilidades de que veremos exemplos nos livros do nosso *corpus*.

Folha de rosto

Chama-se rosto à primeira página depois das guardas onde, comumente, se pode encontrar o título, nomes dos autores e da editora. Estes elementos encontram-se sempre na página da direita, enquanto, na página da esquerda, está, muitas vezes, a ficha técnica, mas nem todas as publicações têm a ficha técnica no início, ou mesmo nesta localização. Curiosamente, Cerrillo (2007), quando se refere à importância dos paratextos nas edições de LIJ, não menciona a folha de rosto. Em contrapartida, Bosh & Durán (2011) consideram que todos os espaços físicos do livro podem ser usados com propósitos narrativos, opinião que também secundamos.

Tradicionalmente, a folha de rosto e a ficha técnica são utilizadas para registar informações relacionadas com a edição (título, autoria e editora, etc.), no entanto, é cada vez mais comum a introdução de elementos ilustrados que, se começaram por servir apenas como decoração, hoje já contribuem para a construção de significados. Isto acontece principalmente quando lidos em conjunto e/ou em sequência com os paratextos acima descritos, nomeadamente, a capa, a contracapa e as guardas, como veremos na análise do *corpus*.

2.5. SEMÂNTICA DO DIÁLOGO VERBO-PICTÓRICO

O prazer da fruição de uma leitura intersemiótica reside na perceção de ambos os sistemas, verbal e visual, por parte do leitor, questão a que dedicamos esta secção.

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 atividade de produção de sentido constitui uma das tarefas principais do ato de leitura. No livro ilustrado, mas mais especificamente no livro-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 o sentido que o leitor lhes confere.

As abordagens à questão da relação entre palavra e imagem são diversas e algumas apoiaram-se em metáforas⁸⁹ que, em muitos casos, são decalcadas de outros sistemas como é o caso da música (Sipe, 1998). A componente visual da literatura para a infância foi objeto de estudo de vários autores (Agosto, 1999; Arizpe & Styles, 2003, 2004; Doonan, 1993; Lewis, 2001; Nikolajeva & Scott, 2000, 2006; Nodelman, 1988,

⁸⁹ 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 Merleti, 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).

2005; Sipe, 1998a), havendo várias propostas de interação entre imagem e texto que surgiram de alguns destes estudos.

Lewis (2009) sumaria a forma como as palavras podem existir no universo dos *picturebooks*:

They may be plain and unadorned, perhaps no more than a single word on each page or a simple sentence extending through an entire book; they might be elaborated into several voices woven together or a single voice telling a story that happened long ago. There may be no story at all, the words being arranged into the pattern of a song, a poem or a well-known chant. The words may do whatever they please, or rather whatever the writer pleases. (Lewis, 2009, p. xiii)

Agosto (1999, p. 267) nomeia duas formas de categorização da relação entre texto e imagem, «parallel storytelling» – onde «the stories are told twice», através de cada uma das linguagens, em simultâneo – e «interdependent storytelling» – onde o leitor «must consider both forms of media concurrently in order to comprehend the books’stories».

Kümmerling-Meibauer refere que a relação entre a componente verbal e a visual «are always to some extent dialogical», no entanto, «words and pictures interact so as to construct meanings, rather than simply reflecting or illustrating each other» (Kümmerling-Meibauer, 1999, p. 163)

Baptista⁹⁰ (2008), num artigo em que a mera referência ao título contribuiria para este capítulo – *Texto e Imagem: Um mais um igual a outro* –, e onde as competências de processamento e conseqüente compreensão ao nível dos hemisférios cerebrais fazem parte do foco de interesse, apresenta três categorias: textos mistos, híbridos e fusionais. Os textos mistos vão um pouco ao encontro do «parallel storytelling» de Agosto (1999), em que nenhuma das componentes textuais altera significativamente a outra e o processamento é feito por cada hemisfério cerebral separadamente. Nos textos híbridos ambos os hemisférios operam em simultâneo e qualquer uma das componentes pode influenciar a leitura da outra. A terceira categoria parte de textos híbridos

⁹⁰ O interesse de Baptista não se limita a livros-álbum considerando também a arte e a publicidade enquanto fontes visuais.

e, como o próprio nome sugere, pela sua fusão mútua, gerariam um novo produto.

Nikolajeva & Scott (2006), seguindo o pensamento de Golden (1999), consideram existir relações de simetria entre as linguagens, no sentido em que «the words tell us exactly the same story as the one we can “read” from the pictures», e até referem que «the vast majority of picturebooks seemingly fall into this category» (Nikolajeva & Scott, 2006, p. 14). Nodelman (2003) comenta o livro destas autoras, *How picture-books work*, gostando de algumas das suas afirmações, como é o caso da variedade com que imagens e palavras apresentam focalizações diferentes e intercetantes dos mesmos eventos, e considerando que contribuem para o aumento do repertório de modos de pensar sobre estes livros em geral. Contudo, refere não estar muito certo da necessidade de um sistema de categorias – que, no nosso entender, aplicar-se-ia a muitos (se não a todos os) outros estudos que tentaram, precisamente, sistematizar esta forma de análise –, e da impossibilidade de existir simetria entre códigos. Se Nikolajeva & Scott (2006, p. 14) consideraram existir entre os códigos visuais e verbais relações «symmetrical, consonant, or complementary», mais tarde, a questão da simetria parece ultrapassada, pois Nikolajeva (2010, p. 32), agora a solo, refere que a interação entre «the verbal and visual plots can be mutually redundant, complementary or contradictory».

Em sintonia, Kress e Leeuwen (2006, p. 19) afirmam «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». Ainda que possam existir histórias paralelas, 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 sistemas possui formas de expressão particulares assim como convenções específicas para representar e significar: a componente verbal recorre à fonética, à métrica e à sintaxe (entre outros) para criar significados, enquanto a componente visual recorre à linha, à cor e à perspetiva (entre outros) para criar representações nas quais segue ou rompe com determinadas convenções iconográficas (Silva-Díaz, 2006).

Num outro momento, já havíamos refletido que

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. (Sotto Mayor, 2008, p. 66)

Identificamo-nos com a posição de Nodelman (1988, p. 220) quando se refere à cooperação entre texto e imagem como uma relação dinâmica em que «the words change the pictures and the pictures change the words», espelhando o potencial de cada um dos códigos. A tensão entre subjetividade e objetividade permite às imagens mudar o significado das palavras e vice-versa e do contraste desta relação dual resulta uma leitura diferente. Essa leitura, que percorre os códigos linguísticos e pictóricos num contínuo de um para o outro, é denominada por Sipe como sendo de transmediação, onde ambos os sistemas de comunicação se explicam mutuamente ampliando ou diminuindo «a potentially never-ending sequence» (Sipe, 1998a, p. 102). O que resulta desta oscilação entre sistemas semióticos, prevalecendo uma interação intensificadora, é um ajuste e reajuste de interpretações que *per se* potenciam outras e renovadas relações de significados inesgotáveis. 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. 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 S. R. Silva (2005, p. 5) nos oferece, do já referido conceito de transmediação de Sipe. Na perspetiva deste autor norte-americano, ainda não foi adequadamente explicado como atua o processo mental de relacionamento de palavras e imagens, embora muitos teóricos tenham tentado diferentes aproximações a esta problemática.

Confirma-se que a sequência do texto e da ilustração estaria incompleta sem a participação e troca entre ambas, uma vez que «a synergistic relationship in which the total effect depends not only on the union of the text and illustrations but also on the

perceived interactions or transactions between these two parts» (Sipe, 1998a, pp. 98-99). A combinação do resultado de dois agentes tem um efeito maior do que teriam os seus resultados individuais, que é o que caracteriza a «sinergy» avançada por Sipe (1998a) enquanto sinónimo de interação entre palavra e imagem. No entanto, Nodelman (1988) crê que a relação entre palavra e imagem pode acontecer com a imposição mútua de limites. No seguimento desta ideia, Sipe (1998a, p. 98) afirma que «by limiting each other, words and pictures take on a meaning that neither possesses without the other».

A relação entre texto e imagem é a de uma contínua transação de conteúdos sógnicos, com vista a transformarem-se reciprocamente e a influenciarem-se nas múltiplas interpretações possíveis. Com efeito, Calado (1994, p. 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».

Como já referimos, o texto icónico associado ao texto verbal mantém com aquele uma relação de interação sógnica, originando um objeto 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.

Na interação entre texto e ilustração, a correspondência semântica dos textos verbal e não verbal pode ser denominada de coerência intersemiótica (Camargo, 1998, p. 75). O autor considera a relação de conformidade, ou seja, de convergência ou não-contradição, existente entre os significados denotativos e conotativos da ilustração e do texto. Para este investigador brasileiro esta relação pode assumir «as modalidades de convergência, desvio e contradição» quando existe «coerência propriamente dita, incoerência localizada e incoerência», respetivamente. Na mesma linha de pensamento, Schwarcz (1982, citado por Sipe, 1998a, p. 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 designar como congruência, numa tradução direta da primeira categoria mencionada, acontece 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» (Schwarcz, 1982, citado por Sipe, 1998a, p. 98), contando a história alternadamente, ora através do texto verbal, ora através do visual. De acordo com a segunda categoria mencionada, 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.

Na perspetiva de Souza,

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 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. (Souza, 2006, p. 153)

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. Colomer (2005c) identificou, em *Siete llaves para valorar las historias infantiles*, alguns problemas de adequação nos livros-álbum: 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.

O ato gerador de significar supera a receção e a perceção 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.

A Tabela 4, com um resumo das contribuições de alguns dos autores citados nas linhas anteriores, apresenta-os cronologicamente para melhor se perceber a evolução dos estudos sobre as relações entre palavra e imagem.

Tabela 4 - Características da relação entre palavra e imagem

Schwarcz (1982, citado por Sipe, 1998a)	congruency deviation
Camargo (1998)	convergência desvio contradição
Sipe (1998a)	sinergy transmediation
Agosto (1999)	parallel storytelling interdependent storytelling
Nikolajeva & Scott (2006)	symmetrical consonant complementary
Baptista (2008)	textos mistos textos híbridos textos fusionais
Nikolajeva (2010)	mutually redundant complementary contradictory

2.6. AUTORES EM DIÁLOGO

«Da relação com os autores tenho pouco a dizer. Normalmente não chego a conhecê-los.» Ângela Melo⁹¹

Corria o ano de 1996, há, portanto, 18 anos, quando a ilustradora Ângela Melo⁹² respondeu a perguntas breves da ilustradora Manuela Bacelar, e, mesmo tendo sido há quase duas décadas, muitas das suas observações continuam atuais e pertinentes. A ilustradora falava da necessidade do autor das ilustrações fazer parte do processo de acabamento do livro, desde a paginação, à seleção e aferição de provas de cor, à escolha dos papéis, até à impressão. Não é um caso único. A meio da primeira década

⁹¹ Em entrevista a Manuela Bacelar (1999).

⁹² Ângela Melo foi candidata ao Prémio Hans Christian Andersen em 1996, proposta pela Secção Portuguesa do IBBY.

do século XXI essa necessidade ainda imperava, pois, aos ilustradores, nem sempre, ou quase nunca, lhes era *concedida essa possibilidade*⁹³, que entendemos mais como um direito e não tanto como uma concessão ou privilégio.

Ainda são muitos os casos de livros ilustrados em que escritor e ilustrador não se conhecem presencialmente, nem por outra via (correspondência eletrónica ou telefónica, por exemplo), e a sua relação resume-se à chegada dos textos à mão do ilustrador pelas mãos do editor (ou de um seu emissário), ou por correio eletrónico ou correspondência postal. 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» (Sotto Mayor, 2010a). A interpretação e consequente tradução atuam no espaço entre a fidelidade ao texto e as suas múltiplas possibilidades sógnicas.

Por sua vez, o trabalho do ilustrador acontece, muitas vezes, em total isolamento do autor das palavras e, terminada a sua tarefa, devolve as suas produções (quase) da mesma forma. Os gostos e sensibilidades dos autores (do verbo e do visual) não se chegam a cruzar. Entra o *designer*, considerado por alguns como um terceiro autor (Maia, 2003a, 2003b; Ramos, 2008; Salisbury & Styles, 2012), para dar coerência à combinação das duas linguagens, num mesmo suporte. Thomson (2006) refere que o papel do *designer* ou a forma dele atuar com o ilustrador é um pouco semelhante à relação que existe entre o editor e o escritor.

Maia (2003b), falando de como, na Antiguidade, os textos que eram reproduzidos pelas mãos do copista eram muitas vezes alterados por estes, tanto na forma como no conteúdo, faz uma analogia entre esta situação e a atualidade encontrando-lhe semelhanças. Segundo este autor os escritores nem sempre reconhecem no resultado final o texto que escreveram e imputa ao *design* gráfico a responsabilidade pela distância entre o texto reproduzido e o texto original. Esta sua reflexão vem favorecer a opinião de que o *designer* é um terceiro autor. Maia define *design* como:

concepção da obra entendida na sua globalidade, quer ao nível das opções gráficas e de legibilidade, quer dos seus múltiplos aspectos de produção e

⁹³ Expressão que Ângela Melo utilizou para se referir ao único caso, o livro *Sonhos na palma da mão*, em que esteve a par de todas as fases do processo.

execução, tendo em conta os recursos técnicos, os objectivos de divulgação e as opções individuais que levam à utilização de certos formatos e materiais em detrimento de outros. (Maia, 2003b, p. 4)

Em outro contexto, Maia também assinala que, ao *designer*, «comete definir – mesmo quando designer e ilustrador são uma e a mesma pessoa – de que forma as relações entre texto e imagem se deverão processar para que o resultado possa ser estimulantemente provocador de novas leituras» (Maia, 2003a, p. 4).

Com efeito, o *designer* tem de ler dois discursos, apresentá-los um ao outro, e tudo fazer para que se tornem amigos. Por vezes, o trabalho final resulta em amizades inseparáveis, outras vezes nem tanto. É de sublinhar que enquanto a componente verbal é conhecida pelo ilustrador, para se dar início ao processo criativo exercendo o papel de primeiro leitor, num cenário como o que expomos, o escritor pode só conhecer a leitura que o artista fez das suas palavras e a união que o *designer* orquestrou já em fase de Arte Final ou, até, só no momento em que o livro está impresso. Entretanto a aferição da paleta de cores das ilustrações criadas passou pelos olhos de um fotógrafo ou técnico de digitalização (caso a sua captação aconteça por meio fotográfico ou através de um *scanner*, respetivamente) e as interpretações cromáticas de terceiros nem sempre são comuns com as do criador. Desta forma, os sentidos com que foram produzidas, com maior ou menor grau de subtilidade em determinados tons, de acordo com as intenções semânticas estudadas pelo ilustrador, podem sair gorados: «as imagens tinham-se tornado demasiado evidentes e tinham perdido o sentido mais virtual com que tinham sido concebidas», confessou Ângela Melo (Bacelar, 1999, p. 8). Por esta razão, a ansiedade da chegada do primeiro livro impresso à caixa do correio pode facilmente misturar-se com desilusão.

Em sintonia, André Letria comenta que «um ilustrador de livros infantis não deve dar nunca o seu trabalho por terminado na altura em que deixa os originais na editora» (Modesto, 2000, p. 11) e continua referindo a importância de acompanhar todas as fases seguintes do processo de edição, revelando que, também, o seu trabalho já saiu descaracterizado por alterações de cor indesejadas.

Nos últimos anos, há duas situações que são cada vez mais frequentes, primeiro, há mais ilustradores que têm noção de que saber da área da composição gráfica é uma

vantagem para o seu trabalho, impedindo dissabores ou falta de compreensão no tratamento, quer interpretativo, quer físico, das suas ilustrações originais. A esse propósito, e em resposta à questão sobre em que áreas do saber deveria assentar o ensino/aprendizagem do ilustrador, André Letria refere a área do *design* e da produção gráfica, não no sentido do ilustrador também assumir obrigatoriamente esse papel, mas enquanto participante, pelo menos, e conhecedor das opções concetuais que definirão toda a imagem do livro (Modesto, 2000), uma vez que o seu trabalho será influenciado por elas (ou deveria ser), alterando o modo como este chegará ao leitor. Segundo, os ilustradores que, alguns sem formação específica, arriscam paginar e conceber o arranjo gráfico na sua totalidade também já são muitos. Contudo, o reconhecimento por mais essa autoria (como são disso prova as fichas técnicas), raramente é pública, e, como consequência, não há lugar a embolso desses honorários.

Mas a forma de encarar a relação entre os autores (da dupla mais reconhecida, pelo menos) pode variar muito. Podemos ouvir um escritor dizer, em jeito de respeito e/ou valorização pelo trabalho pictural: «nunca interferi no trabalho do ilustrador» (A. Mota, comunicação pessoal, 18 de novembro de 2013), enquanto outros, neste caso ilustrador, valorizam uma relação proximal: «mas mais importante que tudo é a possibilidade de trabalharmos juntos» (D. Wojciechowska, comunicação pessoal, 25 de julho de 2014).

Contudo, havendo ou não, de facto, uma interação entre os criadores dos textos verbal e visual, o que favorece uma boa e duradoira amizade entre os códigos, voltando à metáfora, é um ponto de partida de estrutura aberta, mais imediatamente suscetível de facilitar leituras variadas. Quando não existe uma parceria real, essa condição pode ser simulada, se o texto fonte permitir ao ilustrador alguma, apesar de *muita* ser o maior dos desejos, liberdade interpretativa. Quando Ângela Melo manifesta preferir ilustrar «os textos que fornecem pouca informação figurável» (Bacelar, 1999, p. 9) não só nos identificamos profissionalmente com a afirmação, como também nos parece que só assim se conseguem livros ilustrados, ou livros-álbum, de qualidade. É precisamente assim que se mede a relevância da ilustração. Se as sugestões da componente verbal são de figuração imediata, os textos não carecem de contribuição pictural, mas se as personagens estão inconclusas, e se movem num espaço e num tempo difusos, vale a

pena contribuir com uma interpretação que acrescentará renovados sentidos.

Com efeito, os melhores textos, os que possuem características literárias, são aqueles que deixam alguma coisa por dizer, falamos não só sob o ponto de vista do profissional da ilustração, mas também sob o ponto de vista do crítico desses mesmos textos, embora, primeiramente, como leitores. Intencionalmente, muitos autores de livros ilustrados deixam alguns espaços para o leitor preferencial preencher com recurso à sua imaginação⁹⁴.

Nesse sentido, os ilustradores nem sempre escolhem os momentos nucleares para ilustrar. Quando a linguagem verbal é profundamente descritiva, de tal forma que só pela leitura são criadas imagens mentais quase perfeitas e em tudo semelhantes à escrita, a ilustração, se quiser ter um papel assinalável, tenderá a optar por momentos secundários. Aqui 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, estimulando a sua imaginação pela fuga à transmutação direta. Daí que seja comum a sugestão de segredos que o leitor tentará desvendar ao longo da leitura e da subsequente interpretação. Segredos esses que, por vezes, se não houver estreita comunicação entre os autores podem não ter o efeito pretendido.

Na árdua tarefa de decidir quais os melhores momentos a ilustrar, o criador transita entre formas, cores e palavras, acionadas pelas suas próprias vivências, memórias e referências extratextuais ancoradas noutros tempos e espaços. Anthony Browne, por exemplo, só pinta aquilo que lhe interessa particularmente (J. Evans, 2009a). O processo de criação depende da manipulação pessoal, particular e subjetiva, das 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.

Mas voltando à tripla autoria, quer seja pelo contributo do *designer*, que pode ser «almost invisible but they are very important» (P. Thomson, 2006, p. 17), quer pela interferência do editor, algumas decisões são semanticamente transformadoras, como conta Anthony Browne, a propósito da publicação do seu livro *Changes* nos Estados Unidos:

⁹⁴ A este propósito, e considerando um espaço muito específico, as «page breaks», esse intervalo por contar entre uma página e a seguinte, onde o objetivo é «to let children fill in the gaps [...] with imagined dialogue and action», Sipe (2010, p. 81) desenvolveu dois estudos muito pertinentes (Sipe & Brightman, 2009; Sipe, 2010) cuja leitura aconselhamos vivamente.

I love to hear how readers make sense of my books, and was angry and disappointed when the US publishers of *Changes* insisted on explaining to the reader what had happened at the end of the book. The story ends with a picture of Joseph sitting on a sofa, holding the baby, with his father and mother on either side. The British text reads: ‘...this is your sister.’ American children are presumably deemed by the publisher not to be able to work things out for themselves. The US text reads: ‘This is your sister.’ Joseph smiled. *This is what his father meant.*’. (J. Evans, 1998b, p. 196)

Por aqui se vê como nem sempre as edições além fronteiras de um qualquer livro de LIJ são iguais, com a devida exceção da correspondente linguística, validando muito os estudos comparativos de diferentes edições.

3. O LEITOR

A questão da receção é muito vasta, abrangendo a problemática da leitura e o efeito dessa leitura na criança como polo recetivo, já que a receção e perceção 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, p. 97). 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, vendo assim estimulada a imaginação através da linguagem global.

No seguimento desta ideia, e como já foi dito anteriormente, partilhamos da opinião de Pérez Díaz (2000) de que existem diversos tipos de leitor e tipos de leitura também que, conseqüentemente, as hipóteses interpretativas, que podem surgir da relação circular autor, obra e leitor, são inúmeras e diversificadas.

Ver não é um dado adquirido muito embora a nossa tendência seja

to take looking for granted, because – for most of us, most of the time – seeing is a natural thing to do. It is only when something happens to disrupt

the ordinariness of our everyday seeing that we take time to really look at
and think about looking. (Smith, 2009, p. 81)

É aqui que entra o papel ativo do leitor enquanto criador de significados.

Objetivamente, é na confluência da intimidade do escritor, do ilustrador e do leitor que a obra se constrói. Escarpit (1996, p. 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 presenteado com uma sensação de realização quando se estabelece entre ele e a obra uma verdadeira afinidade. Existe sempre «uma certa margem de disponibilidade semântico-interpretativa que caracteriza o discurso literário: discurso congenitamente polissémico, ambíguo, e plurissignificativo, ele enuncia, reiterada e persistentemente, uma espécie de constante desafio ao leitor» (Reis, 2008, p. 132).

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. O espetador 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 interpretação 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, p. 33).

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 do significado final e pessoal da obra literária. A literatura infantil comporta uma interação 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 ativamente 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 ver 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 qualidade, como o livro ilustrado ou o livro-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.

Mais uma vez, Eco (1986) sugere, a propósito da teoria sobre o ato da leitura, uma «cooperação interpretativa» a executar pelo leitor, quando este coopera com o texto com a intenção de atualizar ou preencher os vazios que o caracterizam de acordo com indícios que orientam o processo de leitura. Aquele investigador propõe que a relação entre obra e leitor seja a de uma construção partilhada. Não encara, pois, a obra como produto acabado, mas como algo em permanente produção, onde o processo de construção de sentidos é contínuo, completando-se a cada novo leitor e a cada nova leitura.

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 delimite enquanto universo de interpretação. Os textos suscetíveis de possibilitar leituras múltiplas são os mais interessantes e desejáveis para a receção literária infantil, funcionando como um ponto de encontro entre o leitor e o escritor e ilustrador. A obra em suspenso, porque aberta,

permite à criança jogar com as experiências idealizadas pelo escritor, brincar com a imaginação, ativando a fantasia, percecionando 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 adian-do a sua resolução.

Tornar-se leitor é o equivalente a estar atento e ser capaz de identificar as (várias) possíveis camadas de sentido de um texto, nas suas vertentes verbal e visual, ou mes-mo quando só conta com as imagens:

Since Shirley's adventures are wordless, the reader is free to construct her own verbal story to accompany the pictures. Therefore, the reader does not simply enjoy the book passively; the story relies on the reader's ability to experience a book, not just as an object of the narration, but also as an active participant in its creation. (Kümmerling-Meibauer, 1999, p. 173)

Embora a autora tenha feito esta afirmação sobre um livro sem texto parece-nos per-tinente utilizá-la analogamente em livros com as duas linguagens. Concordamos com a assunção – e reiteramos a afirmação de que o leitor não usufrui o livro passivamente e que a história em muito depende da sua capacidade de o perceber participando nele – e parece-nos fazer todo o sentido quando aplicado a livros com ambos os códigos.

A obra não se dá por terminada até que o leitor complete, com a sua leitura e inter-pretação, a parte não formulada do texto. O leitor tem a capacidade 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. Sabemos que o leitor contemporâneo é ativo e participante, colaborando na construção dos sentidos de um texto.

Para além do papel interventivo que atribuímos à criança, é preciso que esta reco-nheça este potencial. É importante que «in their role as meaning makers, pupils learn to value their prior knowledge and to recognize the potency of an emotional connec-tion with a narrative, whether presented in words or images» (Goodwin, 2009, p. 154) e que, a partir daí, possa completar o que lê. O aspeto recetivo pode ser avaliado atra-vés dos resultados da atividade produtiva como consequência da competência literária

da criança. Os interstícios de um texto, os segredos que pode espelhar e trazer em si no seu sentido mais profundo, são, por isso, alvo das mais variadíssimas interpretações.

Reiteramos que o que distingue o texto literário é a sua abertura, exigindo a cooperação do leitor no preenchimento dos seus múltiplos espaços em branco (Eco, 2005). Segundo a teoria de Eco (2005), um texto é passível de diferentes leituras, mas não de quaisquer leituras, uma vez que o policódigo que rege o sistema literário atua como balizador dessa mesma pluralidade de interpretações, orientando e condicionando o leitor no seu processo de interpretação. Nesta perspetiva, 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.

Quantos passaram pela experiência de pedir ajuda a um amigo, contando o que os consumia e, mesmo antes de finalizar a exposição, encontraram a solução? A possibilidade de explanação e exploração em voz alta de uma interpretação de um texto (no sentido abrangente anteriormente apresentado) ajuda na organização dos pensamentos e seus argumentos. Com a premissa de que não existe uma única interpretação para trabalhos literários, mas muitas, fruto das experiências anteriores do leitor que este devolve ao texto que está a ser lido, as suas respostas deveriam poder ser partilhadas; o confronto com pontos de vista distintos potenciará a análise das suas respostas e posterior refinamento interpretativo. Mais, em razão do desconhecimento da verdadeira intenção do(s) autor(es), cada oportunidade que o leitor tem de visitar um livro dá-lhe essa possibilidade, não só de confirmar e manter as suas prévias interpretações, mas também de produzir novo significado. Até porque, num dado momento, só são selecionados alguns pormenores para ser lidos como significado e é o referencial de cada um que o determinará. Com o tempo, ou com as informações dos colegas de partilha, a criança leitora descobrirá outros pormenores que a levarão ao equilíbrio das suas múltiplas interpretações.

Seguindo a perspetiva de que a comunicação em crianças pequenas é multimodal e

que elas aprendem por diversas formas de linguagem, o livro ilustrado, enquanto portador de duas formas de expressão, a verbal e a visual, muitas vezes em estreita interação, faz com que essas «different properties of the two modes afford many different possibilities of interpretation and response» (Styles & Noble, 2009, p. 120).

3.1. INVESTIGAÇÃO CENTRADA NA RECEÇÃO

Diana: «O significado da ilustração depende da pessoa que está a ver. O significado da ilustração depende da pessoa que está a dar o significado».

Márcia: «Hmm? Não percebi».

Investigador: «Ora diz outra vez para a Márcia...».

Diana: «O significado da ilustração depende muito da pessoa que está a ver a ilustração».

J. P.: «Tu podes pensar uma coisa, depois eu posso pensar outra».

(Alunos de 11 anos)

A Estética da Recepção, teoria de origem germânica, com aplicação disciplinar abrangente, é uma corrente de pensamento centrada na percepção e no efeito, no contexto particular da nossa investigação, da literatura junto dos leitores. A abordagem teórica distingue-se no foco da atenção sobre o polo da recepção do fenómeno interpretativo. De forma muito sintética, enquanto algumas correntes privilegiam os autores e as características específicas da sua produção, considerando-as como orientadoras dos leitores (Rabinowitz, 1987); outras responsabilizam o indivíduo e a sua subjetividade decorrente de fatores predominantemente demográficos, apesar do texto ter uma influência mínima (Bleich, 1976); por último, alguns teóricos encaram a leitura como uma negociação entre o leitor e o texto, importando como cada um influencia o outro (Rosenblatt, 1995).

Apesar de não contemplarem a vertente pictórica, os estudos de Iser (1978) e Rosenblatt (1995) são precursores no que diz respeito à recepção com ênfase na relação entre a componente verbal e o leitor.

Iser (1978) defende a existência de um leitor implícito que comunica com o texto no preenchimento dos seus interstícios textuais. A dinâmica acontece quando o visível e o não dito são detetados pelo leitor e, na interação, se transformam. A teoria de Rosenblatt (1995) apoia-se numa relação transaccional entre o leitor, encarado como um ser

afetivo e cultural, e o texto, dando origem a um novo texto em resultado das reações e experiências individuais com a fonte. Esta abordagem, bem aceite no universo dos investigadores que consideram a receção do livro-álbum, está patente em diversos estudos (Arizpe & Styles, 2003; J. Evans, 2009d; Mourão, 2012; Rodrigues, 2013; Sipe, 2000, 2008a). Os dois autores distinguem-se na forma de encarar o texto, para Iser (1978), o texto foi produzido para o leitor e não por ele, ao contrário do que anuncia a perspetiva de Rosenblatt (1995), em que o texto se completa com as interpretações geradas pelo leitor.

No contexto do livro ilustrado, em que o pendor pictórico está sempre presente, parece-nos importante mencionar estudos⁹⁵ em que as respostas leitoras resultam da observação da componente pictural ou mesmo da arte. Assim, Madura (1995) introduz o trabalho do ilustrador na equação, descrevendo uma resposta estética por camadas, abarcando a interpretação visual que o leitor faz do texto e da ilustração, enquanto resultado, por sua vez, da interpretação visual que o ilustrador fez do texto. Deste modo, a investigadora imputa ao leitor uma coautoria do volume. Também, com ênfase na componente imagética, em particular no que concerne a literacia visual, Nikolajeva (2009, p. 57) refere que «we know too little about how picturebooks are perceived by and make impact on young readers». Contudo, Evans (2009c), no mesmo ano, publica um estudo em que apresenta as respostas orais, escritas e ilustradas de crianças, demonstrando as relações criativas e estéticas entre os livros-álbum e a arte, enquanto impulsionadoras da compreensão.

Dos vários estudos do final do século XX, apesar de ainda não existir sistematização nem terminologia adequada ao estudo de objetos multimodais como os livros-álbum (Arizpe & Styles, 2008), surge o modelo thomsoniano (J. Thomson, 1987), adaptado por Michaels & Walsh (1990), em que o desenvolvimento da resposta-leitora é apresentado em diferentes níveis (seis estágios de desenvolvimento). Tendo este modelo sido concebido para aplicação em estudantes mais velhos, estes autores consideraram que a maioria das crianças pequenas, ao nível do pré-leitor, não passariam do primeiro estágio, intitulado «unreflective interest in action» (Michaels & Walsh, 1990, p. 27).

95 Apesar de todos os estudos que se seguem terem sido conduzidos exclusivamente com *picture-books*, a sua referência continua a ser pertinente.

Todavia, há estudos posteriores (Arizpe & Styles, 2003; J. Evans, 2009d; Kiefer, 1993; Sipe, 1998b, 2000, 2008a) que desmentem esta premissa e mostram como crianças em idade pré-escolar são capazes de responder de forma sofisticada, ao nível dos estágios mais avançados do referido modelo.

De qualquer modo, este modelo tem grande valor, enquanto esclarecedor das diferentes respostas que um mesmo livro pode provocar em crianças com competências literárias distintas. Na esteira do trabalho de Hickman (1981), numa abordagem multimodal das respostas das crianças a textos visuais, com o objetivo de as melhor compreender, é necessário «to examine the physical interaction between the reader and the picturebook» (Styles & Noble, 2009, p. 120). Neste sentido, parece-nos pertinente salientar a importância da comunicação não-verbal (Hickman, 1981), particularmente para os menos experientes na utilização da palavra (Styles & Noble, 2009, p. 131). A consideração de vários meios de expressão e/ou práticas comunicativas distintas é crucial para que se compreenda a interação da criança com o livro da forma mais pura e completa (enquanto próxima do sentir). Com efeito, autores como Mackey (2002) e Styles & Noble (2009) já comentaram a importância de se prestar atenção à linguagem corporal e aos gestos, no primeiro caso, ou especificamente às expressões faciais ou à mímica, para o segundo. Sipe (2008a) também refere os estudos de Hickman (1981), em vez dos de Michaels & Walsh (1990). Porque tudo é comunicação, expressões silenciosas de apego, de recomendação, ou demonstração de apreço, são apenas exemplos frequentes de interações físicas com livros que, sem estas questões em mente, poderiam passar completamente despercebidas.

Apresentamos de seguida os estudos de Kiefer (1993), Madura (1998), Arizpe & Styles (2003), Sipe (2000), de forma um pouco mais detalhada.

O estudo de Kiefer (1993) discute as ilustrações e as qualidades estéticas presentes nas respostas de crianças do 1.º e 2.º ano do Ensino Básico. A autora descreve respostas relacionadas com comportamentos que se desenvolveram em resultado do contacto com os livros-álbum; a forma como as crianças observavam os livros; e como as crianças participantes falavam acerca dos livros, incluindo o que viram nas ilustrações. Com efeito, estas respostas foram categorizadas, a partir dos estudos das funções da linguagem de Halliday (1975), em *informativas* (quando apontavam o que viam

nas ilustrações, como as influências estilísticas, ou o que era visualmente narrado), *heurísticas* (quando se resolviam problemas, inferindo e discutindo como as ilustrações foram produzidas ou predizendo resultados pela mera observação), *imaginativas* (quando recorriam ao imaginário ou a um mundo ficcionado) e *pessoais* (quando as explicações tinham por base experiências, emoções e opiniões individuais). Em termos de resultados, o tempo de maturação das respostas foi um fator a sublinhar, o papel do professor enquanto mediador e orientador na observação do livro-álbum, também, assim como algumas diferenças desenvolvimentais nas respostas.

Por sua vez, Madura (1998), seguindo os estudos de Kiefer (1993), apresenta um estudo de caso explorando as respostas escritas, orais e relacionadas com arte, em alunos de 2.º e 3.º ano do Ensino Básico, sobre os livros-álbum de Patricia Polacco e Gerald McDermott. A sua tipologia apresenta respostas *descritivas* (resumos e recontos), *interpretativas* (comentários sobre a história com identificação com a própria experiência pessoal) e de *cariz temático* (tendências técnicas, estilísticas e temáticas do ilustrador).

Importa referir o estudo de Arizpe & Styles (2003, 2004), não por conter propostas de classificação, porque não as tem, mas pelo tamanho da amostra e abordagem metodológica de cariz longitudinal. As autoras conduziram uma das maiores investigações que contemplam a *reader response* de crianças (dos 4 aos 11 anos) aos livros-álbum (em particular, a três volumes com autoria de Anthony Browne e Satoshi Kitamura). Conduziram entrevistas (a 84 crianças) e novamente seis meses depois (a 21 das crianças entrevistadas), averiguaram os hábitos de leitura através de questionário (de 486 crianças) e orientaram discussões de grupo (com 126 crianças), analisando a informação segundo as tipologias desenvolvidas pelos autores supracitados (Kiefer, 1993; Madura, 1998). Os resultados foram claros quanto à capacidade das crianças em desenvolver respostas sofisticadas, no que concerne à interpretação da vertente visual dos livros-álbum.

A investigação que se segue, trata a tipologia proposta por Sipe (1996), na sua tese de doutoramento, que foi revista e refinada em estudos posteriores (Sipe, 1998b, 2000, 2008a). O estudo de Sipe (2000) tem uma amostra de participantes reduzida (apenas 27 alunos, com idades entre os 6 e os 7 anos), em contrapartida a diversidade de livros-

-álbum que foi dada a observar às crianças (através de *read alouds*), num período de sete meses, é muitíssimo elevada (rondando quase os 300 volumes), sendo, por isso, uma investigação a destacar. Em função dos resultados obtidos o autor definiu cinco tipos de resposta literária, nomeadamente, de tipo analítico, intertextual, pessoal, transparente e performativo, culminando na sua *Teoria da Compreensão Literária*. Esta proposta tipológica apresenta três impulsos literários básicos, que interagem sinergicamente: impulso *hermenêutico*, que consiste em «understand the story and interpret it» – englobando, assim, as respostas analíticas e intertextuais; impulso *pessoal*, que se resume a conectar «the story to the self and personal experience» – incluindo, portanto, as respostas com o mesmo nome, do terceiro tipo, e o impulso *estético*, que percorre duas hipóteses – as respostas de tipo transparente – «becoming engaged in the story to such an extent that the world of the story and the children’s world were transparent to each other», – ou as de tipo performativo – «using the story as the platform for one’s own creative expression» (Sipe, 2000, p. 253). As respostas de interação com produtos culturais, como livros, filmes ou canções, por exemplo, cabem na categoria *intertextual*, aquelas respostas que relacionam a vontade e as vivências pessoais do leitor com as personagens ou com o enredo, cabem na categoria *pessoal*.

Em sintonia com investigações recentes (Mourão, 2012; Rodrigues, 2013), a abordagem do autor não se afasta muito das propostas tipológicas de Kiefer (1993) e Madura (1998), apesar de as nomear distintamente e de as ampliar substancialmente.

As respostas de tipo *transparente* foram as mais escassas, enquanto as de tipo *analítico* foram as que apresentaram maior frequência. Assim, o investigador norte-americano, conhecedor da relevância e complexidade deste último tipo, dividiu a categoria em cinco partes: análise do sentido narrativo (que inclui, por exemplo, análise peritextual, análise estrutural, análise da ação e das personagens, perceção espácio-temporal); análise do livro enquanto objeto ou produto cultural; análise centrada na componente verbal; análise da componente visual e análise da relação entre ficção e realidade (Sipe, 2000). Especificamente, a subcategoria que refere a análise da linguagem visual (ilustração em conjugação com a restante informação imagética) teve grande evidência nos resultados (quase um quarto das respostas), enfatizando a relevância da vertente visual na compreensão literária dos participantes, até porque as restantes subcategorias

tinham sempre em interação ambas as linguagens (verbal e visual).

As dissemelhanças metodológicas dos estudos de Arizpe & Styles (2003) (em relação ao carácter longitudinal, e ao tamanho da amostra) e de Sipe (2008a) (pelo número de livros observados e pela evidência na análise da interação verbo-pictórica), não diminuem a sua validade quando aplicada no nosso contexto. Porquanto são significativas as similitudes identificadas na faixa etária do estudo de Arizpe & Styles (2003) e o propósito classificativo de Sipe (2008a), justifica-se a sua referência nesta secção.

Num *corpus* em que o livro ilustrado prevalece em relação ao livro-álbum, e não tendo intenções de quantificar os resultados, a categorização proposta por Sipe (2008a) será de grande utilidade e servirá o propósito de identificar e organizar algumas das respostas das crianças face aos livros apresentados, adequando-se ao nosso objetivo de analisar e perceber o ponto de vista recetivo e crítico daquele público.

3.2. REFERENTES VISUAIS

Reis (2008, p. 158) socorre-se do ponto de vista de Moles (1972) para distinguir dois modos de informação: «a informação semântica e a informação estética, definindo a primeira como sendo lógica, estruturada e de propensão utilitária». Para que as informações semânticas sejam estimulantes e artisticamente expressivas, é necessário que se manifestem em termos que originem um segundo tipo de informação: a informação estética. Com efeito, estamos a considerar «uma dimensão eminentemente qualitativa do discurso literário, fazendo intervir nessa dimensão qualitativa a nossa memória cultural, os nossos hábitos de leitura e também uma certa atitude avaliativa» (Reis, 2008, p. 159). No seguimento desta ideia, parece-nos pertinente trazer à luz a questão dos referentes visuais (Sotto Mayor, 2012), foco de atenção em outro lugar, através dos quais o leitor se rege e que, analogamente, influenciarão a dimensão qualitativa da sua interpretação.

Assim, 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, p. 22). Certos textos (no sentido mais abrangente do termo, percorrendo diferentes formas de expressão) têm

a possibilidade de, de modo inesperado, desencadear um efeito de surpresa, pelo que transportam de inovador. Analogamente, apreendemos algumas imagens 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. Andricáin 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. (Andricáin, 2005, p. 39)

Os significados que atribuímos a tudo o que vemos, lemos, ouvimos e, em última análise, sentimos são em grande parte determinados pela cultura na qual crescemos. Fatores como o género, a classe social ou a raça têm um papel a desempenhar na formação das nossas experiências prévias e, conseqüentemente, influenciarão a maneira como lidamos e fazemos sentido daquilo que experienciamos.

Deste modo, todos os referentes que albergamos, depois de comparados, processados e refinados, resultam na nossa estética, aquilo a que chamamos comumente de gosto. Ter um ou outro 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 conceções e juízos estéticos. Encarando a comunicação como um sistema aberto, cada vez que um leitor regressa a um texto – mais uma vez, reiteramos que considerem a versão mais abrangente do termo, onde

múltiplas linguagens se inserem –, a sua interpretação será distinta, em razão da transação entre aquilo que ele conhece e compreende no momento. Perceber e interpretar as pistas disponíveis nas palavras e nas ilustrações depende de *quem* somos, de *onde* estamos, do que o texto tem que *precisamos* e de *como* nos relacionamos com todas essas variáveis num determinado momento. Obiols Suari (2004, p. 54) defende 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». Saramago (2000, p. 77), referindo-se ao ato da leitura, afirmava que «não serve a mesma para todos, cada um inventa a sua, a que lhe for própria». O escritor 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. (Saramago, 2000, p. 77)

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, Martins (2006, p. 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 admiração (olhar que aprende e apreende) e torna o leitor-sujeito de sua própria história» (Góes, 2002, p. 33). Sendo assim, a herança cultural, a idiosincrasia, a experiência adquirida ou o conhecimento prévio do leitor são fundamentais para se apreender as formas discursivas intertextuais ou extratextuais. Com efeito, 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».

Ultrapassar a barreira da realidade é acreditar na criatividade 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.

Indo ao encontro da reflexão de 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. Esta premissa ganha outra dimensão quando se fala neste tipo específico de publicação que vive da reflexão do seu leitor, e daquilo que este consegue trazer do seu arquivo pessoal. A função simbólica das narrativas de LIJ tornou-as um valioso instrumento de persuasão moral ou de legitimação de valores e regras. (Ribeiro & Sotto Mayor, 2011, p. 60)

É nos primeiros anos de vida que a formação do indivíduo se inicia e está «depende[n]te destes primeiros anos, da experiência e da memorização dos dados, o indivíduo vir a ser livre ou condicionado» (Munari, 2007, p. 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 instante.

A literatura contém imagens com tal força que se perpetuam na mente do leitor muito tempo depois de ter lido determinada obra. Colomer (2005c, p. 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, e de que vimos falando, mais ou menos recheado de acordo com o percurso pessoal percorrido.

A criança contemporânea, detentora desse arquivo de imagens (mais ou menos preenchido), 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 estereótipos» (Andricaín, 2005, p. 44).

Como «in this increasingly image-dominated world, young people need to be able to deconstruct the images that confront and manipulate them» (Smith, 2009, p. 95), a fruição de livros de LIJ de qualidade, não sendo a única forma, pode prevenir a massificação do pensamento infantil e potenciar outras reflexões.

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. Consequentemente, desde cedo, deveria ser dada a oportunidade, a todos os leitores, de explorar e responder a uma panóplia de livros ilustrados de literatura para a infância.

Obiols Suari (2004, p. 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 reear a novidade nem desconfiar do que é diferente apenas por essa razão, temos de «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, p. 44). É necessário encarar a novidade como algo positivo, que desencadeia processos cognitivos salutareos 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 de LIJ ilustrados que lhes fornecessem a matéria-prima necessária para evoluírem através da expressão. A ilustração, pode, assim, converter-se num fator de democratização a partir da aquisição do instrumento social que é a expressão (Escarpit, 1996).

Naturalmente que nem todos os livros ilustrados, 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 propos-

tas que, por se socorrerem de estereótipos, não respondem ao desafio de abrir horizontes aos seus leitores. No entanto, «increasingly, illustration in children’s books is becoming the home of the highest quality art design» (Salisbury, 2007, p. 6). Andricaín (2005, p. 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». Mais, na perspectiva de que crianças e adultos precisam de aprender a lidar com textos pictóricos complexos e devem manter-se em constante aprendizagem durante a vida, Smith (2009, pp. 94–95) observa que os melhores *picturebooks* oferecem sempre novos e interessantes desafios. Parece-nos que esta sua afirmação é passível de abarcar todo o universo da literatura para a infância ilustrada e não só o nicho do livro-álbum, ao qual o autor especificamente se referia.

A informação estética é produzida através da subversão da rotina recetiva, surpreendendo o leitor enquanto o estimula, despertando-o para a beleza da instabilidade. O reencontro com obras já lidas, pode, por vezes, suscitar a criação de informação estética revigorada pela identificação de renovados efeitos artísticos, só então reconhecidos.

Cada nova ocasião de visitar um livro fornece, não só, oportunidade de confirmar e manter as opiniões previamente formadas mas, mais importante, de gerar nova significação:

We tend to take looking for granted, because – for most of us, most of the time – seeing is a natural thing to do. It is only when something happens to disrupt the ordinariness of our everyday seeing that we take time to really look at and think about looking. (Smith, 2009, p. 81)

E porque o leitor nunca sabe verdadeiramente qual a intenção do escritor ou ilustrador, apenas pode inferir, essa suposição poderá alterar-se a cada releitura.

Deste modo, a informação semântica previamente conseguida completar-se-á, sendo que se espera que toda a obra com qualidade literária resista a múltiplas releituras. Tudo isto está implicitamente dependente do polo recetivo, «o efeito inovador só se concretiza efectivamente quando projectado sobre um receptor e reconhecido por ele,

à custa de um grau mais ou menos acentuado de estranheza, perplexidade ou até escândalo» (Reis, 2008, p. 160). Consequentemente, pode dar-se o caso de este registo não ser acessível ao leitor comum, tendo que haver um referencial empírico para que se dê o reconhecimento deste tipo de abordagem. Também por isto, dependendo de quem as emite (também detentor de um arquivo referencial particular), recebe e percebe, as interpretações de um mesmo texto poderão ser inúmeras.

3.3. LIVROS PARA CRIANÇAS OU PARA TODAS AS IDADES

Cada vez mais ouvimos afirmações nas quais o destinatário dos livros de LIJ parece ter deixado de ser o esperado, a infância, uma vez que «no hay que olvidar que actualmente hay álbumes para todas las edades» (Colomer, 2005c, p. 36). Num contexto em que se estuda uma década de livros ilustrados para a infância, parece-nos pertinente iniciar uma secção, que fechará o enquadramento teórico, onde a questão que se coloca é se falamos de livros para crianças ou de livros para todas as idades⁹⁶. O título da publicação recente de Beckett (2012), *Crossover picturebooks: a genre for all ages*, revela claramente a sua opinião sobre a questão do destinatário preferencial a que nos dedicaremos nas próximas linhas. No universo circunscrito dos livros-álbum, a investigadora sugere que, por ser um tipo de livro que oferece uma oportunidade única de leitura colaborativa entre crianças e adultos, a dupla audiência surge de forma mais equilibrada do que em qualquer outro tipo de modelo narrativo. Em sintonia, Marta Madureira⁹⁷, refere que os livros-álbum se moldam a diversos leitores e que, essa característica «é reforçada pelas diferentes abordagens plásticas e semânticas que têm vindo a ser experimentadas neste tipo de suportes. São linguagens cada vez mais abertas onde a expressão e o poder das imagens comunicam, independentemente da faixa etária» (M. Madureira⁹⁸, comunicação pessoal (CP), 2 de agosto, 2014).

⁹⁶ Neste subcapítulo, todas as citações referenciadas como *comunicação pessoal* são respostas à pergunta, por nós endereçada: «No contexto da literatura para a infância e juventude, acha que são livros para a infância ou para todas as idades?».

⁹⁷ Na redação desta secção, como temos muitas contribuições que resultam de entrevistas não publicadas, não referenciáveis, e porque muitas são figuras nacionais conhecidas da área da LIJ (escritores, ilustradores, editores, etc.), optamos por colocar o nome completo dos entrevistados – ao contrário do que o estilo de citação adotado indica. Com esta opção pretendemos facilitar a leitura e compreensão do texto.

⁹⁸ Marta Madureira apresentou-se como «ilustradora, professora e *designer*».

Schnetzer justifica o nascimento do seu interesse pela edição de livros para a infância quando compreendeu «que os melhores livros para crianças podiam integrar também a categoria dos melhores livros para adultos» (Brites, 2011, p. 25). Uma das possíveis respostas apontadas por Perry Nodelman à premissa desta secção é que «every book ever is for every reader who wants to read it and enjoying doing so. Some adults like to read picture books. They are clearly part of the picture book audience. The books are for them» (P. Nodelman⁹⁹, CP, 26 de julho, 2014), havendo várias vozes concordantes (I. Carmo¹⁰⁰, CP, 1 de agosto, 2014; F. Santos¹⁰¹, CP, 1 de agosto, 2014; J. Sommers¹⁰², CP, 25 de julho, 2014). Com efeito, muitos destes livros são também apreciados por adultos (Anstey & Bull, 2009; Bajour & Carranza, 2003; Colomer, 1996; J. A. Gomes, 2003; Mckee, 2001; Sipe, 2010; Smith, 2009; Sotto Mayor, 2009; Veloso, 2001, 2005).

Em contrapartida, Anthony Browne, quando lhe perguntaram «Do you see your books as being primarily for children?» (J. Evans, 2009a, p. 175), respondeu afirmativamente: «of course they are for children» e acrescenta:

I am delighted that anybody reads them, and it is pleasing to think that parents appreciate my books as they read them with their children. I am happy that teachers and librarians use them as educational resources, and that academics find them worthy of study, but my main aim is certainly to entertain the children. (J. Evans, 2009a, p. 175)

Depois, acaba por concluir que, quando cria, não pensa muito no destinatário do livro, nem no que poderia interessar à criança, nem no que poderia interessar ao adulto. E que, na verdade, pinta aquilo que lhe interessa a si próprio. André Letria, pelo contrário, refere a importância de se adequar o trabalho ao público a que se destina. Mas não vê nessa preocupação um impedimento da utilização de dispositivos de representação que fujam, de quando em vez, ao âmbito da compreensão da criança (Modesto, 2000).

⁹⁹ No universo da crítica e da escrita de LIJ, Perry Nodelman dispensa apresentações, contudo, os mais curiosos podem consultar a sua biobibliografia *online* em <http://crytc.uwinnipeg.ca/nodelman.php> (consultada em 13-08-2014).

¹⁰⁰ Inês do Carmo (1968-) apresentou-se como «*designer* de formação e ilustradora de coração».

¹⁰¹ Fedra Santos apresentou-se como «*Designer* gráfica, ilustradora e leitora viciada em tudo quanto é literatura infanto-juvenil».

¹⁰² Joe Sommers apresentou-se como «Associate Professor of Children's and Young Adult Literature from Central Michigan University in America».

André Letria também comenta, a propósito da diferente sensibilidade com que se deve abordar um trabalho de ilustração para a infância, que «regra geral procur[a] fugir aos estereótipos que constituem o imaginário infantil e preocup[a-se] em transmitir um ambiente de optimismo e sentido de humor» (Modesto, 2000, p. 7). O ilustrador tem patente, portanto, uma intenção pedagógica na sua expressão.

Fedra Santos, ilustradora, imbuída de «um ponto de vista objectivo e prático», considera que «a literatura para a infância e juventude tem um público-alvo específico que são as crianças e jovens. É para eles que os livros são destinados e tanto o texto como as ilustrações são pensadas para esse público» (F. Santos, CP, 1 de agosto, 2014). À semelhança do referido por André Letria, Fedra Santos não acha que a literatura, só porque tem um público específico, «deva ser “politicamente correcta” ou que deva cair em infantilizações, mas o “discurso” (texto e imagens) será, certamente, pensado pelos autores de uma forma diferente daquele que é dirigido a adultos» (F. Santos, CP, 1 de agosto, 2014). Analogamente, Adélia Carvalho¹⁰³ (CP, 28 de julho, 2014), na pele de escritora, refere que, quando escreve, define o seu público e dirige os seus textos a crianças.

Todavia, Marta Madureira, referindo-se especificamente à sua expressão enquanto ilustradora de livros para a infância, «confess[a] que não [s]e preocup[a] muito com a questão do público. Em grande parte pelo facto da [sua] linguagem plástica, pelas cores e formas que us[a], ser rapidamente associada a uma linguagem mais infantil». Muito embora, esteja consciente que, apesar de nem todas as figuras serem apropriadas ao contexto da infância, é «mais importante trabalhar a força plástica e a leitura metafórica das imagens que, quando bem conseguidas, são sempre eficazes em qualquer tipo de comunicação» (M. Madureira, CP, 2 de agosto, 2014), evidenciando-se aqui a sua formação em *design*.

Vejamos a justificação de Anthony Browne para algumas das suas opções plásticas mais intrincadas e relacionadas com a arte, por exemplo:

103 Adélia Carvalho apresentou-se como «Tcharan! Adélia Carvalho, papa-livros, escreve, conta e edita histórias para os mais novos. Gosta de laranjas ao pequeno-almoço, girassóis ao fim da tarde. E, no fim, abraços, muitos abraços».

It's true that I put a lot of detail into my books, and some of the references to paintings, films and other areas of adult culture I don't always expect children to identify, but I don't think that these damage the overall value of the books. Just because a child can't recognize that a particular image refers to a Magritte painting isn't to say that he or she can't derive some pleasure from the image in other ways. (J. Evans, 2009a, pp. 175–176)

Mais uma vez, o objetivo de entreter a criança e dar-lhe prazer na leitura de imagens é confirmado. Beckett (2012) comenta que a alusão às artes visuais nos livros-álbum é dirigida ao adulto mediador (como pais, livreiros e educadores) e Anthony Browne também considera relevante o papel dos mediadores, já que

the connection might be identified and explained to the child by a teacher, a parent or an older sibling, or perhaps even the child him- or herself will make the connection years later when he or she comes across the painting. Even the mystery – the sense of not understanding what something means – can have a positive impact on the child's enjoyment of the book. (J. Evans, 2009a, p. 176)

Outra das possíveis respostas apontadas por Perry Nodelman é a de que os livros-álbum, segundo o estudo recente de Sanders (2013), são concebidos assumindo que o adulto irá partilhar o livro com a criança: «and so there is always an implied sharing adult reader as well as a child one. They imply and invite a sharing experience implying people of different levels of skill and sophistication» (P. Nodelman, CP, 26 de julho, 2014).

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 isso permite a revisitação do maravilhoso e a sua revalorização. Veloso (2005, p. 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». Sipe enfatiza que

although some picturebooks are more suited to younger children in terms of theme and subject matter, *any* picturebook can be studied by *any* age of student for the ways in which the illustrations and words relate to each other, the artistic media used in the artwork, and the meaning and interpretative possibilities of the illustrations. (Sipe, 2010, p. 82)

Encarando os livros-álbum como uma obra de arte, passível de interpretações diversificadas, e considerando, em particular, o seu recurso frequente à fantasia, acreditamos que os livros que se inserem neste universo servem qualquer idade e atuam de acordo com as necessidades de cada leitor ou (mesmo) narrador, pois todos se podem rever neles. Neste sentido, Bettelheim (2006) refere que o significado que possa advir deste tipo de textos será diferente para cada leitor, como indivíduo, (e inclusivamente para o mesmo leitor) em diferentes momentos da sua vida. Inês Fonseca Santos lembra, também, «a possibilidade de o leitor passar toda a vida com eles [os livros], a possibilidade de o leitor, relendo-os, se aperceber de que contém em si vários leitores, a possibilidade de o leitor regressar a um lugar nunca abandonado pela imaginação» (I. F. Santos¹⁰⁴, CP, 5 de agosto, 2014).

Joe Sommers, em sintonia, comentou que «[his] daughters appreciate it on one level, [his] wife and [him] on another – and everyone enjoys it. [He] think[s] picture-books as such often operate on the same sort of playing turns of narratology and certain video games do ludologically» (J. Sommers, CP, 25 de julho, 2014). Celia Turrión também refere os diferentes níveis de leitura, já que «when a book is a good one it fits all ages because it would have different levels of reading and it would appeal to human aspects interesting for anyone» (C. Turrión¹⁰⁵, CP, 25 de julho, 2014).

Relembrando que falamos de obras literárias e encarando, como já referimos, o livro como uma obra aberta (Eco, 2005), este

104 Inês Fonseca Santos (1979-) apresentou-se como «Jornalista e escritora. Trabalhou recentemente nos programas Câmara Clara e Tradições. Escreveu *A Poesia de Manuel António Pina – O Encontro do Escritor com o seu Silêncio*, *Produções Fictícias – 13 Anos de Insucessos* e os livros de poesia *As Coisas* e *A Habitação de Jonas*. Mantém o blogue PIM!, dedicado a criações para a infância (inesfonsecasantos.blogspot.pt)».

105 Celia Turrión apresentou-se como «I'm now a PhD on electronic children's literature (having my viva in December). I'm also an editor in a Children's Literature publishing house in Spain and contributor in the research group GRETEL: <http://gretel.cat/en>».

não será, por isso, objeto de uma leitura unívoca. A sua abordagem poderá ser feita segundo níveis de leitura, de acordo com os códigos com os quais o leitor se encontre apetrechado [...], os quais, evidentemente, serão proporcionais à idade. O leitor, como construtor de sentidos, que é, fá-lo-á de acordo com “a bagagem” interpretativa de que dispõe. (M. C. Vicente¹⁰⁶, CP, 1 de agosto, 2014)

Manuel António Pina, em entrevista, comentou que «a boa literatura infantil é a que é também boa literatura “para” adultos, isto é, é a que é boa literatura “tout court”» (J. A. Gomes, 2000, p. 5). Por sua vez, Margarida Fonseca Santos afirma ter «forte convicção de que uma história boa o é para todas as idades. Se a história estiver bem construída, interessante, apelativa e motivadora de pensamentos, sorrisos ou arrepios, crescimento ou tomada de consciência, então ela terá o mesmo efeito para todos» (M. F. Santos¹⁰⁷, CP, 25 de julho, 2014). Adélia Carvalho, na pele de escritora, sublinha «a qualidade literária, [que se] aplica a qualquer texto, independentemente da idade do leitor» (A. Carvalho, CP, 28 de julho, 2014). Beckett (2013), investigadora canadense, também está de acordo com *uma boa história*, visto que «los libros infantiles han ganado algunos de los premios literarios más prestigiosos, mostrando que incluso el mundo de la alta literatura ha reconocido que adultos y niños aprecian una buena historia».

«Se [os livros] forem bons, são para todas as idades», constata Madalena Matoso, «se forem maus, não são para nenhuma idade (nem para bebés, nem para velhinhos)» (M. Matoso, CP, 28 de julho, 2014), indo ao encontro do que menciona Anabela Dias, que se a qualidade literária e/ou estética de um livro for posta em causa «não será bom para ninguém: nem para o adulto e muito menos para os mais pequenos, uma vez que estes são exigentes e não merecem “construir leituras” deficientes nos campos da

106 Maria da Conceição Vicente apresentou-se como «Professora (e sobretudo amante...) de Português, continuando, teimosamente, a acreditar que a palavra é a única arma que se deve aprender a manejar com destreza. Apaixonada por histórias desde o tempo em que os avós tinham tempo e falavam sem deitar o olho à televisão. De vez em quando combino palavras e nascem poemas e histórias apreciadas pelas crianças e das quais os adultos avessos a rótulos e a catálogos também gostam».

107 Margarida Fonseca Santos «foi professora de Pedagogia e de Formação Musical [...]. Faz Formação de professores nas áreas da Escrita Criativa, Música e Escrita de Teatro. Tem vários livros publicados, sendo a maioria na área infanto-juvenil, estando mais de metade incluídos no PNL. Publica, no Suplemento de Educação do *Jornal de Letras*, um conto a cada edição, e é responsável pelo blogue www.77palavras.blogspot.com, histórias em 77 palavras (escrita criativa)».

escrita e da ilustração» (A. Dias¹⁰⁸, CP, 25 de julho, 2014).

Para João Manuel Ribeiro, os livros de LIJ são para todos, no entanto, apesar de reconhecer a especificidade e a importância do destinatário, «valoriz[a] sobretudo o que “é” especificamente literário neste tipo de literatura». E comenta existirem vários outros livros de LIJ «que em nada se diferenciam da “outra” literatura, a não ser talvez no modo como o argumento é proposto ou apresentado» (J. M. Ribeiro¹⁰⁹, CP, 4 de agosto, 2014).

Álvaro Magalhães dá início à sua reflexão, sobre se no universo da LIJ os livros são para crianças ou para todas as idades, com uma afirmação intensa:

Não há uma literatura infantil, mas uma florescente indústria do livro infantil, uma produção tão confrangedoramente mediana que é pior do que o silêncio. Esses textos, de uma aflitiva nudez significativa, que encerram a linguagem na sua função utilitária, são filhos da convicção errônea de que os mais novos não acedem ao materiais literários. Nada mais falso, porém.
(A. Magalhães¹¹⁰, CP, 29 de julho, 2014)

A opinião do premiado escritor reflete também a importância da qualidade literária e aponta que «esses livros, aptos para todas as idades» existem em percentagens ínfimas («7 ou 8%») no meio da produção geral e que

não visam um leitor concreto e, embora muitas crianças concretas os possam ler, e lêem, oferecem-se generosamente a todos os que os merecem; são de quem os agarrar (e desconfio que esses são, principalmente, os adultos, tal como acontece, por exemplo, com os grandes clássicos da literatura dita infantil: *Winnie-the-Pooh*, de Milne ou a *Alice* de Carroll, ou ainda *O Príncipezinho*, de Exupéry, para usar só alguns exemplos conhecidos). Muitos escritores que publicaram textos que também podem ser lidos por crianças e jovens, como La Fontaine, Carroll, Melville, Perrault, Andersen,

108 Anabela Dias apresentou-se como «ilustradora, leitora de textos, leitora de imagens e, acima de tudo, mãe».

109 João Manuel Ribeiro é doutorado em Ciências da Educação e mestre em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores pela FPCE da Universidade de Coimbra. Fez Master en libros e literatura infantil y Juvenil pela Universitat Autònoma de Barcelona. É licenciado e mestre em Teologia. Autor e editor de livros de LIJ.

110 No contexto nacional, Álvaro Magalhães dispensa apresentações.

Swift, não visaram absolutamente o público infantil, mas escreveram com tanta concisão e limpidez que qualquer um pode lê-los, até os mais novos.
(A. Magalhães, CP, 29 de julho, 2014)

Esta visão lembra o conceito de literatura anexada de Bastos (1999) ou de *cross-reading* de Beckett (2011), que implica a apropriação de um texto (verbal e/ou visual) por um público para o qual não foi inicialmente idealizado, como aconteceu, precisamente, com muitas das obras dos autores supracitados. Com efeito, alguns consideram que literatura para crianças, para jovens ou adultos é definível pela sua audiência/destinatário: «realistically speaking – anything a child reads could be considered children’s literature and, by comparison, any adult can experience juvenescence by virtue of getting lost in picturebooks» (J. Sommers, CP, 25 de julho, 2014).

Também em sintonia, Madalena Matoso diz-nos que há «um olhar específico quando se faz um livro para a infância. O universo da infância está lá, é o centro. Há qualquer coisa que nos faz estar sempre próximos desse campo magnético» (M. Matoso, CP, 28 de julho, 2014). A propósito, Perry Nodelman também comenta que

Even complex picture book art by Sendak or Wiesner emerges from a writer and viewer’s consciousness of a childlike audience; reading and looking at Sendak is significantly different from, say, looking at Picasso or Warhol – and the difference centrally relates to and emerges from ideas of the childlike – the ideas of the childlike that lie behind all the typical characteristics of picture book form and content. Even when a picture book has an apparently non-childlike sophisticated topic, it approaches that topic in ways that make it picture-book-like, i.e, places it in relation to picture book conventions that in turn relate to assumptions about childlike audiences. (P. Nodelman, CP, 26 de julho, 2014)

No entanto, Madalena Matoso acrescenta que «mesmo que “nasça” livro para a infância, pode continuar a interessar a pessoas que já leram muitos livros, que já conhecem muita coisa, que já viveram muitos anos» (M. Matoso, CP, 28 de julho, 2014).

João Manuel Ribeiro, escritor e editor de LIJ, constata que

se admitirmos a proeminência do destinatário, temos de reconhecer que os livros de LIJ são para a infância. Se, ao contrário, não valorizarmos excessivamente o destinatário, mas os recursos literários, temos de, pelo menos, admitir a hipótese de que os livros de LIJ sejam para todos. (J. M. Ribeiro, CP, 4 de agosto, 2014)

Importa aqui referir um ponto de vista mais cauteloso – apesar de se enquadrar no sentido do adulto para a criança e não da criança para o adulto como temos vindo a debater –, o de Beckton (2013, p. 30), que, num artigo onde o foco central tratava as rápidas mudanças no domínio dos subgéneros da ficção contemporânea para jovens adultos, refere que «the traditional view that literature should be sacrosanct as a medium, due to its literary merit and educational qualities, may begin to be questioned where the introduction of such content has unforeseen and/or untested influences». A investigadora falava no caso particular da presença de conteúdos de natureza sexual explícitos em obras referenciadas para, e populares entre, pré-adolescentes.

Margarida Fonseca Santos refere que «se uma história para adultos pode ser de difícil assimilação por crianças (não esquecendo que, noutros tempos, todos ouviam as mesmas histórias nos serões de contos¹¹¹, mesmo que as crianças trepassem pelos adultos acima com medo), uma história para crianças deve interessar a todos» (M. F. Santos, CP, 25 de julho, 2014), mas a verdade é que os conteúdos menos adequados, da altura em que era através da oralidade que as estórias circulavam, não se assemelhavam aos que agora se incluem nessa categoria, nem tampouco a sensibilidade das crianças de outrora era aferida ou considerada como acontece nos nossos dias.

Para Inês do Carmo «num mundo ideal os livros ilustrados seriam para todas as

¹¹¹ A propósito dos contos que foram sendo passados de geração em geração como resultado de traduções de língua para língua, Alôis faz uma pertinente chamada de atenção: «Uma das premissas elementares no campo dos estudos sobre a literatura infantil é a existência de um corpus de “clássicos”, isto é, um cânone infantil reiteradamente tomado pela crítica como “universal”. Subjacente a essa premissa, e em nome da “universalidade” desse cânone, apaga-se o fato de que os autores de literatura infantil são oriundos de distintos espaços geográficos e de diferentes temporalidades históricas. Apaga-se também o fato de que, muitas vezes, os textos tomados como “clássicos” e “universais”, justamente por terem sido produzidos em diferentes contextos e em diferentes línguas, são extensivamente traduzidos e adaptados, fazendo com que, muitas vezes, um mesmo livro, ao circular por diferentes espaços geográficos, seja radicalmente diferente de si mesmo, em função das modificações e adaptações feitas sobre a materialidade do texto, por diferentes tradutores, nos processos de transferência de uma língua/cultura para outra» (Alôis, 2014, p. 202).

idades. Os adolescentes/adultos, mesmo dentro deste racionalismo reinante, continuariam a ler livros ilustrados como parte integrante da pilha da sua mesa de cabeceira». No entanto, consciente de que está a qualificar a questão mas sem o conseguir evitar, continua dizendo que «Lamentavelmente, [...] não é assim: muitos adultos ficam constangidos perante um livro para crianças, menosprezam-no, consideram-no inferior e rejeitam-no para si mesmos» (I. Carmo, CP, 1 de agosto, 2014). Curiosamente, Adélia Carvalho também referiu sentir que «ainda existe um grande complexo em relação aos escritores de literatura para a infância, que ainda são vistos um pouco como aqueles que escrevem umas “historinhas” e que “animam as criancinhas”» (A. Carvalho, CP, 28 de julho, 2014).

Depois há os que não se interessam por, nem se incomodam com, classificações e «compram [livros ilustrados] para sobrinhos imaginários e os devoram como se não houvesse amanhã. Para estes (onde [Inês do Carmo se inclui]) já começam a surgir livros ilustrados para adultos» (I. Carmo, CP, 1 de agosto, 2014).

André da Loba, que nos fala numa perspetiva da ilustração mais artística, considera que compartimentar as artes gráficas é reduzi-las, principalmente quando isso acontece por idades. Para o ilustrador

o rumo que estamos a seguir é mais próximo da diluição de fronteiras económicas (da qual derivam as faixas etárias) para passarmos a ter uma experiência mais espacial e dinâmica em que a literatura visual e sensorial para a infância seja uma representação honesta do mundo e não uma fabricação protegida do mesmo tornando-a acessível a todos e vice-versa.

(A. Loba¹¹², CP, 25 de julho, 2014)

Fazendo minhas as palavras de Fedra Santos, «a literatura para a infância e a juventude acaba por ser para quem a quiser ler» (F. Santos, CP, 1 de agosto, 2014).

112 André da Loba apresentou-se como «Ilustrador, designer gráfico, escultor e professor, concilia a curiosidade com a experiência, convidando quem olha a mudar a sua forma de olhar o mundo, seja pequeno ou grande. Vive em Brooklyn, onde, secretamente, é feliz».

II - OPÇÕES METODOLÓGICAS

Por uma questão de facilidade de explanação e leitura, apresentamos as opções metodológicas divididas em duas partes: a *metodologia de investigação*, que consiste na descrição e revisão de literatura sobre a abordagem metodológica utilizada, na obtenção dos dados, que nos permite responder aos objetivos e questões de investigação, e a *metodologia de ação*, onde se descrevem todos os passos dados em resultado da metodologia escolhida.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A partir de uma seleção de livros ilustrados de literatura infantojuvenil, pretendemos contribuir para a caracterização da ilustração portuguesa contemporânea, na produção literária de potencial receção infantil, no período entre 2000 e 2009. Este estudo norteia-se pelos seguintes objetivos específicos: a) contextualizar este tipo de ilustração quanto à sua história e evolução; b) caracterizar a ilustração tendo em conta a sua génese e história; c) selecionar, distinguir e analisar um número significativo e diversificado de obras de literatura infantojuvenil editadas em Portugal e ilustradas por autores portugueses ou residentes em Portugal, no que diz respeito à diversidade de linguagens, técnicas e registos; d) analisar e perceber o ponto de vista recetivo e crítico de um determinado grupo de crianças face aos livros selecionados; e) analisar o percurso evolutivo da ilustração ao nível nacional na primeira década do século XXI a partir das obras selecionadas; f) refletir sobre a importância de algumas dessas obras na inovação e expansão da ilustração na literatura para a infância no panorama editorial nacional; g) analisar o papel e a relevância do ilustrador na criação de livros ilustrados de receção preferencialmente infantil, no que diz respeito à sua importância interventiva e consequências que o seu contributo crescente tem desencadeado; h) bem como, analisar o papel do *designer* enquanto um dos responsáveis pela eficácia do diálogo entre a palavra e a imagem.

O livro infantojuvenil ilustrado é visto, cada vez mais, como um objeto artístico multidimensional, mas o seu público-alvo, enquanto polo recetor, é ainda muito pouco valorizado, como se comprova pela exiguidade de estudos sobre a compreensão

leitora destes livros. Embora as crianças não sejam o foco central desta investigação, considera-se relevante dar voz (M. Ferreira & Sarmiento, 2008) ao público-alvo preferencial deste segmento editorial. Apesar de a resposta leitora à componente visual ter vindo a ser alvo de atenção de investigadores internacionais, desde os anos 90 do século XX, (Arizpe & Styles, 2003; J. Evans, 2009c, 2009d; Kiefer, 1993; Madura, 1995; Nikolajeva, 2009, 2010; Sipe & Bauer, 2001; Sipe & Brightman, 2009; Sipe, 2008b), os estudos que contemplam a forma das crianças receberem e lerem ilustrações, nos livros de LIJ, em Portugal são, como veremos, ainda incipientes, o que, por si só, valida a nossa merecida atenção.

1. ABORDAGEM QUALITATIVA

Neste estudo optou-se por uma metodologia qualitativa com o intuito de «to achieve an understanding of how people make sense out of their lives, delineate the process (rather than the outcome or product) of meaning-making, and describe how people interpret what they experience» (Merriam, 2009, p. 14).

Deste modo, pudemos abordar uma realidade particular, onde a expressão da individualidade e do peculiar foi mais importante do que as generalidades. Neste tipo de abordagem, «the focus is on understanding the meaning of experience, the researcher is the primary instrument in data collection and analysis, the process is inductive, and rich description characterizes the end product» (Merriam, 2009, p. 19).

É muito comum ouvir-se, na comunidade científica, que quanto mais o investigador se anula mais a sua investigação é credível, mesmo quando se trata de estudos predominantemente qualitativos. Analogamente, também sabemos que é muito difícil, para não dizer impossível, concretizar esta tarefa. Podemos, portanto, ver esta questão por dois lados distintos, encarando o investigador como um contaminador do estudo, ou como uma mais valia. Contribuindo para a confirmação de que a «autoethnography has recently become a popular form of qualitative research» (L. Anderson, 2006, p. 373) e conscientes da necessidade de utilizar critérios o mais rigorosos possível, tendemos para a segunda versão, na qual o investigador, na tentativa de ser imparcial, não nega a sua própria identidade e até soma as suas características pessoais e profissionais ao estudo, de forma a enriquecê-lo. Não estando o nosso estudo unicamente apoiado na

metodologia denominada autoetnografia, foi esta corrente que nos ajudou a perceber o valor das contribuições feitas em nome pessoal. Precisamente, Wall (2006) socorre-se desta metodologia para melhor a explicitar, dizendo que «my personal struggles and conclusions reflect the dynamics in the academic community as we seek to balance excellence in inquiry with constant growth and learning» (Wall, 2006, p. 2). De facto, os autores percursos desta metodologia são apologistas de que «autoethnographers believe research can be rigorous, theoretical, and analytical and emotional, therapeutic, and inclusive of personal and social phenomena» (Ellis, Adams, & Bochner, 2011, sp), porque há determinados aspetos que só quem os produziu, ou alguém com experiências e conhecimentos idênticos, pode compreender, analisar e sistematizar, investigando.

Apesar de existirem «estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 63), muitas vezes, o domínio de uma das abordagens é muito evidente, como acontece claramente no nosso estudo.

Numa pequena parte dos resultados (nomeadamente na análise dos questionários¹¹³), recorreremos ao estudo estatístico, uma vez que serviu melhor o objetivo específico pretendido. Na análise do *corpus*, também recorreremos a pequenos cálculos estatísticos, com o objetivo de facilitar a descoberta das tendências em cada categoria. No entanto, frisamos a prevalência da abordagem qualitativa e das suas características interpretativas.

Com efeito, a partir dos fundamentos teóricos da fenomenologia (Bogdan & Biklen, 1994), pretendemos compreender em profundidade o significado de certas situações, acontecimentos e interações, enfatizando a componente subjetiva.

1.1. UM ESTUDO DE CASO — DESCRITIVO E INTRÍNSECO

Há muitas definições para a investigação através de um estudo de caso. Para Yin (2003, p. 13), trata-se de «an empirical enquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident». Merriam (2009) é da mesma opinião relativamente à necessidade de limites, pois refere que se o fenómeno em estudo não

113 Com ênfase para os hábitos de leitura dos encarregados de educação e dos educandos a cargo.

for intrinsecamente limitado não poderá ser considerado um caso. Bogdan e Bilken (1994), apoiados na tese de Merriam, consideram o estudo de caso «a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico».

Glennon (2006, p. 36) refere que «while case study research is a systematic search for truth, the methods that case study researchers use to conduct their searches are as varied as the researchers themselves». Deste modo, os métodos de recolha de dados também podem ser variados.

Seguindo as orientações teóricas de Yin (2003) e Stake (1995), no universo do estudo de caso existem alguns caminhos possíveis, tendo em conta o seu objetivo principal. São eles, na perspetiva de Yin, estudos de caso explanatórios, exploratórios e descritivos, que tanto podem ser de tipo caso único ou múltiplos, enquanto Stake os considera intrínsecos, instrumentais e coletivos.

A tabela apresentada por Baxter e Jack (2008), com base nas teorias de Yin e Stake, no seu artigo intitulado *Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers*, parece-nos muito útil para a compreensão dos diferentes tipos de estudo de caso existentes¹¹⁴ (ver Tabela 5).

¹¹⁴ Para uma exposição mais completa aconselhamos a consulta da tabela original.

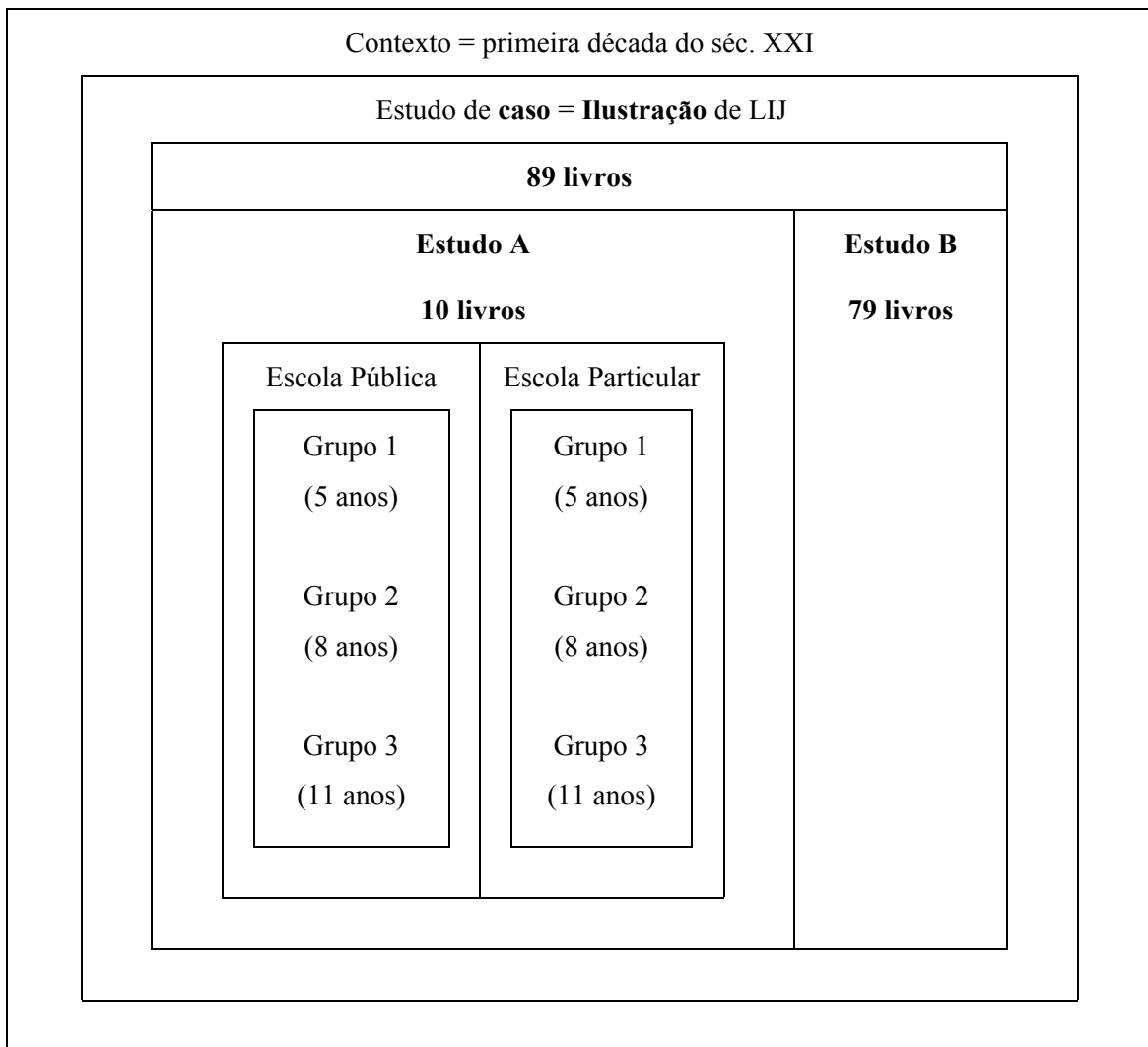
Tabela 5 - Tipos de estudo de caso

	Definição
Explanatory	This type of case study would be used if you were seeking to answer a question that sought to explain the presumed causal links in real-life interventions that are too complex for the survey or experimental strategies. In evaluation language, the explanations would link program implementation with program effects (Yin, 2003).
Exploratory	This type of case study is used to explore those situations in which the intervention being evaluated has no clear, single set of outcomes (Yin, 2003).
Descriptive	This type of case study is used to describe an intervention or phenomenon and the real-life context in which it occurred (Yin, 2003).
Multiple-case studies	A multiple case study enables the researcher to explore differences within and between cases. The goal is to replicate findings across cases. Because comparisons will be drawn, it is imperative that the cases are chosen carefully so that the researcher can predict similar results across cases, or predict contrasting results based on a theory (Yin, 2003).
Intrinsic	Stake (1995) uses the term intrinsic and suggests that researchers who have a genuine interest in the case should use this approach when the intent is to better understand the case. It is not undertaken primarily because the case represents other cases or because it illustrates a particular trait or problem, but because in all its particularity and ordinariness, the case itself is of interest. The purpose is NOT to come to understand some abstract construct or generic phenomenon. The purpose is NOT to build theory (although that is an option; Stake, 1995).
Instrumental	Is used to accomplish something other than understanding a particular situation. It provides insight into an issue or helps to refine a theory. The case is of secondary interest; it plays a supportive role, facilitating our understanding of something else. The case is often looked at in depth, its contexts scrutinized, its ordinary activities detailed, and because it helps the researcher pursue the external interest. The case may or may not be seen as typical of other cases (Stake, 1995).
Collective	Collective case studies are similar in nature and description to multiple case studies (Yin, 2003)

Segundo estas orientações estamos, portanto, no nosso caso, perante uma investigação de cariz **descritivo** (Yin 2003), baseada numa situação de vida real, num problema ou incidente, onde o fenómeno e o seu contexto são relevantes. O atual estudo apresenta-se como um estudo de caso **intrínseco** (Stake, 1995), porque investiga um fenómeno único, o caso da ilustração de literatura infantojuvenil da primeira década do século XXI. Como refere Stake (1995), esta é uma boa opção quando «in all its particularity and ordinariness, the case itself is of interest» (Stake, 1995 citado por Baxter e Jack (2008).

De maneira a cumprir o objetivo de caracterização da década, no que respeita ao caso da ilustração de LIJ no panorama nacional, foi constituído um *corpus* de 89 publicações de literatura infantojuvenil portuguesa, entre 2000 e 2009, inclusive. Dividido em dois grupos, um primeiro grupo onde se inserem os livros premiados com o PNI, num total de 10 livros de LIJ, e um segundo grupo onde se incluem os livros que foram distinguidos com menções especiais ou recomendações pelo júri do PNI, perfazendo 79 livros de LIJ. O primeiro grupo, o mais pequeno, foi alvo de análise considerando o ponto de vista recetivo e crítico do investigador e de um determinado grupo de crianças, enquanto o segundo grupo apenas foi analisado tendo em conta o ponto de vista recetivo e crítico do investigador. A figura que se segue mostra o desenho desta investigação (ver Tabela 6).

Tabela 6 - **Desenho da investigação**



1.2. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS

Adotando uma metodologia de investigação participativa com crianças, deixamo-nos impressionar pela sua subjetividade analítica e pela forma como se expressaram, contagiando-se de uma forma de ver (que se confirmou ser) distinta, uma vez que «o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, bem como o processo de interpretação são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais, àquilo que é a experiência» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 55).

Nesta altura, parece fundamental sublinhar a ideia de que o próprio investigador também se considerou um instrumento no processo de investigação, durante o qual a produção de inferências e, consequentemente, de interpretação esteve sempre

presente, uma vez que não existe um único modo de lidar com material qualitativo e de olhar a realidade. Desta forma, perfeitamente convencidos de que «o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), deslocamo-nos ao terreno para poder melhor compreender as (re)ações geradas pelas crianças no seu ambiente natural em contexto de sala de aula.

Nodelman (2011) faz uma revisão muito atenta de algumas investigações qualitativas que se centraram em descobrir como determinadas crianças sentem o objeto livro ilustrado: «Não podemos almejar uma compreensão auspiciosa de um livro infantil que lemos e olhamos de perto como adultos formados se não temos ideia sobre sua relação potencial com um leitor criança sem dúvida muito diferente desse adulto. Não podemos alegar legitimamente a compreensão de livros infantis sem antes não ter realizado nenhuma reflexão sobre crianças» (Nodelman, 2011, p. 142). Esta última afirmação é, em grande parte, o motor da nossa motivação presente. O autor enfatizou que muitas dessas investigações começaram por considerar um grupo particular de crianças mas terminaram a proferir as suas conclusões falando da criança em geral como se as descobertas, feitas com 2 ou 3 crianças, por exemplo, pudessem ser generalizáveis ao ponto de inferir que, desse modo, todas as crianças reagiriam da mesma forma. Todavia, embora este seu artigo aponte questões muito pertinentes da investigação qualitativa com crianças, parece-nos que este tipo de abordagem é merecedor da nossa atenção e que, em pequena escala, poderemos, com o nosso trabalho de campo, contribuir para o conhecimento de como determinados grupos de crianças (naturalmente conscientes da especificidade da amostra) respondem ao livro ilustrado.

Com esta opção metodológica pretendemos, dando oportunidade às crianças de se pronunciar, que elas se tornassem vozes participantes, ativas e críticas sobre algo que lhes diz respeito, que é a produção de livros a elas destinados. Assim, teve especial significado não só o contexto pragmático em que decorreu a comunicação, como também a valorização da opinião deste público e das relações e discursos inter pares que emergiram.

Reiteramos que numa abordagem multimodal das respostas das crianças a textos visuais, com o objetivo de as melhor compreender, é necessário «to examine the physical interaction between the reader and the picturebook» (Styles & Noble, 2009,

p. 120). Assim, parece-nos pertinente sublinhar a importância da comunicação não-verbal, particularmente para os menos experientes na utilização da palavra (Styles & Noble, 2009, p. 131). A consideração de vários meios de expressão e/ou práticas comunicativas distintas, é crucial para que se compreenda a interação da criança com o livro da forma mais pura e completa (enquanto próxima do sentir).

Como já havíamos referido, é de extrema importância considerar a linguagem corporal e os gestos (Mackey, 2002) ou, mais particularmente, as expressões faciais ou a mímica (Styles & Noble, 2009). Porque tudo é comunicação, expressões silenciosas de apego – como pegar num livro e encostá-lo ao peito mantendo essa postura por minutos –, de recomendação – como pegar num livro com uma mão e erguer o polegar da outra em jeito de aceitação, associado a um piscar de olho a um colega –, ou demonstração de apreço – objetivando verbalmente o quanto gosta de determinado livro mas associando uma postura animada, por vezes passando da posição de sentado para a de pé –, são apenas exemplos frequentes de interações com livros que poderiam passar completamente despercebidas se o tipo de registo não contemplasse a imagem em movimento. A gravação em vídeo e áudio desses momentos de interação com o livro, tal como foi nossa opção, constitui uma forma de registo imediata e de simples manipulação posterior.

Porque ceder «more control over the conversation to children and creating a safe environment in which all children's thoughts are honored is of prime importance» (Sipe & Brightman, 2009, p. 97), apresentando-se como promotor de diferentes formas de ver.

1.3. ANÁLISE DE CONTEÚDO

A técnica de investigação adotada no desenvolvimento deste estudo foi a análise de conteúdo, o que permitiu a descrição objetiva e taxonómica dos conteúdos observados nas transcrições dos vídeos das sessões de entrevista com as crianças, favorecendo a «desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação» (Vala, 2005, p. 104), no primeiro momento, e dos conteúdos observados nos dados recolhidos através da análise do *corpus* selecionado, no segundo. A análise de conteúdo, não se servindo apenas

da *descrição* (da elaboração de indicadores e da codificação em unidades de registo), potenciou a produção de *inferências* e, conseqüentemente, a interpretação, «com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas» (Vala, 2005, p. 104).

Adotou-se, para esta tese, um plano flexível, progressivo e geral, que descreve os seus objetivos, mas admite momentos deixados em aberto, para que o investigador se aperceba de aspetos conceptuais que vão surgindo e/ou experiências substantivas sensoriais, fruto da sua interpretação, que enriqueçam os dados da investigação e permitam a construção de significados alheios ao delinear da investigação objetiva. Deste modo, respeitou-se o critério de análise indutivo, tipo de percurso investigativo em que «as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando» (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50). Surgindo como o mais indicado e atrativo para o desenvolvimento deste estudo, este processo resultou na redução progressiva dos dados e na criação de uma estrutura categorial com base na qual se procedeu à sua completa análise.

Conscientes do quão apelativo é o estudo dos fenómenos transitórios, importou refletir e verificar se a investigação realizada respondeu aos critérios de fiabilidade e credibilidade ajustados às realidades da investigação qualitativa.

Para responder à **fiabilidade** de procedimentos, procuramos ser exaustivos quanto à recolha, transcrição, codificação e análise dos dados. Depois, procuramos aumentar o grau de confiança dos dados obtidos através da (1) realização de uma entrevista de teste, embora de aplicação individual, que serviu para aferir a adequação dos vários tópicos lançados em contexto de entrevista e a reação do entrevistado aos conteúdos delineados; da (2) aplicação piloto de ambos os questionários, para avaliar a compreensão das perguntas e os tempos médios de resposta. Estes mostraram-se adequados para a colheita de dados a realizar e para as características dos participantes, tendo sido introduzidos, em consequência desse teste piloto, pequenos ajustes ao nível da linguagem.

Os itens, quer das sessões de entrevista, quer dos questionários, assim como os métodos de codificação dos dados recolhidos foram apresentados *a* e discutidos *com* outros investigadores (nomeadamente com ambos os orientadores científicos do

estudo e com três colegas doutorandos em Estudos da Criança).

Afigurando-se a **credibilidade** como um critério importante de avaliação da investigação qualitativa, recorreu-se, no presente estudo, de forma mais ou menos sistemática, a estratégias como a *triangulação* e a *explicação entre pares*, típicas deste critério. No que diz respeito aos questionários, adotando a estratégia da triangulação, estes foram aplicados a adultos, os encarregados de educação, e a crianças, os seus educandos, procurando obter dados através de várias fontes, nomeadamente acerca dos hábitos de leitura das crianças. Assim, as questões diretamente relacionadas com as crianças foram colocadas não só às crianças mas também aos seus encarregados de educação, uma vez que a proximidade com as crianças lhe daria um acesso privilegiado a essa informação. Posteriormente, as respostas de ambos foram alvo de análise comparativa.

A explicação entre pares ocorreu mediante encontros regulares com outro profissional não envolvido diretamente na pesquisa, neste caso específico, doutorado em Ciências Biomédicas, já que o seu distanciamento em relação à área favoreceu a descoberta de eventuais discrepâncias metodológicas e ajudou na discussão necessária ao desenrolar dos trabalhos e dos resultados.

METODOLOGIA DE AÇÃO

Este trabalho encontra-se dividido em dois grandes estudos, o estudo A, que contempla os resultados da perceção e receção crítica de um determinado grupo de crianças face aos livros selecionados, e o estudo B, que considera o *corpus* – número significativo e diversificado de obras de literatura infantojuvenil editadas em Portugal e ilustradas por autores portugueses ou residentes em Portugal.

Na Tabela 7 apresentamos as características da abordagem qualitativa presentes na nossa investigação, inspirada numa tabela de Bogdan & Biklen (1994, pp. 72–74).

Tabela 7 - Características da abordagem qualitativa

Estudo A - Crianças	Estudo B - Livros
<u>Expressões/frases associadas à abordagem</u>	
Trabalho de campo	Intrínseco
Dados qualitativos	Dados qualitativos
Descritiva	Descritiva
Observação participante	Observação direta
Estudo de caso	Estudo de caso
<u>Conceitos-chave associados à abordagem</u>	
Definição da situação	Definição da situação
Compreensão	Compreensão
Processo	Processo
<u>Afiliação teórica</u>	
Fenomenologia	Fenomenologia
<u>Afiliação académica</u>	
Educação	
Estudos artísticos	Estudos artísticos
Comunicação visual e expressão plástica	Comunicação visual e expressão plástica
<u>Objetivos</u>	
Descrever realidades múltiplas	Caracterizar uma época
<u>Plano</u>	
Progressivo, flexível, geral	Progressivo, flexível, geral
Intuição relativa ao modo de avançar	Intuição relativa ao modo de avançar
<u>Elaboração das propostas de investigação</u>	
Normalmente escritas após a recolha de alguns dados	Normalmente escritas após a recolha de alguns dados

Tabela 7 - Características da abordagem qualitativa (cont.)

Estudo A - Crianças	Estudo B - Livros
<u>Dados</u>	
Descritivos Fotografias	Fotografias Livros
<u>Amostra</u>	
Pequena Não representativa	Razoável Representativa mas não generalizável
<u>Técnicas ou métodos</u>	
Observação participante Entrevista semiestruturada	Análise de imagem Análise de imagem partilhada com crianças
<u>Relação com os sujeitos</u>	
Empática	Unidirecional (do investigador com os livros em análise)
<u>Instrumentos</u>	
Vídeo gravador Transcrições das entrevistas	Observação direta
<u>Análise de dados</u>	
Indução	Indução
<u>Problemas com o uso da abordagem</u>	
Demorada	Muito demorada

Optou-se por trabalhar com um pequeno grupo de crianças, implicando a sua separação do todo onde se encontrava integrado, por uma questão de necessidade de controlo da investigação, uma vez que a delimitação da matéria de estudo contribui para esse efeito.

Deste modo, no estudo A, foram selecionadas apenas algumas crianças do universo escolar; assim como, no estudo B, foram considerados apenas alguns livros produzidos e editados em Portugal na década em apreço.

Como forma de melhor compreender estas amostras, os seus contextos foram observados com algum detalhe e descritos em capítulo próprio.

Para o estudo A, optamos por uma **amostragem por conveniência** (Hill & Hill, 2005, p. 49), por questões de facilidade de acesso e proximidade geográfica em relação ao local da nossa residência.

ESTUDO A - CRIANÇAS

Em resposta ao objetivo de analisar e perceber o ponto de vista recetivo e crítico de um determinado grupo de crianças face aos livros selecionados, foi efetuado trabalho de campo com aquele público-alvo. De seguida, apresentamos uma descrição pormenorizada da metodologia seguida ao longo de todo o processo.

1. POPULAÇÃO

A população deste estudo são os alunos do Agrupamento Vertical de Escolas do Viso e os alunos do grupo escolaglobal[@], alunos do ensino público e do ensino particular, respetivamente.

Os alunos do Agrupamento Vertical de Escolas do Viso pertencem à Escola EB 2,3 do Viso e à escola EB1 JI das Campinas, do concelho do Porto. O concelho do Porto é composto por 15 freguesias¹¹⁵. As crianças participantes nesta investigação estudam na EB 2,3 do Viso e na EB1 JI das Campinas, ambas pertencentes à freguesia de Ramalde. Ramalde abrange uma superfície de 5,68 km² e é a freguesia do concelho do Porto que apresenta maior densidade populacional, com cerca de 53 mil habitantes.

Os alunos do grupo escolaglobal[@] frequentam o Colégio das Terras de Santa Maria e o Externato Paraíso dos Pequenos, do concelho de Santa Maria da Feira. O concelho de Santa Maria da Feira é composto por 31 freguesias¹¹⁶. As crianças participantes

¹¹⁵ Informação retirada do site da Câmara Municipal do Porto, www.cm-porto.pt, consultado em 30 de setembro de 2011.

¹¹⁶ Informação retirada do site da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, www.cm-feira.pt, consultado em 23 de abril de 2012.

nesta investigação estudam no Colégio das Terras de Santa Maria, pertencente à freguesia de Lourosa, e no Externato Paraíso dos Pequenininos, pertencente à freguesia de Argoncilhe. A freguesia de Lourosa, com uma área de 6,41 Km², possui cerca de 10.500 habitantes. Argoncilhe, com uma área de 8,7 Km², possui cerca de 10 mil habitantes, e é a freguesia do concelho de Santa Maria da Feira mais próxima da cidade do Porto.

1.1. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA E PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO

Optou-se por uma amostra pequena, de apenas seis elementos, de modo a permitir a audição individual de todas as crianças, mesmo se, ou quando, as suas intervenções acontecessem em simultâneo. Como os livros que analisamos têm como destinatário preferencial a infância, foi este o universo selecionado. Assim, as idades escolhidas foram os cinco anos – nível etário mínimo para se poder dialogar, onde os conceitos são absolutos e a sua perceção é dominada pela pregnância – , os oito anos – nível intermédio em que a concreção impera, mas há abertura para hipóteses mais abstratas – e os onze – nível etário de transição para a adolescência, em que já consideram diferentes perspetivas (Faw, 1981). A representatividade de género desejou-se igual em número para ambos os sexos, presumindo-se que nas crianças mais novas haveria pouca diferença, e nas mais velhas essa diferença já seria um pouco mais evidente.

De seguida, para uma melhor leitura deste ponto, apresentamos os procedimentos de seleção da amostra relacionados com o ensino público e os referentes ao ensino particular.

1.1.1. Ensino Público

Antes de se iniciar a seleção da amostra, e dentro dos princípios da ética deste tipo de investigação (Bogdan & Biklen, 1994), foi solicitada, por escrito, a autorização do estabelecimento de ensino.

A direção do Agrupamento Vertical de Escolas do Viso requereu uma reunião com o investigador para apresentação dos objetivos do projeto e esclarecimento de algumas dúvidas, culminando na autorização para a concretização do estudo (ver Anexo 1).

No Agrupamento Vertical de Escolas do Viso foi realizada uma reunião com o subdiretor, tendo sido seleccionadas as escolas a participar no estudo considerando a disponibilidade dos seus professores e a sua sensibilidade para com um projeto de investigação desta natureza.

Para poderem participar as crianças tinham de responder aos seguintes critérios: não ser portadoras de necessidades educativas especiais e ter 5, 8 ou 11 anos.

O subdiretor indicou a EB 2,3 do Viso, a escola sede, para a seleção das crianças com 11 anos, e a EB1 JI das Campinas para a seleção das crianças com 5 e 8 anos. Da EB 2,3 do Viso escolheu o 6.º A (crianças com 11 anos), procedendo-se ao sorteio de 3 crianças do sexo feminino e igual número de crianças do sexo masculino.

Foram sorteadas 3 crianças suplentes de cada sexo.

Na EB1 JI das Campinas, em reunião com a coordenadora, para as crianças com 8 anos, para o sorteio dos meninos, foi escolhida a turma A do 3.º ano e, como a turma A não tinha meninas suficientes, recorreu-se à turma B para o sorteio das meninas. Sortearam-se 3 meninos suplentes e nenhuma menina.

Para o grupo de crianças dos 5 anos sortearam-se 3 do sexo feminino e igual número de crianças do sexo masculino. Foram sorteadas 3 crianças suplentes de cada sexo.

Sensibilização dos encarregados de educação

Estrategicamente, e com vista a uma melhor gestão de tempo de todos os intervenientes, a sensibilização dos encarregados de educação foi feita nas reuniões de avaliação de final do 1.º período (janeiro de 2011).

Por razões de conveniência da própria educadora das crianças de 5 anos, o investigador não esteve presente na reunião de avaliação mas informou a educadora de forma detalhada para que ela pudesse sensibilizar os encarregados de educação das crianças sorteadas e pedir-lhes a autorização escrita, preenchendo o respetivo consentimento informado (ver Anexo 2) e o questionário sobre hábitos de leitura. Esta reunião decorreu no dia 7 de janeiro. O encarregado de educação de um dos meninos não autorizou a participação do seu educando no estudo, tendo sido necessário recorrer a um dos suplentes.

A reunião com os encarregados de educação das crianças de 8 anos, do 3.º A e

3.º B ocorreu a 3 de janeiro de 2011. A ausência de um dos encarregados de educação dos meninos levou à inclusão de um dos suplentes no estudo. O encarregado de educação deste menino suplente acabou por não aceitar participar no estudo tendo sido incluído outro suplente que aceitou participar.

A reunião com os encarregados de educação dos alunos da turma do 6.º A ocorreu a 11 de janeiro. A ausência de alguns encarregados de educação das crianças sorteadas para participar no estudo não permitiu que fizéssemos a reunião como estava inicialmente planeada. Consequentemente, optou-se por incluir no estudo as crianças suplentes, tendo estas crianças sido autorizadas a participar pelos respetivos encarregados de educação.

1.1.2. Ensino Particular

À semelhança do que aconteceu com o Ensino Público, antes de se iniciar a seleção da amostra, e dentro dos princípios da ética de investigação, foi solicitada, por escrito, a autorização do estabelecimento de ensino.

O grupo escolaglobal[@] respondeu de forma célere e afirmativa (ver Anexo 3).

No caso do grupo escolaglobal[@], foi realizada uma reunião com o diretor-geral e com a assessora do diretor/coordenadora do 1.º Ciclo, tendo sido selecionadas as turmas a participar no estudo em função da disponibilidade das professoras e respetiva facilidade em relacionar-se com os encarregados de educação.

Para poderem participar as crianças tinham de responder aos seguintes critérios: não ser portadoras de necessidades educativas especiais e ter 5, 8 ou 11 anos. Dos três ciclos de ensino – dos 5 anos, do 3.º ano e do 6.º ano – foram escolhidas as turmas B. Procedeu-se, de seguida, ao sorteio de 3 crianças do sexo feminino por cada turma e igual número de crianças do sexo masculino. Foi sorteada uma criança suplente por cada género.

Sensibilização dos encarregados de educação

À semelhança do que aconteceu com o ensino público, e para melhor gerir o tempo dos envolvidos neste processo, a sensibilização dos encarregados de educação foi feita nas reuniões de avaliação de final do 1.º período (dezembro de 2010). Como as

reuniões de avaliação do Colégio das Terras de Santa Maria e do Externato Paraíso dos Pequeninos foram coincidentes (ambas ocorreram das 16h30 às 19h30 do dia 22 de dezembro de 2010), optou-se por informar detalhadamente a diretora de turma do 6.º B (dos alunos mais velhos) para que pudesse sensibilizar os encarregados de educação das crianças sorteadas e pedir-lhes a sua autorização por escrito, preenchendo o respetivo consentimento informado e o questionário sobre hábitos de leitura. Deste modo, o investigador esteve presente na reunião de avaliação do Externato Paraíso dos Pequeninos para sensibilizar os encarregados de educação das crianças de 5 e 8 anos e pedir-lhes o seu consentimento informado e o preenchimento do questionário sobre hábitos de leitura. Algumas crianças estiveram presentes nestas reuniões e puderam dizer de imediato se gostariam ou não de participar no estudo.

1.2. AMOSTRA

Participaram no estudo 35 crianças, repartidas praticamente de modo equitativo por cada agrupamento escolar/estabelecimento de ensino (ver Tabela 8). Participaram 17 crianças do Ensino Público e 18 do Ensino Particular. Foram distribuídas por três grupos etários (5, 8 e 11 anos, agrupadas em conjuntos de 6, com exceção do grupo de 5 anos do Ensino Público que contou apenas com 5 elementos, por motivo de doença de uma das crianças a meio do processo), percorrendo 3 ciclos de ensino – pré-escolar, 1.º e 2.º ciclos. Salvaguardando o grupo de 5 elementos, cada um dos restantes grupos teve igual número de crianças de ambos os sexos. As entrevistas foram conduzidas com cada faixa etária separadamente.

Tabela 8 - **Amostra de crianças**

	Ensino Público Meninas	Ensino Particular Meninas	Total de Meninas por grupo etário	Ensino Público Meninos	Ensino Particular Meninos	Total de Meninos por grupo etário
Grupo dos 5 anos	2 ¹¹⁷	3	5	3	3	6
Grupo dos 8 anos	3	3	6	3 ¹¹⁸	3	6
Grupo dos 11 anos	3	3	6	3	3 ¹¹⁹	6

117 Uma das meninas não compareceu a nenhuma das sessões por motivo de doença.

118 Um dos meninos não compareceu na primeira sessão por motivo de doença.

119 Um dos meninos não compareceu na segunda sessão por motivo de doença.

2. INSTRUMENTOS

Recolheram-se dados, junto das crianças, através de dois questionários e das transcrições das entrevistas de grupo semiestruturadas.

2.1. QUESTIONÁRIO

O questionário serviu para fazer a caracterização sociodemográfica e conhecer os hábitos de leitura do encarregado de educação e da criança. Este instrumento, construído para o efeito, foi preenchido pelo encarregado de educação de cada criança e também pela criança.

2.1.1. Questionário - Hábitos de Leitura do Encarregado de Educação

Este questionário, preenchido pelo encarregado de educação de cada criança, foi dividido em duas partes:

- a) caracterização sociodemográfica e hábitos de leitura do encarregado de educação;
- b) caracterização sociodemográfica e hábitos de leitura da criança.

Cada parte integrava 17 itens.

Na primeira parte (a), os 6 primeiros itens remeteram para as variáveis sociodemográficas do encarregado de educação (sexo, idade, profissão, habilitações literárias, estado civil e zona de residência) e os restantes para os hábitos de leitura do encarregado de educação («Tem hábitos de leitura?», «Costuma ler...algumas coisas:», «Tem livros/revistas em casa?», «Quando vai de férias leva algum livro?», apenas para citar algumas das questões colocadas). Na segunda parte (b), os 6 primeiros itens remeteram para as variáveis sociodemográficas do educando (sexo, idade, ano de escolaridade, turma, número e zona de residência) e os restantes itens para a perceção que o encarregado de educação tinha sobre os hábitos de leitura do seu educando («O seu educando tem hábitos de leitura?», «O seu educando costuma ler...algumas coisas:», «O seu educando tem livros/revistas em casa?», «Quando vai de férias o seu educando leva algum livro?», entre outras questões).

2.1.2. Questionário - Hábitos de Leitura da Criança

Este instrumento, composto por 17 itens, foi preenchido pela criança (ou pelo investigador quando a criança não sabia ler e/ou escrever).

Os 6 primeiros itens remeteram para as variáveis sociodemográficas da criança (sexo, idade, ano de escolaridade, turma, número de turma e zona de residência do educando) e os restantes itens para os hábitos de leitura da criança (algumas das questões foram, por exemplo: «Costumas ler?», «Costumo ler...algumas coisas:», «Tens livros em casa?», «Quando vais de férias levas algum livro?», «Com que frequência lê(s)?»).

2.2. SESSÕES DE ENTREVISTA

As sessões de entrevista foram registadas em formato vídeo (áudio e imagem), o que permitiu apreender e associar respostas verbais a comportamentos não-verbais, assim como combinar as perceções do investigador com as dos sujeitos.

Com vista à fixação de momentos relevantes de interação das crianças com o objeto livro, recorreu-se à ajuda de um assistente de investigação para fazer o registo fotográfico.

As sessões de entrevista de grupo semiestruturada foram conduzidas com a aplicação de um guião de entrevista (ver Anexo 4) às crianças dos respetivos grupos.

Seguem-se algumas das questões orientadoras:

- «Qual é a capa de que gostas mais? E porquê?»
- «Qual é a contracapa de que gostas menos? E porquê?»
- «Qual é a capa de que gostas menos? E porquê?»
- «Qual é a contracapa de que gostas mais? E porquê?»
- «Gostas mais quando os livros têm muitas ilustrações ou quando os livros têm poucas ilustrações?»
- «Sabem o que são guardas?»
- «O que está a acontecer nesta página dupla?»
- «Como é que esta personagem se está a sentir?»
- «Se estivesses numa biblioteca ou numa livraria e só pudesses levar um livro para casa, como é que escolherias esse livro?»

Embora apoiado neste guião, o investigador não limitou as intervenções das crianças e estas puderam falar livremente e emitir as suas opiniões sobre os livros observados, sempre que o desejaram.

Previmos uma duração de 60 minutos para as sessões de entrevista, porém, foram prolongadas ou encurtadas de acordo com o interesse da criança e as características próprias de cada idade.

As transcrições resultaram da audição e do visionamento cuidadosos dos registos vídeo (áudio e imagem) dessas sessões.

3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Reiteramos que, antes de se iniciar a recolha de dados, foi solicitada, por escrito, a autorização de todos os participantes e seus respetivos encarregados de educação. A todos os encarregados de educação foi explicado que teriam de preencher dois documentos: um consentimento informado (ver Anexo 2) e um questionário sobre os seus hábitos de leitura (ver Anexo 5). Os encarregados de educação foram informados de que o mesmo procedimento seria aplicado aos seus educandos, sendo que o consentimento informado a preencher pelas crianças foi concebido expressamente para esta faixa etária (ver anexo 6) e o questionário sobre os seus hábitos de leitura (ver anexo 7) seria para preencher no final da primeira sessão de entrevista de grupo.

A todas as crianças selecionadas e convidadas a participar neste estudo foi dada a oportunidade de escolher como queriam ser chamados, isto é, com que nome gostariam que a sua intervenção ficasse registada no relato das sessões de entrevista.

Todos os encarregados de educação e respetivos educandos inquiridos aceitaram participar e assinar os documentos.

No início da primeira sessão, a localização da câmara de filmar, assim como o assistente do investigador, responsável pelo registo fotográfico, foi devidamente indicado e apresentado.

3.1. PROCEDIMENTOS DOS QUESTIONÁRIOS

No final das primeiras sessões foram preenchidos os questionários sobre hábitos de leitura. Com as crianças de 5 anos, porque ainda não sabiam ler, e com as de 8 anos,

porque se mostraram pouco à vontade com a leitura autónoma do questionário, o investigador optou por fazer as perguntas do questionário oral e individualmente, o que facilitou a tarefa de compreensão.

No final da primeira sessão, as crianças de 11 anos preencheram os questionários de forma individual e autónoma.

Os questionários sobre os hábitos de leitura que os encarregados de educação e respetivos educandos preencheram (previamente às sessões de entrevista com as crianças) foram alvo de tratamento estatístico descritivo com recurso ao programa informático SPSS (versão 16.0).

3.2. PROCEDIMENTOS DAS SESSÕES DE ENTREVISTA

O investigador conduziu 2 sessões de entrevista por cada grupo etário onde se apresentaram 5 livros premiados, metade do *corpus*, de cada vez.

Na primeira sessão apresentaram-se os livros vencedores da primeira metade da década (2000 a 2004, inclusive) e na segunda sessão os livros vencedores da segunda metade da década (2005 a 2009, inclusive) (ver subcapítulo 1.2. *Amostra* do estudo B). Este procedimento foi igual para todos os grupos etários independentemente do agrupamento escolar/estabelecimento de ensino a que pertenciam.

No início das primeiras sessões, tanto com o grupo de 5 anos como com o de 8 anos, foi novamente explicado o objetivo destes encontros e assinados os restantes consentimentos informados.

No início da primeira sessão com as crianças de 11 anos foi explicado o objetivo destes encontros e foram assinados todos os consentimentos informados.

Lewis refere que

Even quite young children have the ability to guess what it is they are expected to say. Asked a question they will provide an answer and will probably have worked out what will best satisfy the questioner. This can make research into reader response very difficult indeed (...). (Lewis, 2009, p. xiii)

Essa questão levantou-se quando fizemos as entrevistas com as crianças. Com essa habilidade em mente tentamos proteger-nos do conhecimento total (de pelo menos algumas) das obras em estudo para que os entrevistados não conseguissem tão facilmente descobrir, pelas nossas expressões faciais e/ou trejeitos verbais, qual a resposta certa, ou a nossa versão interpretativa como leitores.

Enquanto observador participante, o **papel do investigador**, nas sessões de entrevista, consistiu em receber as crianças na sala, indicando-lhes os lugares disponíveis para serem ocupados; apresentar-se devidamente, explicando o objetivo da atividade que iria ser levada a cabo; sublinhar a importância dos seus comentários sobre os livros, frisando que seria mais valioso para o estudo dizerem o que sentiam, não existindo respostas certas nem erradas, apenas opiniões; informar que poderiam mexer e folhear os livros as vezes que precisassem ou quisessem; coordenar a troca de livros sempre que necessário; colocar questões que favoreciam a produção de discurso condicionado ao gosto de cada um (remetendo para o guião de entrevista acima referido); gerir os ânimos sempre que algum comentário desencadeava reações mais polémicas; orientar a atenção para o objetivo da atividade sempre que havia dispersão; responder imparcialmente às questões colocadas pelas crianças, prevenindo enviesamentos ou interferências; e promover a participação de todos de um modo equilibrado, respeitando, contudo, a vontade e o interesse de cada um.

Como já referimos as sessões de entrevista foram registadas em formato vídeo, para isso a máquina de filmar foi colocada num local elevado, fixo e visível (ver Imagem 10).



Imagem 10 - Fotografia do plano de uma das salas onde decorreram as sessões de entrevista.

No início das sessões todas as crianças participantes no estudo foram informadas sobre o local onde estava a câmara de filmar (que gravou som e imagem de todas as sessões). O plano de filmagem abrangeu a mesa de trabalho onde as crianças se sentaram.

Também foi apresentado às crianças o assistente do investigador e a sua máquina fotográfica. Este, mantendo-se em completo silêncio durante as sessões, procedeu ao registo fotográfico aleatório de vários momentos de interação das crianças com os livros do *corpus* (ver Imagem 11).

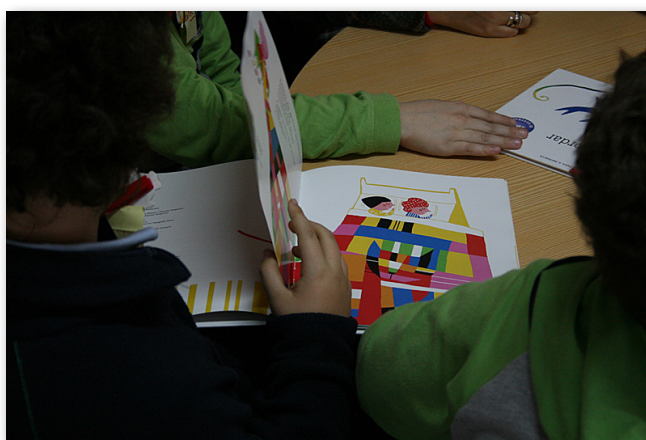


Imagem 11 - Fotografia de um momento de interação com os livros.

3.2.1. Transcrições das sessões

Uma vez terminadas as sessões de entrevista, a fase seguinte constou da transcrição das mesmas, através de uma escuta atenta, tendo sido identificados e assinalados os comentários feitos, assim como os silêncios, aposiopeses e iterações que pudessem ser decodificados e interpretados. Considerando-se o investigador e autor do estudo como a pessoa mais competente para registar os sinais verbais e não-verbais, a transcrição das entrevistas foi, na sua totalidade, por ele realizada. Paralela e consequentemente, esta estratégia facilitou o conhecimento pleno nos dados e potenciou, em jeito de pré-análise, uma primeira oportunidade para detetar passagens significativas.

Tendo em conta as características discursivas com que nos deparamos – como inesperadas condições de acústica pouco favorável, sobreposição de respostas e/ou discurso pouco desenvolvido de algumas crianças – em alguns (poucos) casos a transcrição não foi realizada na íntegra, embora a razão do sucedido tenha sido sempre assinalada.

Com vista à homogeneidade e ao rigor metodológico, as transcrições foram todas executadas de modo sucessivo e, uma vez finalizada essa etapa, para evitar mudanças não intencionais na abordagem por parte do investigador, todas elas foram revistas de imediato, seguindo-se a mesma ordem e ajustando-se, sempre que necessário, os códigos de registo utilizados (e.g. «(...)» para silêncio absoluto).

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise do material transcrito foi feita através do método de análise de conteúdo aproveitando-se, assim, as vantagens de uma análise orientada não só pelas questões lançadas na entrevista (introduzidas como meras estimuladoras da produção de discurso), mas também pela consciente abertura para a análise dos dados decorrentes do próprio discurso dos respondentes (como veremos no estudo A da terceira parte do nosso estudo). Para a categorização, com o intuito de identificar e organizar algumas das respostas das crianças face aos livros apresentados, seguimos a proposta de Sipe (2000), presente na *Teoria da Compreensão Literária*, apresentada no enquadramento teórico na secção intitulada *Investigação centrada na receção*, assim como expomos alguns dos critérios referidos pelas crianças como potenciadores da expressão de gosto.

ESTUDO B - LIVROS

Foi feita uma seleção com vista à distinção de um número significativo e diversificado de obras de literatura infantil editadas em Portugal e ilustradas por autores portugueses ou residentes em Portugal, no que diz respeito à diversidade de línguas, técnicas e registos. De seguida, apresentamos uma descrição pormenorizada da metodologia seguida ao longo de todo o processo.

1. CORPUS DA INVESTIGAÇÃO

Tendo como principal objetivo contribuir para a caracterização da ilustração portuguesa contemporânea na produção literária de potencial receção infantil no período entre 2000 e 2009, reconheceu-se a grande dificuldade inerente à análise de um *corpus* que incluísse a produção de toda uma década. A ambição de constituir um *corpus*,

recortado de um período tão variado e extenso, envolveu uma cuidadosa triagem para que se pudesse obter um grupo de obras consideradas suficientemente relevantes para o âmbito do objeto de estudo.

1.1. COMPOSIÇÃO DA AMOSTRA E PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO

A nossa escolha recaiu no aproveitamento das seleções do único concurso oficial ao nível nacional que anualmente analisa, critica e distingue, os livros ilustrados por autores portugueses – Prémio Nacional de Ilustração (PNI). Deste concurso, e no período em estudo, escolheu-se o livro premiado de cada ano, resultando num livro por cada ilustrador. Desta forma, o *corpus* principal ficou reduzido a 10 livros de literatura infantojuvenil.

A escolha do *corpus* secundário manteve como igual critério de seleção o PNI. Consideraram-se os livros que foram distinguidos com Menção Especial do júri e aqueles que mereceram recomendação, perfazendo um total de 79 livros de LIJ, equivalente a 20 menções especiais e 59 recomendações.

1.2. AMOSTRA

A amostra principal são 10 livros de literatura infantojuvenil, distinguidos com o PNI na primeira década do século XXI, nomeadamente:

*Estranhões & Bizarrocos [e outros seres sem exemplo]*¹²⁰, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustração de Henrique Cayatte, edição Dom Quixote, vencedor do PNI em **2000**;

A maior flor do mundo, com texto de José Saramago e ilustração de João Caetano, edição Caminho, vencedor do PNI em **2001**;

Contos e lendas de Macau, com texto de Alice Vieira e ilustração de Alain Corbel, edição Caminho, vencedor do PNI em **2002**;

O sonho de Mariana, com texto de António Mota e ilustração de Danuta Wojciechowska, edição Caminho, vencedor do PNI em **2003**;

Come a sopa, Marta! com texto e ilustração de Marta Torrão, edição O Bichinho de

¹²⁰ A partir deste momento referir-nos-emos a este volume pelo seu título principal: *Estranhões & Bizarrocos*.

Conto, vencedor do PNI em **2004**;

*O quê que quem - notas de rodapé e de corrimão*¹²¹, com texto de Eugénio Roda e ilustração de Gémeo Luís, edições Eterogémeas, vencedor do PNI em **2005**;

*Histórias de Animais de Rudyard Kipling*¹²², com texto de Rudyard Kipling e ilustração de Teresa Lima, edição Ambar, vencedor do PNI em **2006**;

O rapaz que sabia acordar a Primavera, com texto de Luísa Dacosta e ilustração de Cristina Valadas, edições Asa, vencedor do PNI em **2007**;

A charada da bicharada, com texto de Alice Vieira e ilustração de Madalena Matoso, Texto Editores, vencedor do PNI em **2008** e

Depressa, Devagar, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho, edição Planeta Tangerina, vencedor do PNI em **2009**.

A amostra secundária, num total de 79 livros de LIJ, encontra-se distribuída por 20 livros distinguidos com Menção Especial e mais 59 que mereceram a recomendação do júri.

Menções Especiais:

Conto estrelas em ti, com coordenação de José António Gomes e ilustração de João Caetano, edição Campo das Letras, e *O Limpa-palavras e Outros Poemas*, com texto de Álvaro Magalhães e ilustração de Danuta Wojciechowska, edições Asa, receberam menção especial em 2000.

Uma rosa na tromba de um elefante, com texto de António José Forte e ilustração de Aldina, edição Parceria A. M. Pereira, e *O gato e o escuro*, com texto de Mia Couto e ilustração de Danuta Wojciechowska, edição Caminho, 2001, receberam menção especial em 2001.

Grávida no coração, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustração de Gémeo Luís, edição Campo das Letras, e *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de Danuta Wojciechowska, edições Asa, receberam menção especial em 2002 *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto

121 A partir deste momento referir-nos-emos a este volume pelo seu título principal: *O quê que quem*.

122 A partir deste momento referir-nos-emos a este volume pelo seu título principal: *Histórias de Animais*.

de José Jorge Letria e ilustração de André Letria, edição Ambar, e *João Pé Descalço*, com texto de Maria Monteiro e ilustração de Marta Torrão, edições Kual, receberam menção especial em 2003.

Se os Bichos se Vestissem como Gente, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustração de Teresa Lima, edição Civilização, e *O Que É um Homem Sexual?* com texto de vários autores e ilustração de Gémeo Luís, edição Colégio Primeiros Passos, receberam menção especial em 2004.

A máquina infernal, com texto e ilustração de Alain Corbel, edição Caminho, e *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de André Letria, edição Dom Quixote, receberam menção especial em 2005.

Pê de pai, com ilustração de Bernardo Carvalho e *Uma Mesa é uma Mesa. Será?*, com ilustração de Madalena Matoso, ambos com textos de Isabel Minhós Martins e edição Planeta Tangerina, receberam menção especial em 2006.

Quando eu nasci, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Madalena Matoso, edição Planeta Tangerina, e *O rapaz que aprendeu a voar*, com texto de Alexandre Honrado e ilustração de José Miguel Ribeiro, edição Dom Quixote, receberam menção especial em 2007.

És mesmo tu?, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho, edição Planeta Tangerina, e *O Cuquedo*, com texto de Clara Cunha e ilustração de Paulo Galindro, edição Livros Horizonte, receberam menção especial em 2008.

Livro dos Medos, com texto de Adélia Carvalho e ilustração de Marta Madureira, edição Trampolim, e *Andar por aí*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Madalena Matoso, edição Planeta Tangerina, receberam menção especial em 2009.

Recomendações:

Nos anos de 2000, 2001 e 2002 não houve recomendações.

No ano de 2003, mereceram a recomendação do júri 12 livros: *O traje novo do rei*, com texto de Xosé Ballesteros e ilustração de João Caetano, edição Kalandraka; *A casa da poesia*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de Rui Castro, edição Terramar; *A Cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim, edição Afrontamento e *Lendas e contos judaicos*, com texto de José Jorge Letria, edição Ambar, ambos ilustrados por

Alain Corbel; *Se eu fosse muito magrinho*, com texto de António Mota e ilustração de André Letria, edição Gailivro; *O g é um gato enroscado*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustração de Gémeo Luís, edição Caminho; *O menino gordo*, com texto de Viale Moutinho e ilustração de Carla Pott, edição Gailivro; *O homem que engoliu a lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustração de Pierre Pratt, edição Ambar; *O caldo de pedra*, com texto de Maria Teresa dos Santos Silva e ilustração de José Miguel Ribeiro, edição Ambar; *O lambão, o teimoso e o senhor Veloso e outras histórias*, com texto de António Mota, e *Romeu e as rosas de gelo*, ambos com ilustração de José Saraiva e edição Gailivro e *Contos da mata dos medos*, com texto de Álvaro Magalhães e ilustração de Cristina Valadas, edição Assírio & Alvim.

No ano de 2004 foram distinguidos 10 livros: *Sebastião*, com texto e ilustração de Manuela Bacelar, edição Afrontamento; *O barquinho que cresceu*, com texto de Alexandre Honrado e ilustração de Raffaello Bergonse, edição Ambar; *Ler doce ler*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de Rui Castro, edição Terramar; *O Pai Natal preguiçoso e a rena Rodolfa*, com texto de Ana Saldanha e ilustração de Alain Corbel, edição Caminho; *Os animais fantásticos*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de André Letria, edição Ambar; *Onde tudo aconteceu*, com texto de António Mota e ilustração de Carla Pott, edição Gailivro; *Os macacos*, com texto de Maria Teresa dos Santos Silva e ilustração de José Miguel Ribeiro, edição Ambar; *Um dragão na banheira*, com texto de Tiago Salgueiro e ilustração de José Manuel Saraiva, edição Gailivro; *Pó de estrelas*, com texto de Jorge Sousa Braga e ilustração de Cristina Valadas, edição Assírio e Alvim e *Contos e Lendas do Japão*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de Danuta Wojciechowska, edição Ambar.

No ano de 2005 apenas um livro mereceu destaque por parte do júri: *O brincador*, com texto de Álvaro Magalhães e ilustração de José de Guimarães, edições Asa.

No ano de 2006 foram 10 os livros recomendados: *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustração de João Caetano, edição Ambar; *Meia bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustração de André Carvalho, edições Eterogémeas; *O ladrão de palavras*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustração de Alain Corbel, edição Caminho; *A família dos macacos*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustração de Luís Henriques, edição Caminho; *Corre corre, cabacinha*, com texto de

Eva Mejuto e ilustração de André Letria, edição OQO; *Ssschlep*, com texto de Eugénio Roda e ilustração Gémeo Luís, edições Eterogémeas; *Lendas de Mouras e Mouros - Parte II*, com texto de Gentil Marques e ilustração de Elsa Navarro, edição Beta-Projectos Editoriais; *O Cordão Dourado / A machadinha e a menina tonta - Histórias Tradicionais Portuguesas*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Bela Silva, edição Caminho; *Segredos*, com texto de António Mota e ilustração de Marta Torrão, edição Gailivro e *28 histórias para rir*, com texto de Ursula Wölfel e ilustração de João Vaz de Carvalho, edição Kalandraka.

No ano de 2007 o júri recomendou 6 livros: *A colecção*, com texto e ilustração de Margarida Botelho, edição de autor; *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho, edição Planeta Tangerina; *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Méseder e ilustração de Alex Gozblau, edição Caminho; *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustração de Teresa Lima, edição OQO; *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustração de Gémeo Luís, edições Eterogémeas e *Vermelho-cereja*, com texto de François David e ilustração de José Saraiva, edição Ambar.

No ano de 2008 foram distinguidos 8 livros de LIJ: *A casa de férias: histórias do Senhor Valéry*, com texto de Gonçalo M. Tavares e ilustração de Rachel Caiano, edição Caminho; *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, edição Planeta Tangerina; *Histórias de reis e princesas*, com texto de António Torrado e ilustração de Afonso Cruz, edições Asa; *Sabes, Maria, o Pai Natal não existe*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustração de Luís Henriques, edição Caminho; *Lá de cima cá de baixo*, com texto de António Mota e ilustração Teresa Lima, edição Gailivro; *Andar por aí*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Madalena Matoso, edição Planeta Tangerina; *Milagre de Natal*, com texto de António Torrado e ilustração de Inês Oliveira, edição Civilização e *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustração de Danuta Wojciechowska, edição Caminho.

No ano de 2009 foram 12 os livros que mereceram recomendação do júri: *Poesia de Luís de Camões para todos*, com seleção e organização de José António Gomes e ilustração de Ana Biscaia, edição Porto Editora; *Henriqueta, a tartaruga de Darwin*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de Afonso Cruz, Texto Editores;

O noitibó, a gralha e outros bichos, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustração de José Feitor, edição Caminho; *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustração de Paulo Galindro, edição Presença; *Ainda falta muito?*, com texto de Carla Maia de Almeida e ilustração de Alex Gozblau, edição Caminho; *Gastão vida de cão*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustração de Luís Henriques, edição Caminho; *De sol a sonho*, com texto de Raul Malaquias Marques e ilustração de Yara Kono, edição Caminho; *O cão e o gato*, com texto de António Torrado e ilustração de André Letria, edição Editora APCC; *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso e ilustração de Teresa Lima, edição OQO; *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustração de Horácio Tomé Marques, edição Trampolim e *O pássaro verde / O sapateiro - Histórias Tradicionais Portuguesas*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Pierre Pratt, edição Caminho.

2. INSTRUMENTOS

Para a recolha de dados do *corpus* foi aplicada uma grelha construída pelo investigador para este estudo, que serviu como ponto de partida para a análise categorial.

2.1. GRELHA DE ANÁLISE

Foi construída para o efeito uma grelha onde constam as dimensões abaixo desenvolvidas.

Respeitando as características particulares de cada uma das publicações em estudo, num primeiro momento, atentamos na leitura dos paratextos (formato, presença de prefácio e posfácio, presença de dedicatórias, capa, contracapa, lombada, guardas, folhas de rosto e ficha técnica) e, num segundo momento, no miolo da publicação.

Em ambas as ocasiões, de análise global do *corpus*, consideraram-se o papel (características de textura, gramagem e cor); a tipografia (tipo, tamanho e cor de letra); a unidade de sentido (leitura de página dupla e/ou página simples e leitura sequencial das páginas); a semântica da cor; a técnica de ilustração (tipo manual/digital, desenho, pintura, gravura, colagem, montagem, recorte, suporte de intervenção); a relação entre texto e imagem (redundância mútua, complementaridade e contradição (Nikolajeva, 2010)); os planos de composição (plano aberto, plano médio, plano fechado); a

composição na página (dissociação, associação, compartimentação e conjugação (Linden, 2006)); a linha e mancha gráfica (linhas desalinhadas ou fora da linha, linhas arco-íris, linhas de extensão oscilante, linhas mistas (imagem + palavra), linhas icónicas, linhas em perspetiva, linhas mostruário ou catálogo de letras e linhas invertidas (Maia, 2003b)); os pontos de vista (normal, picado, contrapicado, oblíquo, subjetivo); os modos literários (texto lírico, texto narrativo e texto dramático) e respetivos modos de apresentação; e os eixos temáticos.

3. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Depois de definido o *corpus*, este foi submetido a uma análise exaustiva de cada livro em particular, utilizando a grelha previamente construída. O processo de análise foi sistemático e tentou-se que fosse o mais coerente e consistente possível, tendo presente a ideia de que o investigador, mesmo procurando ser neutro, não conseguiu anular o facto de ter sempre presente os seus valores enquanto pessoa e enquanto profissional.

A adição constante de dimensões categoriais à grelha pré-construída, na proporção do aprofundamento da análise do *corpus*, exigiu múltiplas revisões e confirmações dos procedimentos adotados.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados foi feita com base no instrumento previamente construído e que foi sendo aumentado à medida que a investigação se foi desenrolando, seguindo as exigências qualitativas da amostra e a natural assimilação e sedimentação do enquadramento teórico.

III - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte apresentamos os resultados e a discussão do nosso estudo.

Por uma questão de coerência metodológica seguiremos o mesmo esquema de apresentação adotado na segunda parte, apresentando dois estudos, o A e o B, os resultados e discussão da análise do trabalho de campo com as **crianças** e os resultados e discussão da análise dos **livros**, respetivamente.

ESTUDO A - CRIANÇAS

Estruturalmente este estudo encontra-se dividido em 3 grandes momentos, começando por uma caracterização dos hábitos de leitura, em resultado da análise dos questionários aplicados, seguindo-se uma caracterização do grupo das crianças, em resultado da análise descritiva das transcrições das sessões de entrevista e, finalmente, uma análise das suas respostas, enquanto interpretações dos livros observados.

1. CARACTERIZAÇÃO DOS HÁBITOS DE LEITURA

Como já referimos, no capítulo das opções metodológicas, os resultados dos questionários foram alvo de análise estatística descritiva, de modo a atingir o objetivo específico relacionado com a contextualização sociodemográfica, familiar e social, com ênfase nos hábitos de leitura dos encarregados de educação e dos educandos a seu cargo (ver Tabela 9).

Tabela 9 - Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação

		Ensino público		Ensino particular	
		N	%	N	%
sexo	feminino	11	65	17	95
parentesco	mãe	10	59	17	95
estado civil	casado	13	77	16	89

Tabela 9 - Caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação (cont.)

		Ensino público		Ensino particular	
		N	%	N	%
habilitações literárias	não frequentou a escola	1	10	0	0
	1.º ciclo (1.º ao 4.º ano)	4	24	0	0
	2.º ciclo (5.º e 6.º anos)	5	29	1	6
	3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos)	6	35	4	22
	secundário (10.º, 11.º e 12.º anos)	1	6	4	22
	bacharelato	0	0	2	11
	licenciatura	0	0	6	33
	mestrado	0	0	1	6
zona de residência	meio urbano	16	94	4	22
	meio rural	1	6	14	78
profissão	representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	0	0	3	19
	especialistas das atividades intelectuais e científicas	0	0	6	38
	técnicos e profissões de nível intermédio	0	0	1	6
	pessoal administrativo	0	0	4	25
	trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	4	27	1	6
	operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	3	20	0	0
	trabalhadores não qualificados	5	33	0	0
	desempregados	3	20	1	6

A maioria dos encarregados de educação (EE) é do sexo feminino (65% no EPU e 94% no EPA), sendo sobretudo as mães que estão presentes no processo educativo dos filhos (59% e 94%, respetivamente).

No EPU o EE mais novo tem 24 anos, enquanto no EPA o EE mais novo é 11 anos mais velho. Contudo, a idade do EE mais velho, em ambos os estabelecimentos de ensino, é muito similar, 50 e 51, respetivamente; sendo a média de idades dos EE do EPU de 37 anos e do EPA de 39.

No EPU mais de metade dos EE tem escolaridade igual ou menor que o 6.º ano (59%) e apenas um tem o 12.º ano (6%), enquanto metade dos EE do EPA tem escolaridade igual ou menor que o 12.º ano (50%) e um terço são licenciados (33%).

A maioria dos encarregados de educação é casada (77% do EPU e 89% do EPA).

A maioria dos EE do EPU e respetivas crianças a cargo vive no meio urbano (94%), enquanto a maioria dos EE do EPA e respetivas crianças a cargo vive no meio rural (78%).

Tabela 10 - Hábitos de leitura dos encarregados de educação

		Ensino público		Ensino particular	
		N	%	N	%
hábitos de leitura		10	59	17	94
tipo de leitura	jornais	8	47	12	67
	livros	6	35	15	83
	revistas	5	29	11	61
lê	por obrigação	2	12	1	6
	por prazer na leitura	9	53	12	67
	para aumentar os conhecimentos	8	47	16	89
	todos os dias	6	35	8	44
	de vez em quando	8	47	8	44
	nas férias	1	6	3	17
tem livros e/ou revistas em casa	em geral	16	94	18	100
	para crianças	15	88	18	100
quando vai de férias leva algum livro	sempre	2	12	6	33
	às vezes	6	35	10	56
	nunca	9	53	2	12

Mais de metade dos EE refere ter hábitos de leitura (ver Tabela 10), sendo os do EPU em menor número (59%) que os do EPA (94%). A razão mais escolhida pelos EE do EPU para aquele resultado é a falta de tempo (29%).

A esmagadora maioria das crianças da nossa amostra diz ter hábitos de leitura (94%) – independentemente do tipo de ensino que frequentam – indo ao encontro da perceção que os seus EE têm dos seus educandos, tanto no EPU (100%) como no EPA

(89%); muito embora, neste último cenário, a percepção que os EE têm sobre os hábitos de leitura das crianças que têm a cargo tenha sido ligeiramente menor.

Os EE do EPU que referem ter hábitos de leitura gostam mais de ler jornais (47%) e livros (35%) enquanto nos do EPA a ordem de preferências inverte-se, iniciando-se nos livros (83%) e só depois passando aos jornais (67%); as revistas ocupam o terceiro lugar nas preferências de ambos (29% e 61%, respetivamente). Os livros preferidos pelos EE do EPA são os de aventura (44%) e os romances (39%).

Metade dos EE do EPU sente prazer na leitura (53%) e também vê a hipótese de aumentar os seus conhecimentos através dessa prática (47%). Já a motivação dos EE do EPA para ler está relacionada com a possibilidade de elevar os seus conhecimentos (89%), embora uma boa percentagem também sinta prazer na leitura (67%). Consequentemente, a maioria dos EE do EPU tem livros e/ou revistas em casa (94%), alguns com destinatário preferencial infantil (88%) e todos os EE do EPA têm livros em casa (100%), inclusive para as suas crianças (100%).

Mais de metade dos EE do EPU (53%) e do EPA (56%) afirma não ter por hábito «ler todos os dias».

Um pouco mais de metade dos EE do EPU «nunca» levou um livro para férias (53%) e quase metade «lê de vez em quando» (47%).

No EPA a esmagadora maioria respondeu que «às vezes» leva consigo um livro para férias (89%), no entanto, apenas três EE têm o hábito de «ler nas férias» (17%).

No EPU, são mais os EE que gostam de oferecer livros (65%) do que aqueles que costumam ou gostam de os receber (53%). No entanto, a maioria dos EE do EPA gosta que lhe ofereçam livros (83%) e, simultaneamente, também gosta de os oferecer (94%), contudo, nem todos têm o prazer de os receber (72%).

A maioria dos EE do EPU e do EPA refere que a leitura preferida dos seus educandos são os livros ilustrados (71% e 89%, respetivamente), percepção que foi confirmada pelas respostas das crianças (77% e 72%, respetivamente).

Os EE do EPA também referem que os seus educandos gostam de ler manuais escolares (56%), no entanto, esse gosto não se refletiu nas respostas das crianças (6%).

Os EE do EPU e do EPA também referem que os seus educandos gostam de ler

livros de banda desenhada (53% e 44%, respetivamente) e revistas (53% e 28%, respetivamente), no entanto, algumas destas preferências não se refletiram com a mesma expressão por parte das crianças (24% e 44% no que diz respeito ao gosto por livros de banda desenhada e 33% e 12%, em relação às revistas, respetivamente).

Independentemente do tipo de ensino que frequentam, quase todas as crianças afirmam ter hábitos de leitura (94%), com exceção de uma aluna do EPU que diz ter dificuldade de concentração (6%) e uma outra do EPA que diz não gostar de ler (6%).

A maioria das crianças da nossa amostra costuma ler por prazer (77% no EPU e 83% no EPA) e os seus EE têm a mesma perceção (65% no EPU e 83% no EPA).

Algumas crianças leem com o intuito de aumentar os seus conhecimentos (29% no EPU e 28% no EPA) e são poucas as crianças que afirmam ler por obrigação, tanto no EPU (12%) como no EPA (11%). Todavia, os seus EE acham que são muitos mais os que se sentem obrigados a ler (24% e 40%, respetivamente).

Todas as crianças da nossa amostra afirmam ter livros e/ou revistas em casa (100%) coincidindo com a afirmação dos seus EE (100%), assim como a esmagadora maioria das crianças refere ter livros ilustrados em casa (94%).

Os EE referem que os seus educandos possuem enciclopédias (41% no EPU e 61% no EPA), e, embora em menor número, as crianças referem o mesmo (18% e 56%, respetivamente).

Um pouco mais de metade dos EE do EPU afirma que os seus educandos possuem revistas (53%) no entanto são muito poucos os que corroboram esta afirmação (12%). Ainda no EPU, alguns EE referem que os seus educandos têm jornais (24%), mas nenhuma criança os mencionou; quer os EE quer as crianças estão em sintonia quando referem que a criança tem livros sem imagens (35%).

Mais de metade das crianças do EPU refere que quando vai de férias «às vezes» leva um livro (53%) e o mesmo acontece com as crianças do EPA (56%); contudo, a perceção dos EE é que esta é uma prática muito mais frequente (71% e 72%, respetivamente) (ver Tabela 11).

Tabela 11 - Hábitos de leitura das crianças

		Ensino público		Ensino particular	
		N	%	N	%
hábitos de leitura		16	95	17	95
lê	por obrigação	2	12	2	11
	por prazer na leitura	13	77	15	83
	para aumentar os conhecimentos	5	29	5	28
	todos os dias	5	29	6	33
	de vez em quando	9	53	10	56
	nas férias	2	12	1	6
quando vai de férias leva algum livro	sempre	5	29	3	17
	às vezes	4	24	7	39
	nunca	7	42	8	44

Mais de metade das crianças refere que «lê de vez em quando», tanto no EPU (53%) como no EPA (56%), enquanto o número de encarregados de educação que o refere é menor (47% e 17%, respetivamente). A maioria das crianças afirma que não «lê nas férias» (88% e 89%, respetivamente).

No EPA são mais os EE que referem que os seus educandos «leem ao fim de semana» (28%) do que as crianças que corroboram esta perceção (11%).

Os EE da nossa amostra não têm por hábito levar os seus educandos a lançamentos e/ou apresentações de livros para crianças (100% no EPU e 89% no EPA); a resposta das crianças do EPA está em sintonia, no entanto, algumas crianças do EPU dizem que têm esse hábito (18%).

A maioria dos EE e dos seus educandos nunca conheceu pessoalmente um escritor (88% e 71% no EPU, respetivamente e 72% e 61% no EPA, respetivamente) ou um ilustrador (100% e 94% no EPU, respetivamente e 83% e 67% no EPA, respetivamente). Sendo que, dos poucos que conheceram um ou outro autor, referem mais vezes ter conhecido um escritor.

A grande maioria das crianças afirma que costumam oferecer-lhe livros (83% no EPU e 89% no EPA) e que isto é do seu agrado (94% no EPU e 89% no EPA). Os seus encarregados de educação também referem que é habitual oferecerem livros ao

educando (65% no EPU e 100% no EPA) e que eles costumam gostar desses presentes (71% no EPU e 94% no EPA).

No EPU as crianças que gostam de oferecer livros são em maior número (83%) do que os seus EE pensam (53%), mas, no EPA, as crianças que gostam de oferecer livros são em menor número (78%) do que os seus EE supõem (83%).

Como já referimos nas opções metodológicas, às crianças que não sabiam ler as questões foram colocadas oralmente pelo investigador e as suas respostas foram, por substituição, devidamente registadas. No decorrer do preenchimento do questionário, num contexto mais informal, alguns dos seus comentários foram registados, parecendo-nos importante abrir aqui um parêntesis para os salientar:

Com o gupo de 5 anos (5A¹²³) do EPU o investigador perguntou «Quando vais de férias levas algum livro?» e a Mafalda respondeu: «Levo, mas depois a minha mãe abre a mala e diz para ir guardar».

Com as crianças de 5 anos do EPA houve mais alguns comentários interessantes:

Investigador: «Gostas que te ofereçam livros?»

Tomás (5A/EPA): «Sim. Pode-se aprender muito com eles.»

Investigador: «Costumam oferecer-te livros?»

Hello Kitty (5A/EPA): «Sim. Eu é que escolho.»

Investigador: «Costumas ler?»

Mariana (5A/EPA): «Sempre que pego num livro vejo os bonecos.»

Investigador: «Costumas ler algumas coisas: por obrigação, por prazer ou para aumentar os teus conhecimentos?»

Mariana (5A/EPA): «Nunca me obrigam, às vezes sou eu que quero pegar neles. Na primária é que me vão obrigar a pegar nos livros. Quando não querem estudar às vezes obrigam.»

Investigador: «Já conhecestes pessoalmente algum escritor?»

Mariana (5A/EPA): «O escritório não é meu, é dos meus pais.»

Para fechar o parêntesis salientamos mais uma resposta interessante, desta vez dada pela Sofia (8A/EPA), quando o investigador perguntou: «Costumas ler algumas coisas:

123 Analogamente, sempre que necessário, referir-nos-emos a crianças com «8 anos» e «11 anos» pelas siglas «8A» e «11A», respetivamente.

por obrigação, por prazer ou para aumentar os teus conhecimentos?». Resposta: «A professora manda ler e eu leio e a minha mãe diz para eu ler e eu leio».

Globalmente, no nosso estudo, a maioria dos EE é casada (77% no EPU e 89% no EPA), sendo as mães as que mais participam no processo educativo dos seus filhos (59% no EPU e 94% no EPA). Mais de metade dos EE afirma ter hábitos de leitura (59% no EPU e 94% no EPA), assim como a esmagadora maioria dos seus educandos (95% em ambos os tipos de ensino). A motivação para ler dos EE do EPU está relacionada com a obtenção de prazer (53%), enquanto a motivação dos EE do EPA se prende com a oportunidade de aumentar os seus conhecimentos (89%), apesar de também sentirem prazer na leitura (67%). A leitura prazerosa é igualmente a razão mais apontada para os hábitos de leitura das crianças da nossa amostra (77% no EPU e 83% no EPA).

Sublinhamos a grande percentagem de crianças que diz gostar de oferecer livros (83% no EPU e 78% no EPA).

2. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO

Participaram neste estudo crianças que frequentavam o ensino público (EPU) e particular (EPA) equitativamente distribuídas por três níveis de ensino (Pré-escolar, 3.º e 5.º ano, respetivamente), com igual equilíbrio de género (50%=F e 50%=M). No entanto, à data das sessões de entrevista, uma das crianças do pré-escolar do EPU não pôde participar por motivo de doença.

Embora tenha sido previamente definido que pretendíamos trabalhar especificamente com crianças de 5, 8 e 11 anos, em dois dos níveis de ensino do EPU isso não aconteceu. Uma vez que as escolhas tinham sido feitas por turma indicada superiormente e as idades das crianças reportam-se sempre ao início do ano letivo, no momento do sorteio não nos foi facultada a data exata de nascimento das crianças, o que fez com que, na altura do trabalho de campo, uma das crianças do 3.º ano já tinha concluído os 9 anos e duas crianças do 5.º ano tinham também, já concluído os 12.

Apresentamos de seguida uma análise descritiva e breve das transcrições das entrevistas efetuadas com as crianças, abordando questões de assiduidade, participação, tipo de intervenção e interação entre pares e comportamentos adotados, salientando

primeiramente o geral e depois algumas situações específicas dignas de registo relativas a cada faixa etária.

Para facilitar a leitura, e para nos mantermos fiéis aos procedimentos metodológicos até aqui delineados, começamos por descrever as sessões de entrevista decorridas no agrupamento escolar de ensino público, seguindo-se as sessões de entrevista decorridas no estabelecimento de ensino particular. Lembramos que os nomes que a seguir aparecem, não são os nomes próprios das crianças, como já foi referido nos procedimentos de recolha de dados do estudo A, tendo sido escolhidos pelas crianças participantes. Previsivelmente, alguns nomes surgiram menos convencionais que outros.

2.1. SESSÕES DE ENTREVISTA NO ENSINO PÚBLICO

Previmos que as sessões não ultrapassariam os 60 minutos, no entanto, a duração variou consoante a disposição das crianças, a sua faixa etária e o interesse demonstrado na atividade (ver Tabela 12). Globalmente as sessões foram mais longas com os grupos de faixa etária mais elevada. A sessão mais curta teve 36 minutos de duração e a mais longa 1h15m.

Tabela 12 - **Data, hora de início e duração das sessões de entrevista (EPU)**

idade	1ª sessão			2ª sessão		
	data	início	duração	data	início	duração
5 anos	17-01-2011	9h30	44 minutos	19-01-2011	10h30	36 minutos
8 anos	17-01-2011	11h00	54 minutos	19-01-20	14h00	51 minutos
11 anos	01-02-2011	10h05	1h15 minutos	08-02-2011	10h05	50 minutos

2.1.1. Grupo de 5 anos

Em ambas as sessões estiveram presentes, 2 meninas: Catarina e Mafalda e 3 meninos: Bernardo, Diogo e Ezequiel. Contávamos com uma terceira menina, Iara, que preencheu toda a documentação necessária à participação no estudo, mas, no dia da sessão, sem qualquer aviso, não compareceu. Fomos informados informalmente pelas

crianças que estaria ausente por motivo de doença e, mais tarde, a professora confirmou a informação.

Nos primeiros 15 minutos da primeira sessão a Mafalda não esteve presente.

Embora umas mais ativamente que outras, como sublinharemos de seguida, todas as crianças participaram com as suas opiniões sobre os livros que lhes foram apresentados.

A falta de uma menina foi razão para alguma preocupação, pois pensámos que poderia haver algum desequilíbrio de género e que o lado masculino poderia, eventualmente, ter mais voz. Contudo, houve duas razões para que tal não se verificasse, ocorrendo praticamente o inverso.

Em primeiro lugar, o Ezequiel, muito introvertido, teve uma intervenção passiva e muito reduzida: a sua interação com os colegas ou com os livros foi ínfima, tendo-se limitado a tocar nos livros e, raramente, a pegar no que se encontrava imediatamente à sua frente. Na primeira sessão a sua intervenção verbal resumiu-se a uma só frase: «Porque o livro é nóbu¹²⁴», proferida duas vezes em resposta a perguntas e a livros totalmente diferentes. Na segunda sessão repetiu (quase) a mesma frase: «O livro é mais nóbu», mais uma vez, em resposta a estímulos distintos.

Segundo, tanto na primeira sessão como na segunda houve um evidente monopólio das intervenções por parte da Catarina, em termos quantitativos, relativamente a qualquer outro elemento do grupo, feminino ou masculino. Num primeiro momento, pareceu-nos muito extrovertida e amante de livros, intervindo prontamente com muitas opiniões moldadas pela imaginação. Mas só durante as transcrições nos apercebemos que, embora detentora de um discurso fantasioso, (aparentemente) bem fundamentado, fluido, e (não raras vezes) longo, o que parecia movê-la era desviar o protagonismo dos colegas. A forma assertiva com que se expressou fez com que muitos colegas se sentissem hesitantes em prosseguir as suas próprias ideias.

O Bernardo, embora se exprimisse oralmente, revelou dificuldades de linguagem que complicaram a compreensão.

124 Pensamos que queria dizer «porque o livro é novo».

2.1.2. Grupo de 8 anos

Neste grupo estava previsto participarem 3 meninas: Jéssica, Manuela e Renata e 3 meninos: Ivo, JP e Pépe. O JP não esteve presente na primeira sessão por motivo de doença. O Pépe é uma das crianças que já tinha 9 anos na altura das sessões.

Esta foi a primeira sessão na qual o investigador se viu forçado a falar muito para quebrar o silêncio e estimular a participação. Mesmo as questões mais simples foram repetidas algumas vezes até se verificar que as crianças estariam prontas para responder. As crianças estiveram muito sossegadas e contidas, falaram uma de cada vez, sem nunca se sobreporem. Sentiram-se intimidadas com as opiniões umas das outras e receosas em dizer o que pensavam. Foi necessária a intervenção do investigador para que trocassem de livro e os folheassem e/ou partilhassem, pois mantiveram-se imóveis perante os livros à sua frente tal como tinham sido colocados na mesa pelo investigador.

Na segunda sessão, todavia, revelaram-se um pouco mais à vontade e mais predispostas para expressar as suas opiniões.

O Pépe tinha muita dificuldade em exprimir-se, a linguagem não estava totalmente desenvolvida e o registo não era fluente nem bem articulado, o que dificultou, por vezes, a comunicação.

2.1.3. Grupo de 11 anos

Nesta sessão estiveram presentes 3 meninas: Catarina, Joana e Iara e 3 meninos: Leonardo, Ricky e Tiago. O Ricky e a Catarina eram as outras duas crianças que, no momento das sessões, tinham já 12 anos concluídos.

Neste grupo a participação foi ativa e animada. Mantiveram-se interessados nos livros, e uma vez tirada a dúvida de que podiam mexer nos livros, trocaram-nos entre si autonomamente e emitiram as suas opiniões sem receios. A única exceção foi o Ricky que só tinha opinião se não fosse o primeiro a responder. Foi de tal modo flagrante que o investigador ficou alerta, mesmo durante a sessão, optando por intervir para que a cópia das repostas do(s) colega(s) deixasse de ser lugar comum, uma vez que esse comportamento estava já a perturbar o interesse dos restantes membros do grupo. O

nível de participação esteve bastante equilibrado entre géneros.

Inversamente ao que aconteceu com quase todos os grupos, dois livros do *corpus* não eram novidade para algumas destas crianças. O livro *Estranhões & Bizarrocos*, apresentado na primeira sessão, era conhecido de todos, porque lhes tinha sido lido na hora do conto (no ensino básico ou no 5.º ano, já que a sua memória não era muito precisa). A capa foi o elemento que as fez recordar, mas foi uma ilustração do miolo que confirmou a informação. A Catarina tinha em casa o livro *Histórias de animais*, apresentado na segunda sessão.

2.2. SESSÕES DE ENTREVISTA NO ENSINO PARTICULAR

Mais uma vez, a duração das sessões, prevista para 60 minutos, variou consoante a disposição das crianças, a sua faixa etária e o interesse demonstrado na atividade (ver Tabela 13). Também no ensino particular as sessões mais longas aconteceram com os elementos de 11 anos. A sessão mais curta teve 25 minutos e a mais longa 1h13m.

Tabela 13 - **Data, hora de início e duração das sessões de entrevista (EPA)**

idade	1ª sessão			2ª sessão		
	data	início	duração	data	início	duração
5 anos	04-01-2011	13h00	43 minutos	06-01-2011	13h00	25 minutos
8 anos	04-01-2011	14h30	59 minutos	06-01-2011	14h30	1h6 minutos
11 anos	05-01-2011	15h05	54 minutos	07-01-2011	15h05	1h13 minutos

2.2.1. Grupo de 5 anos

Em ambas as sessões estiveram presentes, como esperado, 3 meninas: Beatriz, Hello Kitty e Mariana e 3 meninos: Bernardo, Rafael e Tomás, tendo todos participado.

Tal como já referido em capítulo anterior, no início da primeira sessão, a localização da câmara de filmar, assim como o assistente do investigador, responsável pelo registo fotográfico, foram devidamente indicados e apresentados. Tanto as crianças do ensino público como do ensino particular não exibiram sinais de intimidação por parte de nenhum dos meios de registo, mantendo-se alheios à sua presença na maior parte

do tempo. No entanto, ensino particular, quase no final da primeira sessão, a Mariana comentou a aparência física do assistente do investigador (que durante toda a sessão se manteve em silêncio absoluto) e referiu que queria ver o filme que estava a ser feito. Com a promessa de que no final todos teriam oportunidade de ver um pouco do registo de vídeo, o assunto caiu no esquecimento.

Tanto na primeira como na segunda sessão, as crianças estiveram sempre muito à vontade, sem qualquer receio de participar ou intervir. A falta de inibição demonstrada, por vezes, misturou-se um pouco com agitação, inquietude e distração. As crianças apresentaram-se sempre muito agitadas e barulhentas, revelando-se incapazes de permanecer no lugar onde estavam sentadas e de responder às questões que iam sendo colocadas pelo investigador. Consequentemente, e ao contrário do que a sua vontade de participar proferia, poucos foram os comentários dignos de registo, havendo sempre muita dispersão de pensamento associada a uma forte contaminação do gosto, pluridirecional (e apenas dependente daquele que comentava primeiro), resultando, na maioria das vezes, na impossibilidade de se perceber do que gostavam verdadeiramente.

Na segunda sessão este comportamento escalou um pouco sentindo-se que as suas respostas estavam imbuídas de intenções competitivas.

O Bernardo, um dos meninos que, tanto em termos de comportamento como em termos de intervenção verbal (adotando frequentemente expressões de gozo), mais se desviou do objetivo das sessões, volvidos aproximadamente dois terços da primeira sessão, e sem apresentar qualquer razão, pediu para ser dispensado (sendo acompanhado por uma auxiliar de ação educativa até à sala de aula). Todavia, na segunda sessão permaneceu até ao fim.

2.2.2. Grupo de 8 anos

Neste grupo estiveram presentes 3 meninas: Mariana, Sara e Sofia e 3 meninos: Ganicho, Leopardo e PJ. A Sara faltou à segunda sessão por motivo de doença.

Excetuando a Sara, que optou muitas vezes pela participação silenciosa, como mera observadora, todos contribuíram de igual modo, enérgica e ativamente. Partilharam os livros entre si, não tendo sido necessário ao investigador coordenar a troca de livros.

Na segunda sessão notou-se um aumento da agitação, principalmente por parte dos

meninos, que estavam sempre prontos para brincar: o seu objetivo deixou de ser dizer o que sentiam em relação ao observado mas sim impressionar os restantes com a maior invenção conseguida, por mais estapafúrdia que fosse, desde que desencadeasse o riso e alimentasse a próxima tontice. As muitas tentativas do investigador de sossegar a exaltação e anular este tipo de intervenção, sem aniquilar a participação, não foram totalmente bem-sucedidas.

O livro *O sonho de Mariana* já era conhecido do PJ, da Sara e da Sofia mas apenas o PJ se lembrava de o ter lido no 2.º ano.

2.2.3. Grupo de 11 anos

Na primeira sessão estiveram presentes 3 meninas: Diana, Inês e Márcia e 3 meninos: J. P., Daniel, e Marcelo. O J. P. não esteve presente na segunda sessão por motivo de doença. Todos participaram ativamente.

Ao contrário do que aconteceu com todos os outros grupos a sessão com as crianças de 11 anos do ensino particular decorreu numa sala muito grande que, muito embora espaçosa e fortemente iluminada por luz natural, não favoreceu a acústica (e a consequente gravação). O ruído dos alunos nos corredores ou na sala de cima ecoavam e eram muito perturbadores e motivo de distração. No decorrer da sessão a comunicação manteve-se, na maior parte do tempo, sem grandes problemas, no entanto, chegada a hora da transcrição a dificuldade aumentou de forma muito evidente.

Em ambas as sessões todos contribuíram com comentários e opiniões sobre os livros, mas, por causa do barulho que se fazia sentir fora da sala – já a segunda sessão decorria –, o investigador teve de se ausentar para ver se alguém conseguiria pôr termo a tanta e tão ruidosa energia, ou, pelo menos, fazer passar a mensagem ao professor responsável por esses alunos. Felizmente, e de certo modo, inesperadamente, porque só demos conta do sucedido aquando das transcrições, a ausência imprevista do investigador em nada mudou o comportamento das crianças, nem o desenvolvimento da sua troca de ideias em torno dos livros. Mantiveram uma interação com os livros muito saudável e animada, trocaram de livros muito ordeiramente, respeitando o tempo de cada colega, estiveram sempre interessados nos livros, sorriram, meteram-se uns com

os outros a propósito do que estavam a ver, fossem imagens e/ou palavras, e quando o investigador regressou tudo fluiu de forma semelhante.

Terminamos a caracterização do grupo frisando que algumas das crianças que participaram nas sessões de entrevista, quando lhes foi dada a oportunidade de ler os livros, optaram por fazê-lo em silêncio, outras necessitaram de ler baixinho (ainda que de forma audível para os colegas próximos) e outros ainda tiveram vontade de contar e mostrar ao colega do lado o que acabaram de ler/ver: «Many people prefer to read silently, but there are also many readers who relish the opportunity to talk about what they have read during and after their read» (J. Evans, 2009b, p. 6). Para estes a partilha revelou-se importante.

3. RECEÇÃO AOS LIVROS

Com o intuito de perceber o ponto de vista recetivo e crítico do grupo de crianças caracterizado anteriormente, apresentamos neste capítulo a análise das suas respostas face aos livros observados, seguindo as orientações, já expostas, da *Teoria da Compreensão Literária* proposta por Sipe (2000), assim como daremos conta do modo como as suas respostas refletiram a expressão de gosto.

3.1. TEORIA DA COMPREENSÃO LITERÁRIA

De forma sintética, recordamos que a tipologia do autor refere que as crianças seguem três impulsos literários, hermenêutico, pessoal e estético, que se fazem sentir através de cinco tipos de resposta: analítica, intertextual, pessoal, transparente e performativa.

3.1.1. Resposta analítica

A resposta analítica faz parte do impulso hermenêutico, que trata a compreensão e interpretação da estória.

Nesta categoria, o autor (Sipe, 2000) inclui todas as respostas que encaram o texto (enquanto união dos sistemas de signos verbais e visuais) como objeto de análise e interpretação. Pela sua abrangência, recordemos que o investigador a dividiu em cinco

subcategorias, a saber: análise do sentido narrativo; análise do livro enquanto objeto ou produto cultural; análise centrada na componente verbal; análise da componente visual e análise da relação entre ficção e realidade.

3.1.1.1. análise do sentido narrativo

No estudo de Sipe, nesta subcategoria, em que se considera a construção de interpretação narrativa, houve resultados significativos, sendo uma das razões dois terços da discussão ter acontecido durante as sessões de leitura em voz alta (Sipe, 2000). Em total oposição, salvo raríssimas exceções por sugestão explícita de uma ou outra criança, o nosso estudo não contemplou a leitura da componente verbal, estando os resultados dependentes da análise quase exclusiva das ilustrações. De qualquer modo, utilizando a categorização proposta pelo autor como orientadora, apresentamos nesta subcategoria (e não na da análise da ilustração) as respostas leitoras que envolveram paratextos como a capa, as guardas, ou distintas opções de *design*.

análise paratextual

Nenhum dos grupos, de qualquer um dos agrupamentos escolares / estabelecimentos de ensino, sabia o que eram **guardas**. Esse desconhecimento revelou-se pelas explicações que proferiram, referindo-se exclusivamente ao termo «guarda» como ato de cuidar e vigiar algo com o objetivo de manter em segurança. Aquando da apresentação e manuseamento dos livros do *corpus* principal, ouviram-se comentários como «são os guardas do castelo», ou «o meu avô era [guarda]» (8A/EPA) e «[será] guarda-chuva?», «[são] aqueles que guardam os prédios» e ainda «o meu cão é um guarda» (11A/EPU), entre outros exemplos.

Quando esta dúvida surgiu, sempre nas primeiras sessões de entrevista, o investigador encarou-a como um momento privilegiado para exercer o seu papel de (in)formador, explicando o que eram as guardas do livro, onde se encontravam e qual a sua função em termos estruturais. Com o grupo dos 11 anos (EPA) não foi exceção, só que estes demonstraram aprendizagem. No início da segunda sessão, quando ainda estavam a ver os livros livremente, trocando-os entre si autonomamente, sem que o investigador os interpelasse, começaram num diálogo animado sobre guardas que,

porque nos surpreendeu positivamente, nos parece pertinente transcrever integralmente¹²⁵.

Marcelo: «Ui!» – comenta mal abre o livro *A charada da bicharada* nas guardas – «Oh!» – enquanto apalpa a folha e mostra aos colegas – «Ó[lhem]»

Inês: «Espetáculo!»

Márcia: «Ah!» – diz sorrindo – «É as guardas.»

Marcelo: «É uma mala, isto, eu sei».

Márcia: «Mas é as guardas» – folheando o livro para descobrir as guardas finais – «Ora vê o fundo...» «Oh! São diferentes, esta aqui é um tigre» – apalpa o tigre – «e esta aqui...» – virando novamente para as guardas iniciais

ruído

Márcia: pega no livro *Histórias de animais* e abre nas guardas iniciais – «Oh! Fiquei triste. As guardas deste... são castanhas».

Daniel: folheia o livro *O rapaz que sabia acordar a primavera*

Márcia: olhando as guardas iniciais do livro *O rapaz que sabia acordar a primavera* lê – «No sonho a liberdade» – folheia o livro até encontrar as guardas finais, encontra-as e torna a colocar nas iniciais sem comentar

muito ruído

Investigador: sai da sala para resolver o problema do ruído

Inês: «[o livro *O quê que quem*] é o mais giro!» – mostrando-o aos colegas

Márcia: «[o *Histórias de animais*] é que é mais giro».

Diana: «Olha para as guardas d[o livro *Depressa, Devagar*]»

Marcelo: «Olha para [o *A charada da bicharada*]»

ruído

Diana: mostra repetidamente as diferenças entre as guardas iniciais e as finais do livro *Depressa, Devagar*

Márcia: «Diana, as guardas mais simples do mundo» – mostrando as do livro *Histórias de animais*

Diana: «Não, [as do livro *O rapaz que sabia acordar a primavera*] são mais simples».

Márcia: «Não, as mais simples são [as do *Histórias de animais*]»

Inês: «Pois são!»

Diana: «Olha, mas eu gosto mais das guardas [do livro *O rapaz que sabia acordar a primavera*]...»

Marcelo: *ruído*

Diana: «Não, por causa disto [da frase “no sonho, a liberdade”]».

A observação da **capa** fez parte das rotinas de todas as sessões. Tentamos, sempre que possível, verificar se as diferentes opções (capa dura, mole ou de tecido, por exemplo) eram notadas.

¹²⁵ Sempre que as crianças se referiram aos livros com o pronome demonstrativo «este», para facilitar a compreensão do diálogo, substituímo-lo pelo nome do livro que comentavam.

Investigador: «Quando vocês olham para as capas destes livros, qual é a diferença? Este é assim... mole e estes já não são, pois não...?»

Mariana (5A/EPA): «São duros».

Investigador: «Quais são as capas que vocês gostam mais? As moles ou as duras?»

Mariana: «Duras»

Hello Kitty: «Duras»

Tomás: «Moles»

Investigador: «Então vamos ver, quem gosta das capas duras por que é que gosta delas assim?»

Hello Kitty: «Porque tem coisas bonitas»

Investigador: «Aquele livro é mole e não terá coisas bonitas também? O Bernardo está a gostar».

Hello Kitty: Acena que sim.

Ou simplesmente esperar que expressassem, justificando, o seu agrado/desagrado pelo paratexto:

Miguel (11A/EPU): [A capa do livro *Come a sopa, Marta!*] «É engraçada. Como estrutura esta imagem parece que... mais abreviado, fixe. É gira e, com estas letras cortadas [aqui no título], está muito giro.»

artifícios gráficos

Rafael (5A/EPA) repara que o livro *Estranhões & Bizarros* tem janelas – algumas das suas páginas têm formas vazadas, através das quais se pode ver uma parte da página seguinte ou da anterior – e vai colocando a mão dentro delas, sempre sem comentar. Pouco tempo depois comenta o que vê e não a configuração do que está a sentir.

Rafael: «Ai, um gato» – e com a mão direita sente a janela em forma de letra D à direita – «uma vaquinha e um gato» – apontando para a vaca grande da esquerda
Hello Kitty: «Uma vaca».

O Ganicho (8A/EPA) também repara nestas características gráficas. O seu interesse manifesta-se apercebendo-se que aqueles vazamentos são propositados, no sentido em que existe uma intenção para estarem ali:

Ganicho: «Gosto deste [*Estranhões & Bizarros*] porque tem estes quadrados [furados], este retângulo [furado] é feio»
Investigador: «Já acabaste [Ganicho]?»

Ganicho: «Não, quero ver todas, quero ver as funções» – e continua a folhear o livro.

Investigador: «As funções? O que são as funções?»

Ganicho: «As funções destes quadrados» – apontando para uma forminha furada. A Inês (11A/EPA) e os seus colegas também se apercebem desta diferença:

Inês: «Ui que espetáculo!»

Diana: «Olha, este aqui tem cortes para nós podermos ver as coisas das imagens»

J.P: «É original»

Márcia: «Ui, que fixe»

Houve momentos em que a configuração das letras ou a sua disposição na página foram notadas.

Catarina (12A/EPU): «Essas letras são todas a cair» – olhando para o miolo do *Depressa, Devagar* que o Ricardo segura e folheia

Investigador: «O que é que está a cair?»

Catarina: «Aqueles letras, as letras estão todas assim» – e com os dedos simula uma queda de tipo ondulante

3.1.1.2. análise do livro enquanto objeto

Nesta subcategoria, incluem-se os discursos produzidos em relação ao escritor e ao ilustrador, por exemplo, enquanto «makers of the book» (Sipe, 2000, p. 264) e às opções de edição.

Apesar de muito pouco frequentes, destacamos a observação espontânea da Márcia (11A/EPA), em relação ao livro *Contos e Lendas de Macau*: «É da Alice Vieira. Este, é da Alice Vieira. Diana, é da Alice Vieira», identificando na componente verbal da capa a escritora; e a observação do Ricardo (11A/EPU), em relação ao livro *O quê que quem*, que, pelas informações relacionadas com a edição (como prémios ou recomendações, por exemplo) que a capa continha, se apercebeu que o livro tinha recebido o «Prémio Nacional de Ilustração». Todas as crianças envolvidas no estudo tinham sido informadas de que os livros que iriam conhecer eram publicações premiadas com o PNI. Quando lembrei o Ricardo desse pormenor respondeu: «mas este tem autocolante», comentário que evidencia a importância de todas as informações presentes nos livros, enquanto objeto e produto cultural.

O livro *A maior flor do mundo* deu origem a outro tipo de deambulação, desta vez relacionada com o falecimento do escritor:

Ganicho (8A/EPA): com um ar muito sério – «Este senhor já morreu» – apalpa o nome do escritor e o título do livro *A maior flor do mundo* – «José Saramago. Que eu ouvi nas notícias»

Investigador: «O José Saramago? E quem era esse senhor [Ganicho]?»

Ganicho: «Era um homem velho que já morreu».

Leopardo: «Um homem velho [Ganicho] quantos anos morreu? Quantos anos tinha quando morreu?»

Mariana: «Tinha para aí 80»

Ganicho: «Ia fazer em 2010, não sei em que dia...»

PJ: «97»

Ganicho: «Como é que sabes?»

PJ: «Vi no jornal».

O cheiro que as tintas de impressão deixaram nas páginas do livro *Depressa, Devagar* é um pouco mais acentuado do que nos restantes livros e esse detalhe não passou despercebido às crianças. Aquando da apreciação dos livros houve alguns comentários relacionados com este elemento sensorial. Foi a Mariana (5A/EPA) que alertou os colegas do grupo para esse pormenor, estimulando a sua atenção a mais um critério para a avaliação dos livros. Após ter referido «cheira bem, este», todos a imitaram passando a cheirar não só aquele mas todos os outros livros da mesa. Este comportamento aconteceu imediatamente após aquele comentário e repetiu-se de vez em quando no decorrer da sessão. A Mariana (5A/EPA) gostava do livro *Depressa, Devagar* «porque este tem um cheiro», para ela «cheirava a chocolate». Curioso foi constatar que o Leopardo (8A/EPA), numa sessão diferente, também referiu que aquele era um dos livros de que mais gostava, alegando a mesma razão: «eu gosto do cheiro do livrinho, só que este é muito esquisito (...)».

3.1.1.3. análise centrada na componente verbal

Nesta subdivisão, Sipe contempla «questioning the meaning of words and phrases», e sublinha que uma melhor compreensão de um texto «is partly dependent on knowing what the language of the text means in some detail, as well as appreciating the specific choices that the author has made» (Sipe, 2000, p. 264).

O nosso estudo não contemplou a análise da componente verbal, contudo, alguns grupos acercaram-se desta vertente.

decomposição de vocábulos

O título do volume *Estranhões & Bizarrocos*, pela natureza peculiar dos vocábulos, deu origem a questionamentos curiosos:

Diana (11A/EPA): «Eu acho que do título este é o mais apelativo».

Márcia: «É o mais esquisito».

Investigador: «E o que é que vocês acham que quer dizer?»

Márcia: «Que chamam muito a atenção para as pessoas lerem estranhões e bizarrocos».

Investigador: «Mas o que é que vocês acham que as palavras querem dizer?»

Diana: «Que são estranhos e bizarros».

Márcia: «O que são bizarros? O que são bizarrocos?»

J.P.: «São coisas bizarras».

Márcia: «O que são coisas bizarras?»

J.P.: «Estranhas».

Diana: «Acho que a palavra bizarroco não existe».

Márcia: «Não, existe bizarro. Ó Diana pode ser... estranho».

Diana: «Acho que são coisas bizarras e... bichos papões?»

Para Manuela (8A/EPU), o título não parece estar relacionado com a ilustração da capa. Para ela «não tem lógica», porque «não tem aqui [na capa] estranhos nem tem bichos» e continua insistindo que não tem «os bichinhos pequeninos, não tem aqui bichos e estranhões». Parece-nos acertado inferir que para esta menina a leitura da palavra *bizarrocos* deve ter-se transformado em *bicharocos*¹²⁶ e, de facto, por este prisma, a ilustração da capa não mostra bichos pequenos.

O Tiago (11A/EPU) também especulou em torno do título deste volume, concluindo, entre algumas incertezas, que estaria relacionado com a ilustração:

Tiago: «Os estranhões tem, porque os camelos não conseguem voar, aí está. Bizarrocos não sei o significado. Tem estranhões porque o camelo não sabe voar. Se soubesse voar não tinha as patas assim tão grandes e não resistia tanto ao calor a andar muito. Portanto, tem estranhões. Bizarrocos não sei o que... o significado e estórias para adormecer anjos, os anjos dormem de noite, se calhar, portanto...»

¹²⁶ De facto, S. R. Silva (2011b, p. 117) explana o processo de formação dos vocábulos que compõem o título e considera *bizarrocos* como a «“aglutinação” das palavras “bizarro” [...] e “bicharoco”».

leitura das palavras

Muitas crianças não prestaram atenção à componente verbal, umas porque não sabiam, de facto, ler a palavra (os de 5 anos), outros, porque a indicação de «prestarmos mais atenção às ilustrações» foi suficiente para se manterem satisfeitos e interessados. Contudo, houve exceções. No grupo dos 8 anos houve um menino que, embora estivesse a ver um determinado livro de pernas para o ar, porque estava a ser manuseado por uma colega, leu o que dizia na página. Mal isso aconteceu uma das meninas queixou-se: «Estás a ler, estás a ler, ele está a ler!», e logo ali ficou decidido que cada um iria ler um bocadinho. O resultado deste pequeno episódio fugiu dos nossos objetivos (de perceber como eles recebiam as ilustrações), porque sempre que terminavam de ler as pequenas frases de cada página viravam a página a correr, sem prestar um segundo de atenção à ilustração. A vontade de ler e de mostrar que sabiam ler prevaleceu. Não nos podemos esquecer de que o contexto são crianças de 8 anos e é nesta altura que os currículos escolares começam a valorizar a leitura de palavras em detrimento da leitura de imagens.

3.1.1.3. análise da componente visual

Um pouco por orientação do investigador e pelo interesse legítimo pelas ilustrações, apesar de não ter havido tratamento estatístico dos dados, esta categoria foi a que teve mais respostas.

identificação de sentimentos

A dupla página onde figura a flor murcha também foi alvo de observação das crianças (11A/EPU). Sem que houvesse leitura da componente verbal, ou seja, apenas através da leitura exclusiva da ilustração, todos concluíram que a personagem estava triste e muitos especularam sobre a razão de tal sentimento (ver Imagem 12).

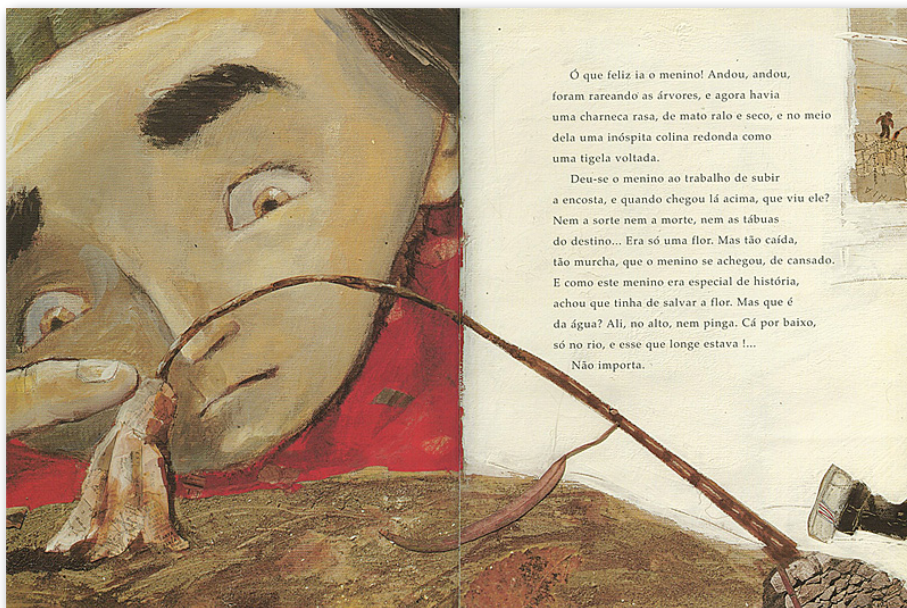


Imagem 12 - Dupla página do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

Investigador: «Quando vocês olham para este desenho, qual é o sentimento desta pessoa?»

Tiago: «Triste».

Iara: «Tristeza».

Tiago: «É a mesma coisa».

Miguel: «Descontentamento».

Investigador: «Estamos todos em sintonia?»

Tiago: «Choramingas».

Investigador: «E porquê?»

Iara: «Porque a flor morreu».

Tiago: «Ficou sem água no solo».

Ricardo: «Eu acho que meteu (...) a flor, meteu a semente e ela cresceu, morreu e acho que isso é um bocado triste».

Investigador: «Se vocês olharem para o desenho... – eu estou a compreender o que vocês disseram, eu percebi perfeitamente – agora precisava era que vocês, ao olharem para o desenho, me dissessem o que é que na cara do senhor vos faz pensar que ele está triste?»

Tiago: «Parece um menino».

Iara: «A boca está assim» – com os dedos puxa os cantos da boca para baixo imitando um *sorriso* triste

Miguel: «A boca está assim» – coloca uma expressão triste

Catarina: «Os olhos».

Joana: «Os olhos».

Miguel: «As sobrancelhas, a face, a sua personalidade...»

Catarina: «O dedo».

Investigador: «O que é que tem o dedo?»

Iara: «Vê-se que estava a dar um maminho à flor porque não queria que ela morresse».

questões de perspetiva

Algumas das crianças mais novas tiveram dificuldade em perceber as regras de representação da perspetiva. Numa página em que se avistavam dois dromedários, um em plano aproximado, e outro, porque mais longe, representado mais pequeno, a Beatriz (5A/EPA) comentou: «Porque este era o pai e este era o filho» e no outro grupo a Catarina (5A/EPU) disse: «Esta é a mãe. Aquela [apontando para o dromedário em segundo plano] está muito longe e parece pequenota». A Catarina reconheceu que estava longe e por essa razão estava representada pequena, mas mesmo assim constatou que estava perante duas gerações de dromedários.

potencial narrativo das ilustrações

Algumas opiniões surgiram moldadas pelo potencial narrativo que as ilustrações desencadeavam. Quando comentaram que a contracapa do livro *A maior flor do mundo* era a que mais lhes agradava, a Catarina (12A/EPU) referiu que «como tem duas estradas acho que nos faz viajar um pouco, não por automóveis mas pela imaginação (...)» e o Ganicho (8A/EPA), mantendo-se no universo das viagens, escolheu aquela contracapa «porque assim posso guiar o meu carrinho na estrada» – percorrendo com o dedo uma linha no desenho da contracapa.

O Leopardo (8A/EPA), colega de Ganicho, simpatizou de imediato com o livro *O quê que quem* pois a sua natureza pouco perceptível permitia-lhe dar asas à imaginação, podendo «inventar o que pode ser». Ele gostou «porque às vezes não percebemos o que é isto» – apontando uma qualquer página – «e é por isso que eu gosto, eu não percebo o que é isto, parece folhas dentro de um balde a despejar». A Mariana (8A/EPA), também do mesmo grupo, gostou deste livro «porque isto» – apontando para a capa – «o que quer que seja», remetendo para o carácter pouco concreto das ilustrações que o Leopardo também mencionou, «(...) depois se vai formar numa sabrina». Esta constatação foi motivo para sorrir.

O Ganicho (8A/EPA), comentando a capa do livro *Depressa, Devagar*, diz que vê «(...) um homem que depois transforma-se num fantasma». Embora tenha expressado que isso era «assustador» esta foi uma das razões para ter considerado este como um dos livros de que mais gostava.

A Catarina (5A/EPU), muito extrovertida, protagonizou extensos monólogos onde se dedicou a produzir discurso partindo de detalhes das ilustrações. O exemplo que se

segue (ver Imagem 13), relativo ao livro *Come a sopa, Marta!*, é apenas um de muitos dos seus devaneios criativos:

Catarina: «Isto é um cachecol, mas só que está assim no chão porque a ovelha, acho que esta ovelha» – referindo-se à ovelha grande – «estava com frio mas pôs no pescoço. Encontrou isto» – apontando para o suposto cachecol – «tirou e pôs aqui [ao pescoço] e depois foi andando, andando» – simulou o andar com os braços – «parou, fez isto» – abanou a cabeça num movimento rápido – «estava a fazer isto» – repete movimento – «para se limpar... saiu... uns bocadinhos» – apontou para o dito cachecol e para uns riscos perto da ovelha grande – «e saiu também o cachecol. E ela ainda ficou com frio!»



Imagem 13 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004.

Partindo, espontaneamente, de duas ilustrações em particular, do livro *O quê que quem*, algumas crianças (11A/EPA) iniciaram uma discussão interpretativa daquelas representações figurativas, com resultados curiosos:

Investigador: «E vocês conseguem ver o que está aí desenhado? O que é que vocês acham que está aí?»

Inês: «Parece ser um carro gigante» Diana: «Um trenó»

Daniel: «Um trenó» [ver Imagem 14]

Márcia: «Um carro»

Marcelo: «Um trenó»

Daniel: «Um trenó»

Marcelo: «Não. Um carro, um carro»

Diana: «Deve ser do género do autocarro. Um autocarro descapotável»

Márcia: «É»

Daniel: «E esta parte do capô... é a melhor...»

Diana: «É fumaça»

Investigador: «Então, estou a ver que ter cor ou deixar de ter cor não é dificuldade para vocês perceberem o desenho?»

Marcelo: «Não»

Márcia: «Não»

Inês: «Não»

Márcia: «Depende, às vezes sim...»

Inês: «Isto é que é um carro» [ver Imagem 15]

Daniel: «E o outro também era»

Marcelo: «Ora vira para trás, ora vira para trás» – voltam para a p. 5 – «Mais, mais»

Diana: «Está bem assim?» – vira as páginas

Marcelo: «Isto aqui é um carro» [ver Imagem 14] «e isto aqui é um popó» [ver Imagem 15]

risadas

Daniel: «Este aqui é um smart, daqueles smarts que dão para comer» [ver Imagem 15] «Que dá para toda a gente»

risadas

Daniel: «E este aqui é um ferrari» [ver Imagem 14] «Que dá para viagens e todos... pronto»



Imagem 14 - Página 5 do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

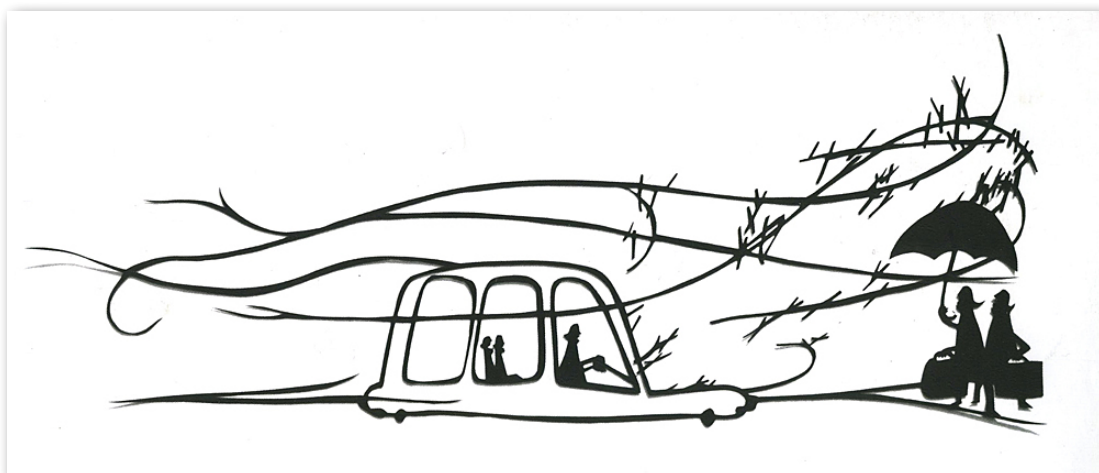


Imagem 15 - Página 9 do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

No outro grupo dos mais velhos (11A/EPU), o Miguel também especulou bastante sobre a capa do livro *O quê que quem*, nomeadamente sobre a ilustração também a preto sobre fundo branco:

Miguel: «Faz-me lembrar galinhas. Parece-me uma galinha e um domador»

Tiago: «Com um livro»

Miguel: «É giro a informação, a informação que me dá. E a informação que me dá é... não sei se é mas, trabalhar o campo, trabalhar o campo porque as galinhas fazem-me lembrar os campos. Os campos... As quintas. As quintas. Este aqui [personagem mais à direita] é o galardão que é o galo, porque ele é gigante e estes são as galinhas. E esta é uma filha. Acho que é. Não sei.

semântica da cor

A cor presente nas ilustrações foi referida por algumas das crianças com aceções diversas. Umhas vezes a cor foi comentada por simbolizar algo negativo, assim como foi útil na decifração, ou não, da intenção de uma ilustração em particular. Vejamos alguns exemplos.

Para a Catarina (12A/EPU), o facto de o livro *O quê que quem* ser ilustrado com desenhos a preto sobre fundo branco não a incomodou e foi encarado como uma forma diferente de «mostrar um desenho»:

Investigador: «Mas, então, diz-me o seguinte, não te incomodou o que incomodou toda a gente, o facto de ser preto e branco?»

Catarina: «Não. Porque acho que é uma maneira diferente de... acho que é uma maneira diferente de... por exemplo, este [*O rapaz que sabia acordar a Primavera*] não tem a mesma ilustração que este, nem este, nem este, e este é uma maneira de mostrar um desenho».

A Manuela (8A/EPU) considerou o preto desta publicação como «a cor da tristeza».

No livro *Come a sopa, Marta!*, o vermelho, num primeiro momento, foi sinónimo de maldade, algo negativo. A cor foi, de certo modo, personificada quando a Catarina (5A/EPU) generalizou que «os vermelhos são maus!» e este mesmo comentário desencadeou pensamentos e/ou associações um pouco dramáticos como quando «às vezes acontecem acidentes»:

Catarina: Em silêncio, observa o livro *Come a sopa, Marta!* e vira-o para o investigador

Investigador: «O que é que tem?»
Catarina: «É um grande poooorc... porcalhão, um porcão.»
Investigador: «Mas é um porco?»
Catarina: «Olha aqui o nariz» – diz apontando – «... de porco... e é mau, e gigantesco.»
Investigador: «Por que é que dizes que é mau, Catarina?»
Catarina: «Porque está muito, muito comprido» – enfatiza com gestos que percorrem a figura na página – «e vermelho... e os vermelhos são maus!»
Investigador: «Os vermelhos são maus?»
Catarina: «Alguns. Acho eu.»
Catarina: «Ó, olha, às vezes acontecem acidentes...»
Investigador: «Ah, às vezes acontecem acidentes?»
Catarina: «Sim às vezes este» – apontando para a personagem – «aqui, nesta escola às vezes magoam-se, alguns empurram, alguns» – *ruído*

Nesta última parte do diálogo podemos ver a Catarina (5A/EPU) a associar o vermelho, que começou por ser identificado como sendo mau, com algum dramatismo, com «acidentes» e, mais tarde, outra criança, o Bernardo (5A/EPU), também deu esse salto simbólico associando o vermelho com a dor e o sofrimento físico. Uma (aparentemente) simples pincelada avermelhada na bochecha de uma das personagens deu também origem a alguma especulação.

Investigador: «E o que é que está a acontecer aqui?»
Bernardo: «E está com um dói-dói aqui.»
Investigador: «Está com um dói-dói onde?»
Bernardo: «Aqui» – apontando para a mancha avermelhada da bochecha da personagem
Catarina: «Oh» – vendo a referida mancha –, «eu acho que ele caiu...»
Bernardo: «Queimou-se...»
Catarina: «Caiu...e depois magoou-se.»
Bernardo: «Ou ele queimou-se.»
Catarina: «Ou queimou-se...»
Diogo: «Ou o gato arranhou.»
Catarina: «Pois. Ou o cão.»

Para a Joana (11A/EPU), o livro *O quê que quem* «não tem cor nenhuma». Lendo o desenho da contracapa refere que «parecem ser ramos [mas] podiam também estar coloridos... em vez de estar pretos». Para a Joana, «o preto só é cor para uma coisa. Para o funeral», logo, os ramos só poderiam ser dessa cor «se estiverem morridos».

Fruto do mesmo diálogo, o Leonardo (11A/EPU), do mesmo grupo, acrescenta que

«o branco é para as noivas» e a Catarina (12A/EPU) associa o preto «para [a roupa d]o rapaz», presumivelmente o noivo, e o branco «para a noiva».

De acordo com Sipe, «particular colors can have meaningful associations in our culture» (Sipe, 2010, p. 74). O simbolismo atribuído à cor pela sociedade de cultura ocidental já penetrou estes pequenos jovens.

O Pépe (8A/EPU), também gostou de uma dupla página do livro *Depressa, Devagar* por causa da cor azul, que imediatamente associou ao seu clube de futebol de eleição: «é bonito, é bonito! É azul do Porto. É o Porto».

Gostaríamos de assinalar que o Leopardo (8A/EPA) teve alguma dificuldade de aceitação da utilização do cor-de-rosa numa mesma personagem, ainda que em dois momentos diferentes do mesmo livro. Veja-se que, quando o investigador lhe perguntou qual a capa de que gostava menos, referiu *A maior flor do mundo*, «porque este rapaz tem bochechas quase vermelhas, tipo cor-de-rosa», rindo-se logo de imediato. O investigador, reconhecendo o riso nervoso da criança, comentou que a personagem estava corada. O riso parou e continuaram a observar e a comentar a capa, seguindo-se o miolo. Folheando as várias páginas algumas crianças foram comentando quais as que eram mais do seu agrado, ou não. P. J. (8A/EPA) diz não gostar nada de uma delas porque o menino estaria «triste, coitado!» e Leopardo (8A/EPA) acrescenta um pouco exaltado «ele está a chorar e está com as bochechas cor-de-rosa... não tem lógica!». Não estando de acordo com o comentário do colega, outros interrompem: «É vermelhas!», diz Sofia (8A/EPA), esbracejando para ajudar a demonstrar a sua indignação. «Estão coradas!!» diz Mariana (8A/EPA). «Pois!» conclui Sofia (8A/EPA).

É de salientar que foi a mesma criança que, em momentos distintos, reagiu negativamente à cor das bochechas da personagem, associando o cor-de-rosa ao estereótipo feminino, o que pode revelar mais um condicionamento de cariz social precocemente enraizado.

Uma situação semelhante ocorreu com outro livro e outras crianças. O grupo de 11 anos, do ensino particular, estava a ver algumas páginas duplas do livro *Depressa, Devagar*, dando a sua opinião sobre o que estava a acontecer nos desenhos e, depois de algumas intervenções, a Márcia (11A/EPA) comentou «ah, é uma menina a vestir a camisola», mas o colega Daniel (11A/EPA) diz assertivamente que é um «menino»

ao que ela responde «é uma menina. Cor-de-rosa, menina». Para ela, era evidente que, se a personagem era cor-de-rosa, respondia totalmente ao estereótipo de construção social em que o cor-de-rosa é uma cor de menina. Muito perspicaz, logo de seguida, o Daniel (11A/EPA) põe o seu argumento à prova: «então, este [personagem com barba, como] é cor-de-rosa, é menina?!». «Não» riposta Márcia (11A/EPA), «esse foi para ficar bonito». Foi muito curioso assistir a um diálogo onde, para a Márcia, era evidente que o cor-de-rosa era sinónimo de menina desde que outros atributos físicos, como a barba, traços característicos do género masculino, não se sobrepusessem. Neste caso a utilização daquela cor terá sido por razões estéticas e não de sentido. As colegas Diana (11A/EPA) e Inês (11A/EPA) também entram na discussão mas desta vez para assegurar que todos estão a ver a cor correta. Cada uma delas, de forma distinta embora uma mais técnica que outra, especifica a cor que todos estão a comentar. Diana acha que não se trata de cor-de-rosa mas sim de vermelho e, para ela, «Isto» – referindo-se às personagens mais velhas que ajudam a criança a vestir-se – «é que é rosa». Ainda não contente com o reparo, a Inês comentou: «Mas parece magenta», dando origem a novas intervenções da Márcia e do Marcelo (11A/EPA).

Márcia: «É cor-de-rosa.»

Marcelo: «É cor-de-rosa choque.»

Investigador: «O que é que parece magenta [Inês]?»

Inês: «Esta cor [na mãe].»

Márcia: «Esta cor [nos contornos do menino]... e magenta é rosa, toma!»

O investigador tentou ir mais longe e perguntou às crianças do ensino particular, de 8 anos, se poderia ser o mesmo ilustrador a desenhar todos os livros mas, como as respostas foram um pouco confusas, o investigador reformulou a questão: «O que eu quero que vocês reparem é se o tipo de desenho, o tipo de... as cores, se parecem as mesmas» e foi aí que a Mariana (8A/EPA) comentou, tentando ligar um livro a outro por via da cor, que «esta cor [no livro *O quê que quem*] é um cinzento claro, e aquela [no livro *Depressa, Devagar*] é um cinzento com azul, ou lá o que é». A utilização de dois azuis, ainda que iguais, ou quase, não é razão suficiente para justificar que ambos foram ilustrados pela mesma pessoa, no entanto, parece-nos uma contribuição absolutamente digna de registo, porque o tipo de sensibilidade à cor que a criança

demonstrou ter é raro mesmo entre adultos. Normalmente apenas os profissionais das artes em geral (das artes gráficas e/ou da pintura, etc.) é que têm o olhar treinado para reconhecer se uma determinada cor, cinzento por exemplo, tem maior ou menor percentagem de outra cor, azul neste caso.

As guardas iniciais e finais do livro *Depressa, Devagar* são formalmente iguais com ligeiras alterações cromáticas: o fundo é diferente em cada uma delas e essa alteração originou a mudança de apenas uma das muitas cores da forma representada por motivos de leitura e contraste tonal. A Diana (11A/EPA), sem ter sido questionada sobre este detalhe, reparou nessas diferenças comentando-as: «São iguais só que o fundo é que é diferente. E aqui o que é que é verde é tudo branco e o que é branco é tudo verde». Outro exemplo digno de registo de sensibilidade à leitura das cores.

Ainda a propósito do livro *Come a sopa, Marta!* houve uma situação curiosa. A Catarina (5A/EPU), a criança que contribuiu com mais comentários, tentando imitar o investigador, o tipo de perguntas lançadas e a entoação com que as fazia, disse: «Alguém sabe o que é isto?» – apontando para uma colher com um líquido verde na parte direita da página da direita – e a resposta do Bernardo (5A/EPU) afirmando que era sopa gerou alguma confusão. Para esta menina não havia sopa de cor verde, só amarela. Neste caso particular, a cor não ajudou a criança a perceber a mensagem.

Bernardo: «É uma colher que tem sopa.»

Catarina: «Não.»

Bernardo: «É, é.»

Catarina: «A sopa não é assim, a sopa é amarela.»

Investigador: «O que é que o Bernardo disse? o Bernardo disse que era uma colher que tinha sopa.»

Catarina: «Mas só que a sopa não é desta cor.»

Investigador: «Ai não?»

Catarina: «Não.»

Investigador: «A sopa é amarela?»

Catarina: «É.»

Mafalda: «Também é verde.»

No ensino particular, no grupo dos 8 anos, temos um exemplo onde a cor ajudou a solucionar o enigma proposto. No livro *A charada da bicharada*, na dupla onde o animal escondido (à espera de ser encontrado) é a zebra, foi a cor que auxiliou algumas das crianças com maior dificuldade em reconhecer aquele animal.

Investigador: «O que é que nós costumamos chamar às passadeiras?»

Ganicho: «Zebras.»

Investigador: «Zebras.»

Mariana: «Eu não chamo isso.»

Investigador: «Não?»

PJ: «Porque elas são brancas e pretas.»

A contribuição do P. J. (8A/EPA), relacionada com a cor da passadeira, veio justificar, perante a colega Mariana (8A/EPA), as semelhanças cromáticas com as riscas características do animal, presentes na ilustração.

diferentes registos e abordagens plásticas

Curioso sobre se a assinatura visual de cada um dos ilustradores era evidente para os leitores de 11 anos, e tendo-se proporcionado durante as sessões essa oportunidade, o investigador colocou algumas questões relacionadas com a autoria dos livros em análise. Começamos por apresentar o retorno das crianças do ensino público.

«Em termos de desenho, quando vocês olham assim para estas capas abertas vocês acham que os desenhos podiam ter sido feitos pela mesma pessoa?» foi a primeira questão colocada. Embora o investigador os tivesse alertado, antes mesmo de os deixar responder, para o facto de todos serem de autores diferentes, isso não os impediu de oscilar entre respostas afirmativas e negativas. Entretanto algo os distraiu e o investigador aproveitou para reformular a pergunta: «digo-vos já que os ilustradores que fizeram estes livros são todos diferentes, mas, pergunto se vos parece que o estilo dos desenhos que temos aqui nestes cinco livros podia ser feito pela mesma pessoa?». Após a mesma oscilação a Iara (11A/EPU), iniciou a sua argumentação a favor do «não»: «Porque há ilustradores que podem ter mais criatividade para fazer isto», dando como exemplo o livro *A charada da bicharada*, e «há outros... isto», referindo-se ao livro *O quê que quem*, «por exemplo, [porque] podia ser um ilustrador que gostasse muito de preto». E continua: «se o ilustrador [do livro *A charada da bicharada*] fosse [o do livro *O rapaz que sabia acordar a primavera*] eu acho que as imagens iam ser mais parecidas com [as do livro *A charada da bicharada*]. Imagina, o pássaro [d'*O rapaz que sabia acordar a primavera*] era azul, amarelo, cor-de-rosa...». A sua argumentação não foi debatida e a temática não sofreu desenvolvimentos.

O retorno do ensino particular, das crianças da mesma faixa etária (11A), foi desencadeado pela questão: «Só de olhar para os livros que temos aqui em cima, vocês acham que quem desenhou, quem fez os desenhos, o ilustrador, vocês acham que foi o mesmo?». Esta questão fez com que todos os elementos do grupo respondessem e muitos deles em reação ao argumento do colega. Por esta razão parece-nos pertinente transcrever integralmente o diálogo que se gerou.

Inês: «Não, eu acho que não são os mesmos».

J. P.: «Eu acho que não são os mesmos. Não, porque nota-se pelo género de desenhar. Este aqui» – remetendo para o livro *A maior flor do mundo* – «é mais desfocado e este aqui» – remetendo para o livro *Contos e lendas de Macau* – «é mais pormenor».

Diana: «[O livro *Contos e lendas de Macau*] é mais fictício, é mais pormenorizado, é mais real... [o livro *Estranhões & Bizarrocos*] não»

Márcia: [O livro *A maior flor do mundo*] aqui parece que foi desenhado a lápis e depois pintado»

Marcelo: não se percebeu a sua intervenção

Investigador: «O que é que não tem nada a ver [Marcelo]?»

Marcelo: «O ilustrador pode ser o mesmo, porque o ilustrador sabe fazer tudo»

Inês: «Realmente!»

Márcia: «Não sabe fazer tudo».

Marcelo: «Sabe...»

Diana: «Pode pintar de várias maneiras.»

Márcia: «Sabe pintar de várias maneiras».

Daniel: «Pintar e desenhar [Márcia]»

ruído

Márcia: «Este aqui é deficiente» – apontando para a personagem da capa do livro *A maior flor do mundo*

Daniel: «Parece» – e ri-se em concordância

Márcia: «Parece. Tem uma cara parece um limão» – simulando a forma do rosto com gestos

Daniel: «Então olha para este» – apontando para a personagem da capa do livro *Come a sopa, Marta!*

Diana: «Eu acho que [o do livro *Estranhões & Bizarrocos*] não pode, nunca, ser o mesmo ilustrador que [o do *Contos e lendas de Macau*]»

Márcia: «Pois não».

Marcelo: «Pode, pode».

Márcia: «[O livro *Estranhões & Bizarrocos*] imagina muito».

Inês: «Não é isso, é... [o *Estranhões & Bizarrocos*] é mais simples do que [o *Contos e lendas de Macau*], este é muito... pesado».

ruído

J. P.: «Mas se uma pessoa for um ilustrador consegue fazer praticamente tudo, fazer pormenorizado e simples»

Diana: «Mas não consegues mudar completamente a tua maneira de desenhar e pensar».

J. P.: «Consegues».
Marcelo: «Claro que consegues».
Márcia: «Consegues».
Diana: «Não, não consegues».

Sublinhe-se que a Márcia (11A/EPA) acabou por ser convencida, através dos argumentos dos seus colegas, das capacidades do ilustrador. Foi interessante reparar que numa conversa onde o ponto de partida foi esclarecer se as ilustrações daqueles livros poderiam ou não ser da responsabilidade de um só ilustrador transformou-se num animado debate sobre a versatilidade e o potencial criativo daquele profissional.

É de salientar que apenas a Iara (11A/EPU) fez um comentário sobre a capacidade técnica de execução das ilustrações. Escolheu a capa do livro *Estranhões & Bizarrocos* como a menos favorita «por causa do desenho. Não sei... Eu acho que é um bocado estúpido, primeiro, isto está muito mal pintado. Segundo, não consigo imaginar nada neste desenho, não consigo imaginar, só consigo ver um camelo e uma pessoa. Pronto, acho que isto é um bocadinho... estúpido». Atribuiu à qualidade técnica da pintura a dificuldade que sentiu em ler a ilustração e daí partir para a sua interpretação.

No grupo dos 11 anos do ensino público, após argumentarem sobre o estilo de desenho, e se parecia ter sido feito pela mesma pessoa, o investigador perguntou: «Vocês acham que quem desenhou estes livros todos, que nós estamos a ver, foram pessoas crescidas ou pessoas pequenas?» e de imediato a Iara (11A/EPU) tece considerações sobre o carácter infantil de alguns dos livros em questão:

Iara: «Pequenas» – responde de imediato
Investigador: «Portanto, ilustradores assim jovens»
Iara: «Sim.»
Investigador: «Porquê?»
Iara: «Neste [na dupla da zebra no livro *A charada da bicharada*] vê-se logo que era. Neste [no livro *O rapaz que sabia acordar a primavera*] também. Neste [no livro *Depressa, Devagar*] também».
Investigador: «Porquê, mas porquê, porquê?»
Iara: «Porque estes desenhos são muito infantis para os adultos desenharem.»
Investigador: «Ah!»
Iara: «Mas [o livro *O quê que quem*] eu acho que já não.»
Investigador: «E o de cima [o *Histórias de animais*]?»
Iara: «Este [o *Histórias de animais*]? Este também acho que foram jovens a desenhar isto porque... pronto, nos livros dos adultos eu acho que eles não têm isto.»

A Iara (11A/EPU), identificando o público-alvo de determinadas publicações através dos diferentes registos, de certo modo, (con)fundiu o autor das ilustrações e o destinatário a que se dirigem. Para reforçar a ideia de que todas as informações imagéticas são relevantes e de que nada pode ser deixado ao acaso, o Leopardo (8A/EPA) comentou que gostava do logótipo da contracapa do livro *Estranhões & Bizarrocos* «porque tem aqui um cavaleiro...» e o PJ informou-o, de imediato, que se tratava de «Dom Quixote!».

3.1.1.5. análise da relação entre ficção e realidade

No nosso estudo, as crianças aceitaram muito bem a fantasia e não a questionaram, incluindo os mais velhos. O mais próximo de um questionamento é o exemplo que se segue. Ainda na esteira da versatilidade e potencial criativo do ilustrador, mas agora numa perspetiva da diferença entre facto e ficção, uma das meninas, autonomamente, reconhecia o potencial do desenho.

A Mafalda (5A/EPU), através da ilustração, identificou uma das personagens como estando a gritar. Quando o investigador lhe perguntou «porque é que ela estava a gritar?» a Mafalda disse «por causa disto» e apontou para um pormenor do cabelo da personagem. Aí a Catarina (5A/EPU) entrou na conversa:

Catarina: «Então o que é que é isso?», «Sim, essas coisinhas» – confirmando que falava do pormenor do cabelo da personagem

Mafalda: «Parecem-me piolhos!»

Catarina: «Os piolhos são pequeninhos, não são assim» – com os gestos imita algo grande – «... não são redondos»

Mafalda: «Mas aquilo é desenhado»

Investigador: «E o que é que tem ser desenhado? Explica-me...»

Mafalda: «Porque é diferente», «Quando é desenhado, é desenhado mas...»

Investigador: «Estás a dizer-me que se for um desenho o piolho pode ser diferente?»

Mafalda: «Sim».

À semelhança do que comentaram no grupo de 11 anos, do ensino particular, que o ilustrador pode e sabe pintar de diferentes maneiras, também a Mafalda, do grupo do ensino público, de apenas 5 anos, reconhece que quando é desenhado há uma margem grande de liberdade no desvio da norma e a realidade pode transformar-se para se ajustar ao universo na ficção.

3.1.2. Resposta intertextual

Analogamente às respostas analíticas, as intertextuais fazem parte do impulso hermenêutico. Cabem neste ponto as respostas de interação com produtos culturais, como livros, filmes ou canções, por exemplo.

As crianças referiram a personagem Cruella de Vil, porque, numa das ilustrações a preto (frisamos), do livro *O quê que quem*, acharam ter visto uma pessoa com um grande cigarro e fizeram essa associação. Mencionaram o Capuchinho Vermelho, porque a menina que figurava na capa do livro *O sonho de Mariana* envergava uma capa vermelha. Falaram nas histórias *O macaco de rabo cortado* e no *Menino grão de milho*, associando, esta última em particular, a uma personagem secundária muito pequenina que descobriram numa dupla do livro *A maior flor do mundo*. Referiram a canção *Johana come a papa*, e entoaram-na, em relação com o título do livro *Come a sopa, Marta!*. Esta referência intertextual com a canção infantil foi recorrente em vários grupos.

3.1.3. Resposta pessoal

Esta secção, inserida no impulso pessoal, trata o impulso de querer personalizar a história, estabelecendo conexões entre o texto e a vida do leitor ou entre a vida do leitor e o texto. As respostas que se incluem nesta subcategoria manifestam as preferências pessoais da criança, relacionadas com o seu contexto sociofamiliar, com questões de identificação pessoal e com os seus referentes visuais. Algumas crianças identificaram-se (fisicamente e não só) com as personagens retratadas, tanto pelo gosto como pelo desagrado.

3.1.3.1. identificação com a personagem

Entre todos os livros, a Mariana (8A/EPA) disse gostar do *Come a sopa, Marta!*, porque «não gosto de sopa e ela está a comer, o contrário do que eu estou a fazer»; e d’*O sonho de Mariana*, precisamente por ter o seu nome, embora tenha feito questão de referir que «não é parecida» com ela. Já a Sofia (8A/EPA), do mesmo grupo, fez algumas das suas escolhas com base na identificação física com as personagens. Ao escolher a contracapa de que gostava mais, selecionou *O sonho de Mariana*, «porque

tem (...) uma menina», e enfatizou que ela própria era uma menina, assim como «a bandelete [da personagem] é parecida com a minha...». Entre todos os livros preferiu o *Come a sopa, Marta!*, «(...) porque ela tem as bochechas vermelhas, é como eu». O seu colega PJ (8A/EPA) disse gostar do livro *A charada da bicharada*, mas quando o folheou, e parou na dupla onde o animal a descobrir é a borboleta, comentou: «Eu não gosto, é quase igual a mim». A semelhança do desenho com ele próprio deixou-o desconfortável ao ponto de comentar que não era do seu agrado e o Ganicho (8A/EPA) ajudou-nos a perceber porquê: «O Paulo não gosta de nada que seja igual a ele. Este polo, ninguém pode ter um polo igual a este. Não podem ter caracóis [no cabelo] iguais a este. Não podem ter estas bochechas» – e aperta-lhe as bochechas da cara.

A pequena Catarina (5A/EPU) comentou que não gostava da capa do livro *Estranhões & Bizarrocós*, porque não se identificava com certos pormenores da ilustração: «Os camelos têm coisas assim» – faz um gesto em altura – «gigantes... que os meus pais quisessem que eu andasse de camelo e eu não andava que eu não gosto de camelos».

Uma situação curiosa, principalmente por ter ocorrido num dos grupos dos meninos mais velhos, foi quando a Márcia (11A/EPA) leu uma frase incluída numa dupla do livro *A charada da bicharada*, mas os seus colegas não se aperceberam que ela tinha lido e pensaram que estaria a falar de si mesma:

Márcia: «Algumas pessoas gostam de mim» tocando no livro
 Investigador: «Ai, algumas pessoas gostam de mim...»
 Marcelo: «Convencida, fogo!»
 Inês: «Mas não são todas, Márcia. Não são todas»

O equívoco foi rapidamente desfeito, mas depois de muitas ilustrações observadas e muitas conversas geradas, quando perguntamos a todos qual o livro que preferiam a Márcia responde preferir *A charada da bicharada*, por causa das «imagens e aquelas frases e aquilo de gostar de mim coisa e tal, achei engraçado!». Foi muito evidente que o texto *falou* com esta menina.

O diálogo que se segue poderia fazer parte da análise da componente visual, porque, na verdade, o ponto de partida da conversa deste grupo foi mesmo esse, ou então da análise do sentido narrativo, porque também estavam a relatar a ação que a ilustração

apresentava, contudo, pareceu-nos mais interessante associar este diálogo às respostas de tipo pessoal, pois um dos meninos, o Leopardo (8A/EPA), identifica-se com a personagem centro das atenções, do livro *A maior flor do mundo*, e comenta que, no lugar dela, não iria «para o portal mágico». Ora vejamos como tudo se desenrola:

PJ: «Eh lá!»

Sofia: puxa o livro para si de imediato

Mariana: «Espetáculo!» – erguendo-se

Sofia: «O que é isto? Que fixe!» – diz muto entusiasmada apontando para o rapaz descendo a ‘ponte/rampa’ – «Um escorrega» – risinhos felizes

Mariana: «Para o portal mágico!!»

Sofia: «Isto é um escorrega com um menino a escorregar...»

Investigador: «É um escorrega para o portal mágico?»

Sofia: «Siiiiim!»

Leopardo: «Ai socorro, eu gosto demasiado da minha mãe para ir para um portal mágico, fogo!»

PJ: «Já sei, ele vai para o mundo das letras»

Foi curioso assistir ao *brainstorming* daquele grupo e testemunhar que as sugestões fantasiosas de cada um estavam não só a ser bem aceites, como ainda eram desenvolvidas pelo colega seguinte, nos mesmos moldes ficcionados.

Outro momento digno de registo, ainda no mesmo grupo, foi a associação à personagem Mariana do livro *O sonho de Mariana*. No início da secção já tínhamos referido esta situação, mas em relação à própria aluna, Mariana, por se ter identificado com a personagem, porque tinha o mesmo nome. O diálogo que se segue mostra-nos um menino, o PJ, a fazer uma associação similar:

PJ: «Se ele fosse esperto» – apontando para o menino – «atirava-lhe... enquanto ela estava dorminhoca um bocadinho de cereais à cara».

Investigador: «E porque é que lhe fazias essa maldade? Ela só se atrasou um bocadinho...»

PJ: «Porque ela acordou tarde».

Investigador: «Ah»

PJ: «À Mariana [a colega que também faz parte desta sessão] não fazia, porque ela é da minha escola, agora a ela sim» – apontando para a Mariana da história

Sofia: «Ela é feia!»

Mariana: «Ela não é nada comparada comigo».

3.1.3.2. *preferências paralelas*

Outra situação comum foi a verbalização de preferências que pareciam nada ter a ver com o que se estava a fazer ou ver.

Investigador: «Vamos antes procurar uma coisa de que não gostamos. Dos livros que estamos a ver o que é que não gostam?»

Hello Kitty (5A/EPA): «Eu não gosto deste» – aproximando o livro *Contos e lendas de Macau* do investigador

Mariana: «Só não gosto é disto» – apontando especificamente para uma ilustração do referido livro

Hello Kitty: «Eu não gosto deste»

Mariana: «Eu não gosto de peixe»

Investigador: «Não gostas de peixe? E onde é que temos aqui o peixe?»

Mariana: «Em lado nenhum».

O comentário da Mariana não foi dirigido a alguém em particular. O investigador ao sugerir que falassem do que não gostavam nos livros que viam, provocou no seu pensamento uma associação genérica àquilo que não era particularmente do seu agrado, peixe. Para além disso, a ilustração referida tinha representado um lago e um homem sentado em cima de um touro fazendo a sua travessia; o universo aquático pode ter, também, provocado a exteriorização daquela constatação.

Logo de seguida, em resultado da observação de outro volume, *Estranhões & Bizarros*, Rafael (5A/EPA) também refere os seus gostos pessoais, desta vez, diretamente relacionados com a imagem observada que tinha um relógio representado.

Rafael: «Sabes que eu gosto muito...Eu gosto muito do relógio»

Investigador: «Gostas muito do relógio? Sabes ver as horas?»

Rafael: «E eu pedi ao Pai Natal».

Outra situação, talvez um pouco mais paralela ainda, foi o crédito que o Tomás deu aos seus colegas. O Tomás (5A/EPA), que tinha mantido até esse momento as mãos nos bolsos da camisola, optando por confiar no juízo dos colegas, que já tinham manuseado um determinado livro durante algum tempo, pega nele e pergunta:

Tomás: «É fixe, este?»

Bernardo: «É!»

Beatriz: «Eu gosto deste!» – E foi explorar o volume silenciosamente.

3.1.3.3. *referentes visuais*

A Mariana (8A/EPA) engraçou com o livro *O quê que quem*, porque um pormenor, não especificado, da capa parecia que se ia transformar numa sabrina (como já referimos). A sua interpretação do desenho foi influenciada pela sua experiência de vida em redor dos sapatos, em razão da profissão do seu pai, que logo percebemos quando disse: «E depois o meu pai tem uma fábrica de sapatos».

No exemplo anterior a Mariana (8A/EPA) reconheceu um determinado objeto pela frequência com que conviveu com ele, no exemplo que se segue aconteceu o contrário. A Catarina (5A/EPU) não reconheceu, na capa do livro *Come a sopa, Marta!*, que o alimento que estava a ser degustado era sopa. Quando questionados sobre o que estava na colher de coloração verde, para todos os outros meninos e meninas não restou dúvidas, a resposta imediata foi sopa. Mas, para a Catarina não foi simples. Percebeu que a personagem estava a comer, mas quando o investigador a questionou sobre «o que achas que está a comer?» ela respondeu: «É uma coisa verde...» e, após nova tentativa de clarificação, especulou que seria «gelatina». Quando os seus colegas correram a dizer-lhe que era sopa ela negou de imediato essa possibilidade pois «a sopa não é desta cor». Como já dissemos, a referência à cor não a ajudou a perceber a mensagem. Podemos inferir que a resistência da Catarina (5A/EPU) e a consequente dificuldade em interpretar o desenho se deve ao facto de o seu arquivo referencial ter pouca variedade de cores de sopa.

A propósito de cor, houve dificuldade por parte do grupo de crianças dos 8 anos do ensino particular em reconhecer que a passeadeira também se costuma chamar zebra. Nem todas as crianças estavam familiarizadas com o duplo significado da palavra zebra, já que este conceito não fazia parte das suas vivências; algumas apenas conheciam o animal, poucas o associavam à sinalização colocada sobre os pavimentos, destinada à passagem ou atravessamento dos peões.

3.1.4. **Resposta transparente**

As respostas de tipo transparente – em que o leitor fica de tal modo envolvido pelo texto que o mundo da história e o seu mundo são transparentes entre si – integram-se no impulso estético.

Nesta categoria, as respostas das crianças sugeriam que estavam intensamente envolvidas no mundo da estória: «The world of the text, for the moment, seemed to be identical with and transparent to the children's world» (Sipe, 2000, p. 267). Uma das indicações desta experiência interior seria «talking back to the text in an immediate and spontaneous manner» (Sipe, 2000, p. 267).

As respostas transparentes incluíram respostas com emoção genuína, havendo algumas situações de visível surpresa, entusiasmo, empatia ou repulsa (Mourão, 2012) por certas ilustrações, confirmadas não só pelas suas palavras, como pela postura física (gestos e expressões faciais).

No grupo dos mais pequenos (5A), que ainda não estavam familiarizados com a leitura verbal, só as ilustrações foram observadas, conseqüentemente, todo o sentido das suas inferências resultou da observação da componente visual. Este facto não foi impedimento de substancial envolvimento. Quando lhes foi dado a analisar o livro *Come a sopa, Marta!*, mostrando uma dupla página com um plano (muito) aproximado de uma cara, ao ponto dos olhos e da boca se encontrarem nos limites exteriores da dupla, Mariana e Hello Kitty (5A/EPA) começaram a imitar a forma da boca da personagem e a vocalizar com a vogal «o» como se cantassem.

Um pouco mais adiante, quando víamos algumas páginas do livro, levados pelas suas pequenas mãos e enorme curiosidade, a Mariana (5A/EPA), ao olhar uma dupla página com um animal deitado, comenta: «O cão 'tá a dormir...», mas, na dúvida, pergunta «O que é isto? É um cão ou é um gato?». Para lhe responder o investigador lê a componente verbal daquela dupla: «Lembrou-se de perguntar ao gato. Mas o gato... apenas bocejou de tanto sono que tinha» (Torrão, 2004). Depois da explicação a Mariana, com muita **empatia**, passou a mão suavemente pelas páginas do livro, em jeito de festinhas no corpo do gato. Esta menina teve mais algumas intervenções em que *respondia* aos livros – «talking back to the text» – como se as duas realidades se cruzassem, desde acenar para dizer adeus ao pássaro do livro *O sonho de Mariana* ou, em outro momento, dizer-lhe «olá» e acenar novamente em simultâneo. Mostrou também muito **entusiasmo**, mexendo-se na cadeira, sorrindo e falando um pouco mais alto, quando pensou ter visto um «gatinho» no livro, *Estranhões & Bizarros*, que o Bernardo folheava. O entusiasmo esmoreceu quando constatou que era uma vaca.

A importância de se prestar atenção à linguagem corporal e aos gestos (Mackey, 2002), como já referimos, confirmou-se primordial em determinados casos, em que a criança não expressou o seu apreço ou desagrado por um livro ou ilustração a não ser através da linguagem corporal.

Quando comparávamos duas duplas de dois livros distintos, no que concerne à presença de muitas palavras com uma ilustração, num caso, ou a quase ausência de palavras e uma ilustração farta e sangrada, no outro, o Tomás (5A/EPA), sem dizer uma palavra, e até de forma inconsciente, “disse-nos” que preferia a dupla fortemente ilustrada e colorida, pois não parou de a massajar em toda a sua extensão.

Foi interessante reparar como a cor provocou em algumas crianças sensações fortes de **surpresa** que deram origem a comentários curiosos e imprevistos. A Márcia (11A/EPA), quando contactou com o livro *Histórias de animais* pela primeira vez, ficou logo cativada mas, ao folhear o livro, abriu nas guardas iniciais e comentou: «Oh! Fiquei triste. As guardas deste... são castanhas». Pode inferir-se que o laranja forte da capa, para esta aluna, gerou expectativas que não vieram a confirmar-se nas guardas desta publicação. A sensação foi tal que, mesmo sem ter sido interpelada sobre as guardas e a sua cor, ela sentiu necessidade de comentar que aquela cor a fazia sentir-se triste. No exemplo seguinte, mais uma vez, as expectativas não corresponderam. Também num momento em que todos os participantes mexiam e folheavam os livros de modo livre, sem que alguma questão lhes fosse endereçada pelo investigador, o Marcelo (11A/EPA), do mesmo grupo, segura o livro *O rapaz que sabia acordar a primavera* e, ao virar para as guardas iniciais, comentou: «Fogo! Caraças. Estamos aqui tão descontráidos...». Quando o investigador lhe perguntou o que foi, respondeu: «Aqui [na capa d’*O rapaz que sabia acordar a primavera*] está tudo em branco e estamos descontráidos, depois viramos [para as guardas iniciais] e encontramos tudo de uma cor!». As guardas iniciais e finais desta publicação são de cor sólida vermelho vivo e a expectativa que o branco do fundo da capa criou não parece ter-se confirmado, porque o Marcelo continuou: «Porque mostra assim... eu estava assim a ver com cores esbatidas e virei [para as guardas] e doeu-me os olhos, fogo!». Para nós estes foram dois bons exemplos de como a cor pode surpreender e influenciar o leitor provocando sensações diversas.

Algumas das apreciações de carácter estético relacionadas com **repulsa** foram

bastante efusivas, quando falavam do livro *Come a sopa, Marta!*, como se pode sentir neste diálogo:

Mariana (5A/EPA): «Ehh, que nojo!» – olhando para a página onde a mãe está representada de lado e grita para a Marta acordar

Investigador: «O que foi?»

Mariana: «Não gosto disto».

Beatriz: «Êhh» – e toca no desenho percorrendo a boca da mãe

Mariana: «Ah, isto é dentes» (...) «que nojo, o que é que ela tem no cabelo?»

Investigador: «Ah, tem o cabelo sujo».

Mariana: «Ah, pois tem. Ela está a pôr a sopa assim no cabelo. Êhh, que nojo!»

Terminada a observação da capa do mesmo livro, por outro grupo, folhearam-no e o PJ (8A/EPA) teve uma reação sonora, também de repulsa: «liiiiiuuuu!» a uma das páginas e, quando questionado sobre a sua reação, ele e os seus colegas justificaram esse sentimento:

PJ: «A boca dela é muito pequenina...»

Ganicho: «É muito pequenina e tem uma cabeça muito grande...»

Sofia: «Aqui a cabeça está gigantesca, os olhos gigantescos, o nariz parece um pau... uma boca *piquininha*.»

Leopardo: «Não é pequeninha é *piquininha*» – enfatiza ajudando com as mãos.

A Beatriz (5A/EPA), depois de ter folheado o livro *Estranhões & Bizarros* e visto apenas uma dupla exclusivamente com palavras, disse: «Não quero ver este». A razão da falta de vontade em continuar a observar o livro, a inexistência de ilustrações, evidenciou-se logo na página dupla observada, mas a ênfase do seu desagrado percebeu-se pela distância que provocou entre ela e o livro ao colocá-lo no centro da mesa, bem distante e afastando o olhar.

3.1.5. Resposta performativa

As respostas de tipo performativo, integradas, também, no impulso estético, no sentido de Sipe (2000), em que a estória serve de plataforma para a expressão individual da criatividade, não ocorreram. Todavia, considerando aquelas respostas «usually associated with individuals who naturally enjoyed the limelight or who were the class clowns», como Mourão (2012, p. 298) identificou no seu estudo para esta mesma classificação, já houve manifestações desse género:

Investigador: «Faz de conta que estás numa livraria, pensa, pensa que estás numa biblioteca ou numa livraria e tens de escolher um livro, como é que tu fazes?»

Ganicho: «Primeiro, ia tirando livros à vez e vendo»

Investigador: «Estavas a dizer que tiravas livros à vez...»

Ganicho: «e via»

Investigador: «Vias o quê?»

Ganicho: «Via as páginas. Se eu gostasse...»

Investigador : «E o que é que tu vias nas páginas?»

Ganicho: «Os desenhos, a letra, depois começava a atirar os livros contra a parede para ver se eram resistentes, se a capa era resistente».

Investigador: «E a senhora da livraria como é que ia reagir a isso?»

Ganicho: «Ai, muito bem, podes continuar»

Leopardo: risadas

PJ: risadas

Investigador: «Está bem».

Leopardo: «Deixa-me dizer uma coisa que eu esqueci-me. Por exemplo, a capa é assim, mais ou menos... e a ver e assim, pegava num lápis e pim, pim, pim, pim»
– simulando riscar no livro

Investigador: «na livraria e na biblioteca?»

Leopardo: «Sim, fazia assim desenhos para ficar mais bonito e depois a senhora vinha aqui e dizia “o que é que tu estás a fazer?”»

3.2. EXPRESSÃO DE GOSTO

A grande maioria das respostas das crianças estiveram relacionadas com questões de gosto, em resultado não só da sua natureza, mas também das perguntas orientadoras do investigador, que incidiram sobre gostarem ou não do que estavam a observar. Por esta razão, tiveram muito de «identifying something the child liked in the picture» (House & Rule, 2005, p. 290). A falta de vocabulário específico na área das artes, como consequência, por exemplo, da falta de familiaridade com obras ilustradas, deu origem a respostas pouco desenvolvidas e aprofundadas, assemelhando-se à frase, parte de um artigo com o mesmo nome (Coquet, 2004, p. 12), que nos confirmou o desejo de abraçar uma metodologia participativa com crianças: «Eu gosto desta porque tem uma menina com neve na cabeça».

Deste modo, terminaremos o capítulo apontando algumas das razões que favoreceram a expressão de gosto ou desagrado das crianças em relação a algumas ilustrações, presentes nos livros do *corpus* principal.

3.2.1. Cor

Um das vezes o importante era apenas a presença de cor, outras vezes era a presença de determinadas cores que determinava o gosto ou desagrado por um livro ou página. Para a Hello Kitty (5A/EPA), para a Mafalda e para o Bernardo (5A/EPU), a mera presença de cor já era um fator promotor de gosto. A Hello Kitty (5A) comentou que gostava de uma determinada página dupla (onde a zebra se encontrava escondida), do livro *A charada da bicharada*, «porque tem muitos carros com cor» e o Bernardo (5A) também referiu gostar do mesmo livro «porque é às cores».

Para o Pépe e para a Renata (8A/EPU) ser «colorido» também foi a razão para gostarem mais da capa daquele livro. A Márcia (11A/EPA) também gostou «deste porque tem muitas cores [...]».

A Manuela (8A/EPU) preferiu o livro *A charada da bicharada* não só «porque tem mais cores», mas também «porque tem muito mais cor e mais alegria e está com mais cores alegres, cores giras, essas coisas».

Já para o Ivo (8A/EPU), a contracapa do *Depressa, Devagar* era a sua preferida, porque achou «engraçado o cão vermelho. Acho engraçado e... acho só isso, só isso».

Para a Inês (11A/EPA) a capa preferida foi a do livro *Estranhões & Bizarrocos* «porque tem uma junção de cores que parece que combinam mesmo, tanto a ilustração como a pintura», mas a contracapa desse mesmo livro foi a que menos lhe agradou porque «tem muito pouca cor. Aliás, não é pouca cor. Na parte da frente era mais escuro e aqui é mais claro...». O facto de a contracapa, em oposição à capa toda ilustrada, ser em fundo branco digital com o texto da sinopse grafado a preto pareceu-lhe insuficiente, «pois, não tem nada. Só tem isto [as letras da sinopse]». A sua colega Diana (11A/EPA) reforça esta opinião dizendo que «se está o fundo branco... ponto número um: não devia estar o fundo branco, nem que fosse o fundo – ruído – mas branco não». O Daniel (11A/EPA), do mesmo grupo, sugere que, como «a cor não é muito apelativa, devia ter uma cor escura conforme a parte da frente e devia ter imagens». Mais um reforço para a estranheza que sentiram entre a capa e a contracapa do livro *Estranhões & Bizarrocos*.

O exemplo que se segue vem confirmar que o mesmo livro pode provocar reações

diferentes nos seus leitores. Com 5 anos, a Mafalda (EPU) disse gostar mais do livro *Depressa, Devagar* «porque tem muitas cores», no entanto, a Mariana, de 8 anos (EPA), diz não gostar deste livro porque «este não tem cores alegres». Mas para o JP (8A/EPU) a contracapa daquele livro é do seu agrado «porque tem umas cores bonitas».

A Diana (11A/EPA) também gosta do livro *Depressa, Devagar* porque, «além de ter uma combinação de cores muito bonita [na capa], os desenhos [do miolo] são do género... têm cores diferentes na sombra [...]».

Foi interessante notar que as respostas da Mafalda (5A/EPU) se mantiveram fiéis ao seu fascínio pela cor, e pelo livro *Depressa, Devagar*, especificando, em outros comentários, quais as cores que a cativavam. Gostava mais da contracapa daquele livro «porque tem as cores do arco-íris, o verde e o azul...» e, quando levada a escolher, entre todos os livros do *corpus*, manteve a sua preferência «porque tem o vermelho, o cor-de-rosa e o branco...», referindo-se ao miolo. A contracapa d'*A charada da bicharrada* foi do agrado da Jéssica e da Manuela (8A/EPU), do mesmo grupo, ora «porque tem a cor azul e o rabo vermelho», ora porque tem a cor de que mais gosta, o «azul», respetivamente. Em concordância com esta última afirmação, a Manuela também gostou da contracapa do livro *Contos e lendas de Macau* porque «gost[a] da cor do azul [do fundo]».

Uma mesma cor no mesmo livro pode suscitar comentários antagónicos em crianças diferentes. O livro *O quê que quem*, com desenhos a preto sobre fundo branco é, o que (tem a contracapa que) mais agrada à Catarina (5A/EPU). Ela comenta que gosta de «um assim com coisas pretas – usa os dedos para percorrer as linhas finas do desenho – e com esta coisa branca [o fundo] (...)» e, para a Inês (11A/EPA), este é o seu livro favorito, porque é «quase sem cor, [e] o desenho é todo preto».

Mas, a maioria responsabiliza a cor pelo seu desagrado, apontando o livro *O quê que quem* como o menos favorito: «Porque [o livro] tem coisas escuras» já não é do agrado do Bernardo (5A/EPU). O mesmo acontece com todo o grupo de 8 anos da escola pública e com muitos alunos do grupo de 11 anos do mesmo estabelecimento de ensino. Salientando os comentários mais relevantes deste último grupo (11A/EPU), enquanto a Iara e a Joana ansiavam por «mais cor», para a Joana e para o Tiago, este

livro «não tem cor nenhuma» e «o preto e o branco não é cor. Tem pouquinha cor». No grupo de 8 anos (EPU), é curioso frisar que, para a Renata, numa primeira resposta, ser «quase tudo preto» era o equivalente a «não t[er] imagens» e quando o investigador lhe pediu para elaborar a resposta percebemos que existiam imagens «mas são todas pretas», impossibilitando-lhe a perceção de «caras», o que para ela pareceu ser primordial. Também para o JP (8A/EPU) e para a Manuela (8A/EPU) «só t[er] branco e preto» era uma razão negativa mas, «não t[er] as cores mais alegres», também aumentou o seu desagrado, remetendo para a qualidade da cor.

A capa de que a Manuela (8A/EPU) gostou menos foi a do livro *A maior flor do mundo*, porque «tem assim uma cor castanha, uma cor castanha estranha [...]». O livro *Histórias de animais* também faz uso da cor castanha, desta vez nas guardas, com uma aplicação sólida e plana mas, embora o Daniel (11A/EPA) tenha dito gostar deste livro, a cor das guardas não lhe agradou e até sugeriu que «(...) tinha de ser um azul».

«Porque tem um cão vermelho» foi a resposta que a Catarina (5A/EPU) deu para não gostar da contracapa do *Depressa, Devagar* e como o investigador perguntou «E o que tem, ter um cão vermelho? Explica-me» a colega Mafalda (5A/EPU) ajudou explicando que a Catarina «não gosta da cor vermelha».

É relevante destacar que parece importar tanto a quantidade (e.g. ter muitas cores) como a qualidade da cor (e.g. cores alegres, bonitas, ser vermelho, etc.).

3.2.2. Animais

Principalmente nos alunos mais novos houve alguma dificuldade na expressão do gosto, já que poucos foram os que explicaram a razão da sua preferência. As poucas explicações dadas foram muito simples e curtas, e, para a Beatriz (5A/EPA), a presença de animais foi um fator promotor de gosto. Comentou que gostava do livro *O sonho de Mariana* «porque tem ovelhinhas na camisolinha [da Mariana]» – na primeira dupla – e a colega Mariana (5A/EPA) contribuiu alegando que «as ovelhinhas são fofas!». O seu fascínio por animais continuou a ser razão para gostar do livro *Come a sopa, Marta!*, desta vez «porque tem borboletas» numa determinada página e «um gatinho» noutra.

A Sofia (8A/EPA) escolhe o livro *O rapaz que sabia acordar a primavera* «porque

isto» – pássaro/peixe na capa – «parece uma baleia a voar. (...)» e «isto» – na primeira dupla azul – «parece um polvo».

3.2.3. Proporção

Foram muitos os comentários sobre a proporção das personagens e todos, sem exceção, independentemente do grupo etário ou do estabelecimento de ensino a que pertenciam, recaíram sobre o livro *Come a sopa, Marta!*

A desproporção da personagem principal desta publicação foi muito debatida. Anatomicamente falando, os desenhos em questão não estão perfeitos, «instead they capture the personality so crucial to creating believable characters» (D. Evans, 2008, p. 16).

Comecemos pelos exemplos das crianças que disseram gostar desta publicação, precisamente porque a personagem apresentava características físicas tão distintas.

O Daniel (11A/EPA) diz gostar mais da capa deste livro porque «é mais engraçado». Com um certo nervosismo na forma de se expressar, enumera as razões do seu agrado: «Porque os dentes estão todos tortos, os olhos (...). Os pés são muito pequenos...» e, nesta altura, o colega Marcelo (11A/EPA) interrompeu-o para o informar de que «é uma caricatura». Mas nem isso o demoveu, e o Daniel continua: «as mãos são muito pequenas, os braços estão encostados à cabeça, o cabelo é muito pequeno». Concordando plenamente, o seu colega J. P. (11A/EPA) continua dizendo que «ele tem uma cabeça grande. O que ela está a comer parece que está fora do prazo. Tem uns olhos gigantes, uma boca pequenina e um nariz que vem desde...» – tenta exemplificar levando a mão à testa – «quase do cabelo até ao sítio certo do nariz».

Para outras crianças estas mesmas características foram responsáveis pelo seu desagrado.

O Tiago (11A/EPU) escolheu a capa deste livro como a de que menos gosta e até encarou esta falta de proporção como um desenho mal conseguido: «porque o desenho podia ser melhor feito, bem feitinho, melhor. A cara mais pequenina, a colher, o corpo. Olha para os pezinhos». O Pépe (9A/EPU) também não gostou desta capa porque a personagem não correspondeu aos seus cânones de beleza: «porque a menina é feia. Tem os dentes pequenos, os olhos grandes e o nariz grande».

Os próximos exemplos são todos de crianças com 8 anos do agrupamento escolar

particular. O Ganicho (8A/EPA) não gostou da capa «porque tem a cabeça maior que o corpo e o corpo devia ser maior que a cabeça...»; o PJ (8A/EPA) «porque ela tem o nariz muito comprido, porque ela tem as pernas muito pequeninas, as mãos muito pequeninas e o nariz parece... e os olhos muito grandes»; a Sara (8A/EPA) também não gostou deste último traço fisionómico apontado «porque tem os olhos muito grandes...»; para a Sofia (8A/EPA) ter «a boca muito pequenina e a cara (...) gigante» não corresponde aos seus ideais de beleza e, portanto, «ela é feia».

Na ótica da evolução do desenho da criança, a representação de Marta Torrão corresponde à fase do realismo intelectual/subjetivo (3/4 - 6/7 anos), ou seja, a perceção subjetiva que as crianças têm daquilo que querem representar nas suas produções gráficas sobrepõe-se ao aspeto real da pessoa ou do objeto em causa (Lowenfeld, 1977). Para os leitores de imagens da nossa amostra a relação entre as várias partes do corpo, e entre cada parte e o corpo da personagem, não era harmoniosa. O aluno que advertiu os colegas para a possibilidade de estarem perante uma caricatura foi, talvez, dos poucos cuja interpretação mais abstrata e sensível da ilustradora não apresentou problema. No período seguinte do desenvolvimento gráfico, o do realismo visual/objetivo (8/9 - 12 anos), fase em que as crianças do nosso estudo que manifestaram o desagrado pela desproporção se encontram, a criança evidencia grande necessidade de ser fiel ao que vê e aproximar-se das representações realistas aceites pelos adultos (Lowenfeld, 1977). Com efeito, nestas idades é muito comum preferir-se aquilo que mais se assemelha ao real, com as medidas e proporções correspondentes. Por vezes, a sua expectativa em relação ao que o ilustrador, um adulto, cria parece só permitir imitações da realidade objetiva. Tudo o que se desviar desta premissa poderá, como se confirmou, *estar mal feito* ou parecer *feito por crianças*, quando desenhadas por um adulto de quem as crianças pensam dever esperar conhecimentos mais aferidos.

3.2.4. Identificação pessoal

Um pouco à semelhança do impulso pessoal de Sipe (2000), segundo o qual o leitor se liga à estória por via de experiências pessoais, o mesmo acontece neste critério de gosto. Todavia, apresentamos exemplos distintos dos referidos anteriormente, selecionando para esta secção momentos em que as crianças exprimiram o seu agrado, ou

não, influenciadas por experiências pessoais passadas.

A Mafalda (5A/EPU) escolheu como capa preferida a do livro *O sonho de Mariana*, «porque eu e a minha irmã Mariana, um dia, quando o meu pai tinha o carro fomos ver animais e havia um pássaro que tinha um bico amarelo» e naquela capa figurava um pássaro com aquelas características. Já a Iara (11A/EPU), do mesmo estabelecimento de ensino, escolheu a contracapa desta publicação como a sua preferida porque lhe faz «lembrar quando (...) era pequenina e quando brincava àqueles brinquedos mais infantis». Em sintonia, e reforçando a opinião da Iara, a colega Joana (11A/EPU), escolhe a mesma contracapa dizendo que «o livro que eu escolhi foi este porque como [o Ricardo (11A/EPU)] disse, ele falou há bocado em canalhada e ele também já foi criança, pronto, e ele de certeza que brincava com os carros e isso. E nós também já fomos, por isso como a Iara disse também faz-me lembrar quando éramos pequenos». O Miguel (11A/EPU), do mesmo grupo, não só está influenciado pelo seu passado como prevê influenciar as gerações vindouras. Ele prefere a contracapa do livro *Come a sopa, Marta!* «por duas coisas, quando era bebé comia a sopa, isto fez-me lembrar antigamente. E gerações futuras dos meus filhos, dos meus netos, dos meus bisnetos, dos meus trisnetos... Comerão. Se existirem».

Foram apontadas outras razões para uma ou outra ilustração ser do agrado, ou não, das crianças, apesar de os motivos já destacados (cor, presença de animais, proporção/desproporção e identificação pessoal) serem os mais frequentes. Questões de sentimentos (e.g. Joana (11A/EPU): «Porque me faz lembrar algo tipo felicidade... [...] vê-se que ele está a correr e está feliz»), o conceito estético (e.g. Sofia (8A/EPA): «Porque ela é bonita»), a constatação da diferença (e.g. Mariana (8A/EPA): «Eu também gosto deste, e acho piada, porque eu acho que nunca vi uma, é raro ver meninas a brincar com carrinhos»), a presença de olhos verdes (e.g. Bernardo (5A/EPU): «porque tem aqui...porque tem os olhos cor da relva»), a perceção de movimento (e.g. Tomás (5A/EPA): «Porque ele vai a escorregar...»), são algumas, outras, razões apontadas.

4. SÍNTESE DOS RESULTADOS

Das cinco respostas propostas por Sipe (2000) na *Teoria da Compreensão Literária*, nomeadamente, as de tipo analítico, intertextual, pessoal, transparente e performativo,

a que mais resultados obteve, apesar de estarmos a fazer um estudo qualitativo e portanto não haver uma quantificação estatística dos resultados, foi a resposta analítica. As crianças revelaram todos os tipos de resposta, no entanto, para além da já referida, e em proporções muito desiguais, as respostas de tipo pessoal e transparente também se verificaram muitas vezes.

No âmbito da resposta analítica, o autor dividiu-as em análise do sentido narrativo, análise do livro enquanto objeto ou produto cultural, análise centrada na componente verbal, análise da componente visual e análise da relação entre ficção e realidade.

Tomando como referência a primeira subdivisão, *análise do sentido narrativo*, que trata a construção de interpretação narrativa, consideraram-se as respostas atinentes aos paratextos ou às opções de *design* identificadas. Nenhum dos grupos estava familiarizado com o paratexto guardas, pelo que, nas primeiras sessões, aproveitamos o privilégio de os iniciar na terminologia específica deste universo. Na apresentação do segundo conjunto de livros, correspondente aos vencedores do PNI da segunda metade da década em análise, surpreendemo-nos com a aprendizagem do conceito de guardas por um dos grupos dos mais velhos. Estes, sem qualquer orientação do investigador, encetaram um diálogo extenso, mesmo na ausência daquele, fazendo análise comparativa entre as várias guardas das publicações. A capa foi um dos paratextos mais comentado, tendo sido notado o tipo de encadernação e reveladas as preferências de cada criança. Ainda no que concerne ao sentido narrativo, as respostas das crianças confirmaram que os artificios gráficos – como os vazamentos das páginas com formas elementares, que permitem a visualização de pequenas partes da página seguinte ou da anterior, emoldurando esse detalhe –, são identificáveis e eminentemente intencionais, cumprindo uma função, assim como não ficaram indiferentes à organização gráfica no espaço da página de letras e/ou frases.

No que diz respeito ao *livro enquanto objeto e produto cultural*, as respostas analíticas foram muito pouco frequentes, no entanto, salientamos a alusão direta a dois escritores – um lembrado enquanto referência, outro pelo seu falecimento –, a importância que foi dada a um autocolante que atestava que certo livro tinha sido premiado com o PNI e o cheiro que as tintas de impressão deixaram num determinado livro – aspeto notado por diferentes grupos.

Respeitante à *análise centrada na componente verbal*, apesar de não fazer diretamente parte dos objetivos do nosso estudo, algumas respostas recaíram sobre esta subcategoria. Deu-se a decomposição de vocábulos, em particular num livro em que o título era composto por palavras de natureza peculiar e inventada, assim como alguns dos grupos dos mais novos pediram para ler as palavras.

As respostas analíticas sobre a *componente visual* foram as que tiveram maior número de respostas. Através de uma abordagem analítica da vertente ilustrativa, as crianças identificaram sentimentos, abordaram questões de proporção no que à anatomia diz respeito, aludiram à perspetiva, compararam ilustrações referindo sentidos narrativos, atribuíram à cor vários significados e identificaram diferentes registos, abordagens plásticas e modos de representação.

Em referência à *análise da relação entre ficção e realidade*, as crianças do nosso estudo não questionaram a fantasia, nem mesmo os mais velhos. O único comentário digno de registo, que optamos por incluir nesta subdivisão, prendeu-se com o reconhecimento do potencial técnico-plástico da ilustração. No momento em que determinado elemento visual estava a ser interpretado de maneiras distintas por duas crianças, uma delas alegou que, por ser desenhado, a sua representação podia diferir da realidade, contrariando a colega que dizia ser obrigatória a cópia do real. Esta constatação, com base em ilustrações diferentes de livros também desiguais, foi referida em alguns grupos.

Não tendo tido muitos resultados, na resposta intertextual, as crianças associaram algumas das ilustrações a personagens de filmes e livros e um dos títulos a uma canção infantil, sendo que este último exemplo foi recorrente em vários grupos.

Na resposta pessoal as crianças estabeleceram conexões do texto com as suas vivências e vice-versa. Os resultados manifestaram as suas preferências pessoais, relacionando-se com o seu contexto sociofamiliar, com questões de identificação pessoal (física e não só) e com os seus referentes visuais. Prevaleceram as ligações do texto para a vida do leitor.

No que toca à resposta transparente, as crianças evidenciaram que estavam profundamente envolvidas no universo da estória, porque, ao falarem diretamente com as personagens (acenando ou cumprimentando oralmente, por exemplo) ou contextos, sugeriram não existir limites entre o mundo narrado e o próprio. Houve algumas

demonstrações de empatia – com sorrisos e/ou leves massagens nas personagens das páginas –, de entusiasmo – falando mais alto –, de surpresa e repulsa – verbalizando, para ambas, expressões profundamente onomatopéicas.

A resposta performativa foi praticamente inobservável.

A expressão de gosto, das crianças de 5, 8 e 11 anos que tivemos a oportunidade de escutar, esteve mais frequentemente relacionada com questões de cor, presença de animais, proporção/desproporção e identificação pessoal. No entanto, algumas referiram os sentimentos, o conceito estético, a perceção de movimento, a constatação da diferença, entre outros, como motivos para o seu agrado.

ESTUDO B - LIVROS

Após uma caracterização global do *corpus*, apresentamos a análise e discussão dos elementos paratextuais, da relação verbo-pictórica, a técnica de ilustração e terminamos dando conta dos modos literários em que as publicações se inserem.

1. CARACTERIZAÇÃO DO *CORPUS*

Nesta secção apresentamos uma visão geral do *corpus*, identificando os autores das obras e respetivas editoras, com o intuito de contribuir para a perceção da dimensão do estudo e da sua abrangência.

No que concerne aos autores da vertente visual, segue-se a Tabela 14 com o número de obras do *corpus* por ilustrador e respetivas distinções em cada ano.

Tabela 14 - Número de obras e distinções por ilustrador

Ilustradores (36)	Livros (89)	Tipo Ano					
		Afonso Cruz	2	R 2008	R 2009		
Alain Corbel	6	PNI 2002	R 2003	R 2003	R 2004	ME 2005	R 2006
Aldina	1	ME 2001					
Alex Gozblau	2	R 2007	R 2009				
Ana Biscaia	1	R 2009					
André Carvalho	1	R 2006					

Tabela 14 - Número de obras e distinções por ilustrador (cont.)

Ilustradores (36)	Livros (89)	Tipo					
		Ano					
André Letria	6	ME 2003	R 2003	R 2004	ME 2005	R 2006	R 2009
Bela Silva	1	R 2006					
Bernardo Carvalho	5	ME 2006	R 2007	ME 2008	R 2008	PNI 2009	
Carla Pott	2	R 2003	R 2004				
Cristina Valadas	3	R 2003	R 2004	PNI 2007			
Danuta Wojciechowska	6	ME 2000	ME 2001	ME 2002	PNI 2003	R 2004	R 2008
Elsa Navarro	1	R 2006					
Gémeo Luís	6	ME 2002	R 2003	ME 2004	PNI 2005	R 2006	R 2007
Horácio Tomé Marques	1	R 2009					
Henrique Cayatte	1	PNI 2000					
Inês Oliveira	2	R 2008	R 2009				
João Caetano	4	ME 2000	PNI 2001	R 2003	R 2006		
João Vaz de Carvalho	1	R 2006					
José de Guimarães	1	R 2005					
José Feitor	1	R 2009					
José Manuel Saraiva	4	R 2003	R 2003	R 2004	R 2007		
José Miguel Ribeiro	3	R 2003	R 2004	ME 2007			
Luís Henriques	3	R 2006	R 2008	R 2009			
Madalena Matoso	5	ME 2006	ME 2007	PNI 2008	R 2008	ME 2009	
Manuela Bacelar	1	R 2004					
Margarida Botelho	1	R 2007					
Marta Madureira	1	ME 2009					
Marta Torrão	3	ME 2003	PNI 2004	R 2006			
Paulo Galindro	2	ME 2008	R 2009				
Pierre Pratt	2	R 2003	R 2009				
Rachel Caiano	1	R 2008					
Raffaello Bergonse	1	R 2004					
Rui Castro	2	R 2003	R 2004				
Teresa Lima	5	ME 2004	PNI 2006	R 2007	R 2008	R 2009	
Yara Kono	1	R 2009					

PNI – Prémio Nacional de Ilustração; ME – Menção especial;
R – Recomendação pelo júri do PNI

Pudemos verificar que os ilustradores que viram as suas ilustrações serem distinguidas, no período entre 2000 e 2009, foram quase quatro dezenas (36). De todos eles, os que somam igual e maior número de publicações distinguidas, seis, para sermos exatos, são Alain Corbel (1965-) – com um prémio (PNI), uma menção especial (ME) e quatro recomendações (R) –, André Letria (1973-) – com duas ME e quatro R –, Danuta Wojciechowska (1960-) – com um PNI, três ME e duas R – e Gémeo Luís (1965-) – com um PNI, duas ME e três R –, seguindo-se, com cinco publicações cada, Bernardo Carvalho (1973-) – com um PNI, duas ME e duas R –, Madalena Matoso (1974-) – com um PNI, três ME e uma R – e Teresa Lima (1962-) – com um PNI, uma ME e três R. Os restantes ilustradores contam com quatro ou menos volumes distinguidos.

Os ilustradores Alain Corbel e Gémeo Luís nasceram no mesmo ano, em 1965, e Danuta Wojciechowska apenas cinco anos antes, em 1960. Da geração seguinte, André Letria e Bernardo Carvalho também partilham o ano de nascimento, 1973, e Madalena Matoso, quase da mesma idade, nasceu no ano seguinte, em 1974. Para os três primeiros ilustradores mencionados, a probabilidade de verem o seu trabalho distinguido é maior, porque, como são mais velhos, contam, pelo menos, ainda que hipoteticamente, com cerca de mais dez anos de produção artística. Tanto num caso como no outro, apesar das diferenças socioculturais que estão subjacentes ao local de nascimento de cada um – mais ainda quando três deles não nasceram em Portugal – é provável que o contexto histórico-social e artístico seja, mesmo assim, similar por partilharem a mesma geração.

Em anos anteriores ao que o nosso estudo considera, André Letria, Teresa Lima e Danuta Wojciechowska já tinham sido distinguidos pelo júri do PNI, tendo, nessa altura, os dois primeiros, recebido o prémio máximo. A receção de um prémio ou distinção é grande motivação para se continuar a apostar no caminho percorrido. Também não podemos deixar de destacar a sucessiva edição de vários livros por ano, característica de todos os ilustradores referidos.

Nos casos particulares de Bernardo Carvalho e Madalena Matoso sabemos que foram colegas de escola que se tornaram amigos e, posteriormente, colegas de trabalho, enquanto cofundadores do Planeta Tangerina, atelier de ilustração e *design* gráfico. Estes ilustradores receberam, pela primeira vez cada um, uma menção especial, por

livros cuja ilustração é de sua autoria, em 2006. O seu reconhecimento no mundo da ilustração nesta altura estará, provavelmente, relacionado com o facto de o primeiro livro de LIJ com assinatura Planeta Tangerina datar de 2004, uma vez que a editora só foi fundada poucos anos antes, em 1999. No entanto, depois deste primeiro volume, os ilustradores não pararam de ilustrar e editar livros que, sucessivamente, propuseram a concurso.

Globalmente, a frequência de edições associada à submissão dos respetivos livros ao PNI, quer pela mão do editor, quer pela mão do ilustrador, aumentará a probabilidade de receção de prémio ou distinção.

No que à presença dos autores da vertente verbal diz respeito, segue-se a Tabela 15, agora, com o número de obras do *corpus* por escritor e respetivas distinções em cada ano.

Tabela 15 - Número de obras e distinções por escritor

Escritores (49)	Livros (87*)	Tipo						
		Ano						
Adélia Carvalho	1	ME 2009						
Alexandre Honrado	2	R 2004	ME 2007					
Alice Vieira	4	PNI 2002	R 2006	PNI 2008	R 2009			
Álvaro Magalhães	3	ME 2000	R 2003	R 2005				
Ana Saldanha	1	R 2004						
Anabela Mimoso	1	R 2006						
António José Forte	1	ME 2001						
António Mota	7	PNI 2003	R 2003	R 2003	R 2003	R 2004	R 2006	R 2008
António Torrado	3	R 2008	R 2008	R 2009				
Carla Maia de Almeida	1	R 2009						
Clara Cunha	1	ME 2008						
Daphne W. Rocha	1	R 2008						
David Machado	1	R 2009						
Dulce de Souza Gonçalves	1	R 2008						
Eugénio Roda	2	PNI 2005	R 2006					
Eva Mejuto	1	R 2006						
Francisco Duarte Mangas	2	R 2006						
François David	1	R 2007						

Tabela 15 - Número de obras e distinções por escritor

Escritores (49)	Livros (87*)	Tipo Ano										
Gentil Marques	1	R										
Gonçalo M. Tavares	1	R										
Ilda Taborda	1	ME										
Isabel Minhós Martins	7	ME	ME	ME	R	ME	PNI	ME				
João Paulo Cotrim	1	R										
João Pedro Mésseder	4	R	R	R	R							
Jorge Sousa Braga	1	R										
José António Gomes* (coord.)	2	ME	R									
José Eduardo Agualusa	1	PNI										
José Jorge Letria	9	ME	ME	R	R	R	R	R	R	ME	R	
José Saramago	1	PNI										
Luísa Dacosta	1	PNI										
Luísa Ducla Soares	1	ME										
Manuela Barros Ferreira	1	R										
Margarida Botelho	1	R										
Maria Monteiro	1	ME										
Maria Teresa dos Santos Silva	2	R	R									
Mário de Carvalho	1	R										
Marisa Núñez	1	R										
Marta Torrão	1	PNI										
Matilde Rosa Araújo	1	R										
Mia Couto	1	ME										
Paula Pinto da Silva	1	ME										
Raul Malaquias Marques	1	R										
Rita Taborda Duarte	3	R	R	R								
Rudyard Kipling	1	PNI										
Tareixa Alonso	1	R										
Tiago Salgueiro**	1	R										
Ursula Wölfel	1	R										
Viale Moutinho	1	R										
Xosé Ballesteros	1	R										

*O volume Conto estrelas em ti, coordenado por José António Gomes, tem vários autores do texto. O livro Um dia na praia, de Bernardo Carvalho, não tem componente verbal, assim como Sebastião de Manuela Bacelar. Assim, optamos por não elencar os livros supracitados.

**Pseudónimo literário do ilustrador José Manuel Saraiva
 PNI - Prémio Nacional de Ilustração;
 ME - Menção especial;
 R - Recomendação pelo júri do PNI

Os escritores que viram os seus livros serem distinguidos, em resultado da ilustração que figurava com as suas palavras, foram quase meia centena (49). De todos eles, foram três os escritores que se destacaram pelo maior número de publicações alvo de distinção. Da mesma geração temos José Jorge Letria (1951-) com nove livros entre menções especiais (3) e recomendações (6) e António Mota (1957-) com sete livros entre prémio (1) e recomendações (6). Da nova geração de escritores temos Isabel Minhós Martins (1974-) também com sete livros distribuídos pelo prémio (1), menções especiais (5) e recomendações (1). Os restantes escritores contam com quatro ou menos representações no PNI.

José Jorge Letria e António Mota são, talvez, os escritores, com destinatário preferencialmente infantil, mais prolíferos ao nível nacional. Por sua vez, Isabel Minhós Martins, apesar da considerável diferença geracional que a separa dos primeiros, também é muito fértil no que diz respeito à escrita para crianças.

Reiteramos que a frequente edição de vários livros por ano, e o conseqüente envio para concurso, contribuirá para o aumento da probabilidade de receção de prémio ou distinção.

Em relação às editoras que tiveram os seus livros distinguidos na componente visual no período em apreço, segue-se a Tabela 16.

Tabela 16 - Número de obras e distinções por editora

Editoras	PNI	ME	R	Total
Afrontamento			2	2
Ambar	1	1	9	11
Asa	1	2	2	5
Assírio & Alvim			2	2
Beta-Projectos Editoriais			1	1
Caminho	2	2	14	18
Campo das Letras		2		2
Civilização		1	1	2
Colégio Primeiros Passos		1		1
Dom Quixote	1	2	1	4
Edição de autor			1	1
Editora APCC			1	1
Eterogémeas	1		3	4
Gailivro	1		8	9
Kalandraka			2	2
Kual		1		1
Livros Horizonte		1		1
O Bichinho de Conto	1			1
OQO			3	3
Parceria A.M. Pereira		1		1
Planeta Tangerina	1	5	3	9
Porto Editora			1	1
Presença			1	1
Terramar			2	2
Texto Editores	1		1	
Trampolim		1	1	2

Assim, no período que compreende a primeira década do século XXI, a editora que mais livros teve distinguidos foi a Caminho (18) com substancial diferença em relação às seguintes. Falamos da Ambar (11), já desaparecida, da jovem Planeta Tangerina (9) e da Gailivro (9). Todas as já referidas tiveram pelo menos um PNI, sendo que a Caminho teve dois.

Independentemente de a Planeta Tangerina ser ainda muito jovem, a verdade é que estas quatro editoras têm toda publicação assídua. Este facto, por si só, explicará as várias distinções que cada uma arrecadou, contudo, não podemos deixar de assinalar que a presença, durante várias décadas, de um editor empreendedor, interessado e atento marcará a diferença. Falamos do trabalho de José de Oliveira, enquanto responsável pelo setor editorial dedicado à literatura infantojuvenil da Caminho, que contribuiu para a construção de um catálogo de qualidade desde os primeiros anos. Os já

referidos David McKee ou Max Velthuijs são apenas alguns dos autores (que assinam o texto e a ilustração) que integraram o espólio da Caminho desde cedo. Para um editor que, no contexto da LIJ, afirma que «na ilustração é a primeira impressão que mais nos cativa» (“Entrevista a José Oliveira”, 2012) a seleção daqueles e outros projetos internacionais para tradução em Portugal terá aprimorado e afinado o seu olhar de especialista, também, no que diz respeito à produção em língua portuguesa. A isto se deverá o distanciamento evidente que existe entre a Caminho e as restantes editoras mais distinguidas, no período temporal em apreço.

Regra geral, este tipo de livros é de capa dura, forrada a papel – capa não guilhotinada/aparada –, com ilustração a cores produzida sobre papel, que comunica através de duas linguagens (verbal e visual), de autoria dupla (escritor e ilustrador), com textos originais, apenas em português, no entanto, após uma breve análise estrutural de um *corpus* de 89 títulos verificaram-se algumas exceções dignas de registo. Apenas três são de capa mole; apenas um tem a capa mole vazada; apenas três têm a capa forrada a tecido; apenas dois têm a capa com três lados guilhotinados/aparados; apenas um é para ser folheado no sentido vertical; apenas quatro têm o mesmo autor das palavras e das imagens; apenas dois são livros de imagens; apenas cinco têm as ilustrações a preto; apenas dois se socorrem de uma técnica de ilustração apoiada na montagem de realidades construídas em vários planos; apenas um utiliza a xilogravura; apenas um tem como suporte de intervenção placas de mdf; apenas um apresenta a componente verbal em duas línguas; apenas um apresenta a componente verbal em cinco línguas; apenas um tem páginas vazadas (janelas); apenas um foi comercializado em associação a um objeto – uma almofada; apenas um tem um poster destacável colado nas guardas; e apenas um prescinde da folha de rosto.

2. ELEMENTOS PARATEXTUAIS

Os paratextos no livro ilustrado são, muitas vezes, meramente decorativos, ao contrário do que se espera desses elementos no livro-álbum. No *corpus* em análise excedem com frequência essa função e assumem papéis importantes no sistema de comunicação do livro. Contudo, cada vez mais se verifica, mesmo no livro ilustrado, a utilização destes elementos (como as capas/contracapas, guardas, páginas de rosto)

para além do simples embelezamento fruto da contribuição consciente do ilustrador.

A intervenção de Sipe (2009), na conferência *Formar leitores para ler o mundo*, subordinada ao título *Peritextos e Quebras de página: oportunidades para construir sentido nos álbuns*, veio confirmar a importância destes elementos na construção do sentido e da narratividade. O autor considera que «all of these elements are carefully planned so as to “surround” the story and prepare the reader for it» (Sipe, 2009, p. 33). Informações antecipatórias relacionadas com a caracterização das personagens, com o juízo estético da vertente pictórica ou a previsão do desenvolvimento narrativo, são alguns dos mecanismos também presentes nos paratextos no universo do livro ilustrado e que importa considerar.

2.1. FORMATO

A qualidade do objeto livro enquanto produto editorial passa também pela sua forma à qual o leitor não fica indiferente. Não sendo a característica paratextual de maior relevo no nosso *corpus*, o formato é um elemento passível de reflexão. Na grande maioria dos casos, o formato de uma publicação responde mais a um desejo editorial do que ao dos seus autores. Este fenómeno pode estar relacionado com a necessária coerência dentro das coleções a que pertencem, com a natureza da publicação em causa, ou mesmo com questões económicas (e.g. melhor aproveitamento dos papéis de impressão).

Muito provavelmente, em razão destas contingências, e salvaguardando raríssimas exceções de que daremos conta de seguida, são muito poucas as variações significativas nos livros em estudo, notando-se pouco arrojo por parte dos responsáveis pelos projetos editoriais (ver Tabela 17).

A maioria dos volumes com forma retangular¹²⁷ (64) tem orientação vertical (40). Num *corpus* onde quase todos os livros são de capa dura e/ou cartonada, encontramos livros de pequenas dimensões, como *Meia bola* (Eterogémeas, 2006; com 16cm x 16cm x 0,9cm), e livros de maiores dimensões, como *Histórias de animais* (Ambar,

¹²⁷ A medição de cada volume foi efetuada manualmente de forma minuciosa, mas sabemos por experiência profissional que nem sempre quando medimos um livro ele tem as medidas exatamente iguais às idealizadas na pré-encadernação. Por essa razão, sempre que a diferença entre altura e largura foi inferior a 2 milímetros, optamos por considerar o livro com formato quadrangular.

2006; com 30,5cm x 24,4cm x 0,9cm) ou *Contos e lendas de Macau* (Caminho, 2002; com 23,5cm x 29,8cm x 1,3cm). O livro com mais folhas e, por isso, mais espesso é *Uma rosa na tromba de um elefante* (Parceria A. M. Pereira, 2001; com 30cm x 22cm x 1,8cm).

Tabela 17 - **Caracterização do formato**

Cartão ao corte	2
Forrada a tecido	3
Com badanas	3
Retangular horizontal	24
Retangular vertical	40
Quadrada	25

O livro *O quê que quem* (Eterogémeas, 2005) é uma exceção no que concerne ao formato. Supomos que o facto de o ilustrador Gémeo Luís também ser o responsável pela editora Eterogémeas terá permitido a experimentação. Assim, este livro apresenta uma orientação horizontal, sendo que a sua largura é mais do dobro da sua altura (32,7cm x 16cm x 0,7cm). Quando aberto para o exercício da leitura, ainda que visualmente seja muito apelativo e a ilustração possa, por isso, usufruir dessa característica com composições compridas, somos obrigados a mover os nossos olhos em grande amplitude. Como consequência, o seu manuseamento e observação por parte do público-alvo fica muito dificultado.

Todavia, esta sua característica formal distinta não deixou o leitor indiferente e até foi fator promotor de gosto para Catarina (5A/EPU).

Catarina: «Este é mais bonito»

Catarina: folheou *O quê que quem* – «Este livro é mesmo muito bonito, se eu o levasse para casa era o mais bonito»

Investigador: «Porque é que é o mais bonito?»

Catarina: «Porque é. Porque é assim» – exemplifica com os dedinhos que é comprido.

Investigador: «Ah!»

Catarina: «E eu gosto muito destes assim»

Com efeito, dos 10 livros manipulados pelas 36 crianças que participaram no estudo, apenas este apresenta sinais de uso. Note-se que fizemos um total de seis sessões e apenas na segunda já este livro tinha o miolo a soltar-se da capa (ver Imagem 16).



Imagem 16 - Pormenor do miolo do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

O conhecimento, à posteriori, de que este livro foi propositadamente criado com estas medidas, precisamente, para dificultar a manipulação pelas mãos dos mais pequenos e indiciar uma leitura partilhada, remetendo para a temática da família que a publicação evoca, pode explicar em parte mas não invalida o atrás referido. O volume *O quê que quem* foi observado pelos alunos em contexto de partilha com os colegas e, inclusivamente, com o investigador (adulto), e mesmo assim não se conseguiu prever ou prevenir o estrago identificado. Esta faixa etária não é conhecida pela sua delicadeza na manipulação de objetos e muito menos na avaliação da sua fragilidade. Deste modo, independentemente da intenção criadora, o formato inovador não abona muito a favor da durabilidade do livro enquanto produto comercial dirigido a crianças.

Histórias de animais (Ambar, 2006), com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima, é um dos três livros do *corpus* global, da mesma coleção e editora, que tem a capa cartonada mas em vez do tradicional papel está forrada a tecido (ver Imagem 17).

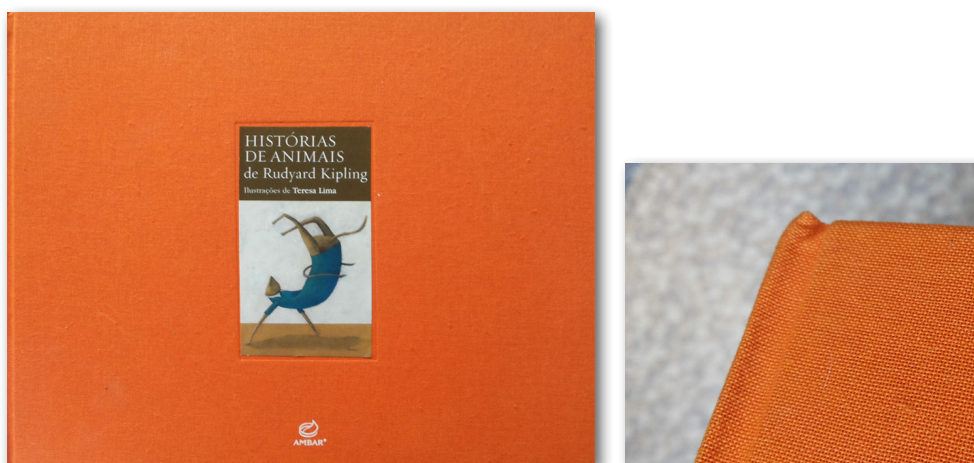


Imagem 17 - Capa e pormenor da capa do livro *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima, Ambar, 2006.

Esta característica não passou despercebida às crianças que conheceram os livros premiados e que fazem parte deste estudo, no entanto, uns foram mais rápidos do que outros. Às de cinco anos esta diferença não foi logo evidente, tendo sido necessário chamar-lhes a atenção para ela. Repararam que quando raspavam a mão nos de capa de papel não ouviam barulho e naquele sim: Catarina (5A/EPU): «Este faz música, aaaaa...»

Os de 8 anos deram conta da diferença autonomamente. A Manuela (8A, EPU) comentou que o *Histórias de animais* «é assim enrugado e isto» – apontando para o livro *A charada da bicharada* – «é liso».

Numa sessão com crianças de 11 anos (EPA), mesmo antes de começarmos a conversa e enquanto alguns ainda se estavam a sentar, a Márcia apercebeu-se da diferença e expressou por isso alguma satisfação.

Márcia: «Olha que giro!» – enquanto toca/apalpa a capa do *Histórias de animais*

Inês: «Esse também é giro» – *A charada da bicharada*

Márcia: «Olha que giro! Olha toca!»

Inês: toca e sorri

Márcia: «Olha que giro! Eu quero este»

Mais tarde, acabou por dizer que preferia o *Histórias de animais* aos outros apenas por ser diferente.

Márcia: «Porque...» – apalpa continuamente a capa – «é diferente»

Marcelo: «É fofo»

Márcia: «Pois é, é isso, é fofo»

A verbalização de que o livro estava forrado a tecido só acontece no outro grupo de 11 anos (EPU). Ricardo fica deslumbrado pela textura do livro e não para de lhe tocar: «É um bocado difícil fazer estes livros de tecido», comenta.

A capa do volume *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar (Afrontamento, 2004) é um caso original no universo português de LIJ, pela reprodução dos elementos característicos deste paratexto figurarem também na contracapa comunicando ao leitor a presença de dois inícios. Pequenos apontamentos de *design* informarão o leitor mais atento de qual capa os editores consideraram ser a capa. Isto é, conscientes de que

estamos a ser minuciosos na análise e de que esta, no geral, não influencia o resultado final da(s) narrativa(s), foi na capa de fundo claro que o código de barras foi colocado e o logótipo da editora colocado na lombada fica na posição correta de leitura quando a capa mais escura é a capa (ver Imagem 18).

Com este livro-álbum na posição que referimos, a primeira estória que lemos é protagonizada pelo bebé Sebastião. Curiosamente, num livro com duas narrativas, as ilustrações das capas são da mesma estória, da que contém a personagem mais nova, confirmando o início pela ordem cronológica.



Imagem 18 - Capa e contracapa do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.

São várias as características formais que tornam *Meia bola* (2006, Eterogémeas), com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, um volume original (ver Imagem 19). Em razão de ter três lados guilhotinados, o miolo encontra-se à face da capa (ver Imagem 20). É o único livro do *corpus* com capa em cartão prensado, sem qualquer tipo de forra, permitindo, assim, este tipo de acabamento. A ilustração da capa assemelha-se a um carimbo ou estampagem de uma só cor. Para além disso, não consta da capa nem o título da publicação nem a casa editorial a que pertence, informação essa relegada para a lombada. *Um dia na praia* também não tem informação verbal na capa mas, sendo um livro de imagens, é bastante compreensível

esta economia de palavras. Na capa, propriamente dita, de *Meia bola* também não há informação verbal, mas sim no prolongamento lateral da lombada, e mesmo aí apenas informa o leitor dos autores da imagem e do texto, e de quem faz a apresentação do volume.

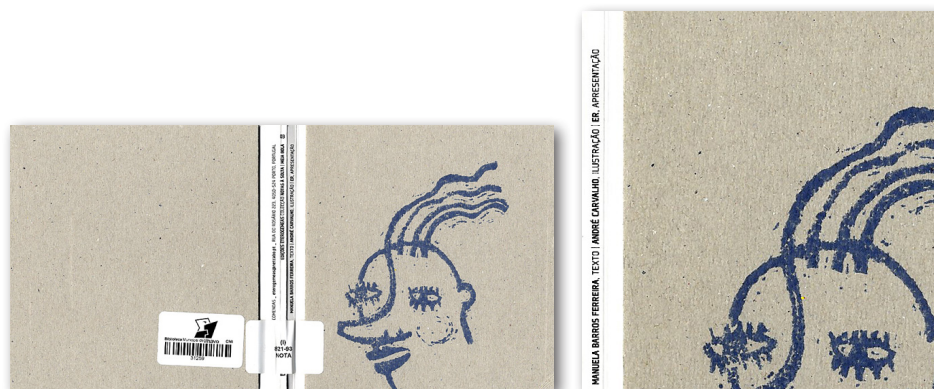


Imagem 19 - Capa, lombada e contracapa e pormenor da capa do livro *Meia bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogêmeas, 2006.



Imagem 20 - Livro aberto *Meia bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogêmeas, 2006.

A leitura do livro *A colecção* (edição de autor, 2007), cujo texto e ilustração são da responsabilidade de Margarida Botelho, faz-se de uma forma distinta dos demais. Enquanto em todos os livros do *corpus* secundário a componente verbal se encontra na perpendicular da lombada, neste volume a palavra está grafada paralelamente àquela (ver Imagem 21). A leitura d'*A colecção* faz-se virando as páginas para cima, no sentido vertical. Esta opção estará relacionada com o título e, supomos, com o desejo da autora de confundir o próprio livro, enquanto objeto, com a caixa, que a capa apresenta, onde a coleção se guardará.



Imagem 21 - Capa do livro *A coleção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho, edição de autor, 2007.

O livro *O brincador* (Asa, 2005), com texto de Álvaro Magalhães, tem, no nosso entender, a capa mais peculiar de todas. É um livro em capa mole com badana *furada* – recortada com a mesma configuração da ilustração que se encontra por baixo, mas ligeiramente maior que os seus limites (ver Imagem 22). Esta estratégia sugere, de certa forma, uma janela aberta para o imaginário criado ou uma montra de uma galeria onde se expõem as ilustrações deste miolo, sugerindo a atividade do seu autor, o *pintor* José de Guimarães.

Os livros moles ainda são pouco comuns no segmento da literatura para a infância e juventude em Portugal, mas abundam no Reino Unido, por exemplo, sobretudo nas reedições, depois de esgotada a novidade publicada em capa dura.



Imagem 22 - Capa (aberta e fechada) do livro *O Brincador*, com texto de Álvaro Magalhães e ilustrações de José de Guimarães, Asa, 2005.

2.2. TIPO DE PAPEL

Márcia (11A/EPA): [O livro *Depressa, Devagar*] «parece papel reciclado».

No universo do livro para a infância são poucos os exemplos de exploração das qualidades táteis dos materiais, como já tivemos oportunidade de referir, com exceção dos livros para bebés que introduzem, por vezes, pequenas porções de pelo sintético (para simular a pelagem de um determinado animal, por exemplo), diferentes papéis, plásticos e tecidos, etc. com variações de rugosidade, refletindo-se em diferentes sons e sensações aquando da sua manipulação. Salvaguardando a exceção, a textura tátil é totalmente retirada da equação e a visual (que tenta transmitir visualmente a tátil) fica muitas vezes prejudicada pela própria textura do papel utilizado para reproduzir os trabalhos de ilustração. A escolha que o ilustrador faz do suporte para a experimentação plástica não é accidental, tirando especial partido ou jogando com a luminosidade de alguns suportes em particular. A opção mais comum de impressão em papéis lisos, acetinados ou brilhantes, altera substancialmente o resultado pretendido pelo criador e expresso nos seus originais. Aliás, uma das coisas que o ilustrador aprende desde cedo é a não se deixar abater pela grande diferença (a vários níveis, e não exclusivamente no que diz respeito à textura) entre aquilo que produziu e aquilo que será objeto de apreciação pelo leitor, depois de impresso.

Consideramos papel de espessura média aquele que permite uma boa leitura sem que a mancha de ilustração ou de texto da página seguinte se veja à transparência. A maioria dos livros do *corpus* usa esse tipo de papel (52). A outra grande fatia de livros utilizou papel grosso para o miolo dos livros (33), otimizando a leitura no momento de virar a página.

Tabela 18 - Caracterização do tipo de papel

Espessura	Fino	3
	Médio	52
	Grosso	34
Brilho	Semimate	38
	Brilhante	21
	Mate	30
Textura	Poroso	15

Em relação ao brilho, também se mantêm boas opções. Há mais livros com folhas mate (30) e semimate (38) do que brilhantes. No entanto, esta última opção é ainda muito frequente (21), dificultando de sobremaneira a leitura das componentes verbal e visual por causa dos reflexos constantes (ver Tabela 18).

No que diz respeito à referida propriedade do papel utilizado na impressão, a sua frequência não foi regular. Houve, de facto, nos primeiros sete anos (2000-2006) um predomínio do papel semimate, mas em 2007 a maioria dos livros distinguidos tem folhas de papel brilhante (45%¹²⁸), havendo aqui um pequeno retrocesso na qualidade do papel utilizado. Provavelmente, este tipo de opção ter-se-á prendido com questões de ordem económica. Apenas nos últimos dois anos é que mais de metade dos livros foi impressa em papel mate, favorecendo a leitura das ilustrações e das palavras no espaço da página.

Todavia, após contactar algumas gráficas da zona Norte do país, tomamos consciência de que os preços dos papéis couchés correntes (excluindo os papéis de alta qualidade) são todos muito similares. A variação de valor dever-se-á ao fabricante e ao armazenista e não, propriamente, às suas propriedades brilhantes, mate ou semimate. Falamos, naturalmente, no preço por quilo, porque, em determinadas gramagens, podem existir formatos com características semimate que permitam melhor aproveitamento (resultando em menor consumo) do que outros com características mate ou brilhante, e vice-versa.

Normalmente, a escolha por papéis mate ou semimate, independentemente do destinatário do livro, está relacionada com a facilidade de leitura e a reprodução da cor. Neste aspeto, o papel que melhor reproduz é o brilhante, mas tem o referido inconveniente dos reflexos que dificultam a leitura.

A existência, no nosso *corpus*, de maior número de livros com páginas semimate poderá ser uma questão de compromisso adotada pelo editor, favorecendo ligeiramente¹²⁹ a leitura do conteúdo da página sem comprometer em demasia

128 A utilização do valor percentual, ao contrário do valor absoluto que temos vindo a apresentar, deve-se ao número de distinções por ano não ser igual e a sua análise ficar facilitada através deste tipo de apreciação.

129 Favorece ligeiramente, mas não de forma significativa. O papel couché mate não permite que

a qualidade da reprodução.

Frisamos que a escolha de um papel superior em tudo favorecerá a qualidade do produto, pois terá melhores características para respeitar as ilustrações originais e o texto verbal, facilitando a leitura de ambos.

2.3. PREFÁCIO E POSFÁCIO

Em todo o *corpus* encontramos doze publicações que se socorreram de prefácio (8) ou posfácio (4) para, de algum modo, introduzir o leitor na estória ou justificar a temática ou género, partilhando, por vezes, pormenores de carácter inspiratório. Esta escassa presença confirma a opinião de Lluch (2003, p. 5) de que «contrariamente a los que ocurre en la literatura de adultos, escasearan los prólogos¹³⁰».

Na coletânea poética *Conto estrelas em ti*, José António Gomes, responsável pela coordenação do volume, aproveita o prefácio para informar o leitor do raro privilégio de ver reunido numa só publicação tantos «nomes conhecidos da chamada literatura para crianças e jovens» (J. A. Gomes (coord) & Caetano, 2000, pp. 4–5).

Nos livros *Lendas e contos judaicos* e *Contos e lendas do Japão*, ambos escritos por José Jorge Letria e integrados na mesma coleção, o escritor utiliza o prefácio para revelar a fonte dos textos, já que estamos perante adaptações, traduções e reescrita de textos tradicionais. Aproveita também para frisar qual «a margem de recriação e de invenção que para [si] reivindic[a]» (Letria & Wojciechowska, 2004).

Em *O tesouro do castelo do rei* o prefácio é um meio de introduzir o leitor no sonho, por vezes difícil, da escrita, ao mesmo tempo que conta como os contos estão dentro de nós e como «para que uns e outros aconteçam é preciso sonhá-los» (Mimoso & Caetano, 2006).

a tinta penetre no papel da mesma forma que no brilhante, secando praticamente e apenas por oxidação. Enquanto as tintas permanecem *frescas* vão-se envolvendo, não permitindo manter a definição tão perfeita. Por outro lado, o papel mate, sendo mais irregular (menos acetinado que o brilhante), também provoca uma maior mistura do ponto, e, como consequência, das tintas. Para além das questões referidas, existem muitas outras variáveis (e.g. a qualidade das tintas, os aditivos, os ganhos de pontos, as curvas de impressão, o álcool, as temperaturas ambientes, as temperaturas dos tinteiros) que poderiam influenciar o resultado de uma impressão de qualidade.

130 Prólogo é um «texto que antecede a parte principal de uma obra literária; = preâmbulo, prefácio, preliminar». In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/pr%C3%B3logo> [consultado em 18-09-2014].

No volume *O que é um homem sexual?*, por um lado, Emílio Remelhe introduz o leitor/mediador na temática difícil da sexualidade e explica as (pouco comuns) várias vozes que nos esperam no interior do livro, e, por outro lado, Maria de Jesus Barroso Soares sublinha a importância dos afetos no desenvolvimento harmonioso da criança, referindo *O que é um homem sexual?* como material de apoio relevante e facilitador da transmissão de conhecimentos no âmbito desta temática. Analogamente, o prefácio de *Depressa, Devagar* introduz o leitor na questão temporal abordada pelo livro, mostrando os dois pontos de vista da publicação, o sentir da criança – «lá dentro» – e a pressão que sentem dos adultos (pais/educadores) – «lá fora» (I. M. Martins & Carvalho, 2009).

No prefácio de *Histórias de animais*, Isabel Ramalhete contextualiza um pouco a vida e o percurso literário do escritor Rudyard Kipling. Refere-o como um dos galardoados com o Prémio Nobel da Literatura e informa que os textos que fazem parte desta coletânea já haviam sido publicados em duas anteriores e diferentes publicações.

O prefácio de *Meia bola*, assinado por E. R., sem o nomear, justifica a referência a Reinaldo Ferreira, o Repórter X original, sublinha a natureza da escritora em escrever «histórias curtas que nem chega a editar, que lê e dá a ler mesmo antes de as escrever» (M. B. Ferreira & Carvalho, 2006) e insere o volume no universo do livro-álbum em razão da relação intersemiótica entre linguagens.

O prefácio de *Ssschlep* oferece ao leitor os «verdadeiros nomes» dos autores da obra, informa-o da qualidade da sua parceria ao mencionar o PNI por eles recebido com outro volume e partilha mini-episódios em família, em jeito de mote para a estória que se segue.

O posfácio de *Letras & Letrias*, entre jogos de palavras que constata a relação dialógica e reflexiva das linguagens presentes no volume, contextualiza-o no universo das *greguerías*, género literário em que se exercita, homenageando o seu criador.

As autoras de *O que se vê no ABC*, no posfácio da obra, partilham a ideia que deu origem ao livro, assim como revelam o seu grau de parentesco.

No posfácio de *A grande invasão*, depois de terminada a exposição dos problemas da dependência do automóvel, informam-se os leitores de como também os criadores

do livro (incluindo toda a equipa da Planeta Tangerina) são vítimas daquele meio de transporte e como o próprio objeto viajará de veículo em veículo até chegar às suas casas, aproximando, assim, o leitor dos seus criadores. Este posfácio partilha de forma despreziosa factos curiosos, absolutamente em sintonia com a temática do livro e que não fariam sentido noutro volume qualquer.

Em *Poesia de Luís de Camões para todos* o posfácio é utilizado para informar o leitor das opções de transcrição dos poemas e sonetos, referindo as edições em que se baseou para organizar a presente antologia. São também incluídas neste paratexto justificações para algumas das substituições de vocábulos com grafia antiga pelos correspondentes modernos, assumindo em consciência as alterações à sonoridade dos versos.

Este paratexto serve assim para introduzir o leitor na temática do livro, aproximá-lo dos seus criadores através de pequenas confidências, oferecer informação técnica, apresentar o ponto de partida e a intencionalidade dos autores, inserir as criações nos diferentes géneros ou modalidades, entre outras.

2.4. DEDICATÓRIAS

Cerrillo (2007, p. 60) considera que as dedicatórias «não são muito frequentes e não trazem informação relevante», mas no nosso estudo deparamo-nos com este paratexto mais vezes do que esperaríamos (17). Apesar de não contribuírem para o significado global dos livros onde se inserem, acreditamos que ajudam à fidelização dos leitores aos seus autores, em razão da sua exposição intimista, mais familiar e afetiva.

As dedicatórias de Paulo Galindro, nos livros *O Cuquedo* e *O tubarão na banheira*, refletem a intensidade com que vive a família, os amigos: «À Natalina, pelos dias [em] que não namorámos! Ao João e ao Miguel, pelos dias [em] que não brincámos! A toda a minha família e amigos, pelos momentos [em] que não estivemos juntos! Sem o vosso amor, compreensão e espírito de sacrifício, este livro não passaria de uma tempestade cerebral» e também a ilustração, um pouco mais evidente neste último exemplo, ao considerar o livro onde inscreve a dedicatória como «um filho feito de

tinta e papel». Curiosamente, esta última dedicatória também serviu para informar o leitor da autoria de algumas ilustrações: «[...] João (o génio por detrás das ilustrações no final do livro)».

Por vezes, algumas das dedicatórias são ligeiramente abstratas fazendo com que muitos mais leitores que os referidos possam com elas identificar-se, como a que António José Forte¹³¹ deixa no livro *Uma rosa na tromba de um elefante*: «Este livro é da Gisela e de todas as meninas e meninos conhecidos e desconhecidos pequenos e crescidos amigos dela» (Forte & Aldina, 2001). Mesmo que inconsequente no sentido global do livro, este paratexto é uma pequena janela para a intimidade de quem a escreve deixando o leitor mais próximo.

2.5. CAPA

A distribuição dos elementos visuais e verbais pelo espaço da capa assume grande importância ao nível do primeiro contacto por parte do público infantil. Por aqui podem descobrir-se – para além dos usuais elementos grafados como o título (e subtítulo, quando existe), o(s) autor(es) e a editora –, o tom da publicação, a(s) personagem(ns) e até o público a que se dirige (em razão dos registos e/ou técnicas de ilustração utilizadas), um pouco (ou muito) da responsabilidade da vertente pictórica.

Tabela 19 - Caracterização da capa

Dura	86
Mole	3
Baça	65
Brilhante	20
Com verniz	5
Impressão a 1 cor	2
Impressão a 2 cores	2
Impressão a 4 cores	84
Sem nome do ilustrador	1
Sem nome do escritor nem do ilustrador	2
Nome do escritor e do ilustrador do mesmo tamanho	62
Nome do escritor maior do que nome do ilustrador	20
Um único autor	4
Ilustração não se repete no miolo	52
Sem título	2

¹³¹ A ausência de assinatura na dedicatória leva-nos a depreender que quem a escreveu foi o autor da palavra.

Analogamente ao que acontece na vizinha Espanha (Consejo Pano, 2010, p. 215), a quase totalidade dos livros em estudo (ver Tabela 19) são de capa dura (86), sendo que quase todos estes são impressos em quadricromia (84). Há também livros impressos a uma cor (2) e livros impressos a duas cores (2). Na distribuição dos elementos verbais pelo paratexto, ainda são relevantes os exemplos de capas onde o nome do ilustrador é grafado em caracteres de menor dimensão do que os do nome do escritor (20). A redução do tamanho da letra para o nome do ilustrador, a sua colocação distante do nome do escritor e num local de leitura secundária ou mesmo a sua ausência é uma característica ainda presente em muitas casas editoriais portuguesas que, embora aparente ser um mero detalhe, vem confirmar a tendência de desconsideração do ilustrador como um autor (ver Tabela 20).

Tabela 20 - Nome do escritor com maior dimensão do que o nome do ilustrador

	N=89	%
2000	2	67
2001	3	100
2002	2	67
2003	2	13
2004	3	23
2005	1	25
2006	3	23
2007	1	11
2008	2	18
2009	1	7

Apesar de se verificar esta dissemelhança de tratamento apraz-nos apurar que na segunda metade da década em análise já se contaram menos livros assim (40%), refletindo, supomos, uma alteração de paradigma.

Curiosamente e apenas enquanto resultado de algumas viagens informais que empreendemos ao longo dos anos, pudemos verificar que na Alemanha as diferenças de tamanho entre os nomes dos autores, na capa, não é evidente e somente na ficha técnica se faz a distinção entre quem escreveu e ilustrou. No Reino Unido já existem diferenças, embora seja também mais comum haver publicações de autoria única, em que esta questão, naturalmente, não se coloca. Em Itália e Espanha há também vários volumes onde escritores e ilustradores facilmente se distinguem pelo tamanho e localização no espaço da página.

Voltando ao nosso *corpus*, existem dois livros onde nem escritor nem ilustrador são mencionados na capa. Todavia, não podemos deixar de referir que os livros em que os autores são grafados do mesmo tamanho (62) já são frequentes, revelando uma mudança de atitude em relação ao passado.

Ficamos agradados por constatar que mais de metade dos volumes tem na capa uma ilustração original (no sentido em que não se repete no miolo da publicação) (52) sublinhando o investimento dos ilustradores no trabalho de construção do livro.

Por uma questão de sistematização expositiva abordaremos este paratexto implícita e detalhadamente no que diz respeito à relação entre texto e imagem no capítulo respetivo.

2.6. CONTRACAPA

Como já referimos, a contracapa também contribui para a criação de expectativas no leitor. Cada vez mais ilustrada, a contracapa, para além do comum ISBN, traz também informações adicionais quase sempre de cariz verbal, como um breve resumo da história que o livro encerra, juízos críticos de especialistas, patrocínios ou apoios à edição, etc. Da análise do *corpus* distinguimos textos explicativos (25) (e.g. da origem da obra, da opção gráfica), textos com carácter reflexivo (12), textos com características biográficas (8), breves excertos (14) e resumos de intriga (15).

Nos livros *A boneca Palmira* (Eterogêmeas, 2007) e *Um dia na praia* (Planeta Tangerina, 2008) os textos da contracapa explicam ao leitor a opção gráfico-compositiva utilizada. No primeiro caso, E. R. revela como a componente verbal é apresentada em primeiro lugar, (quase) toda de uma vez só, e como a componente visual vem depois,

também apresentada isolada das palavras e em fôlios sucessivos. No segundo caso, o texto da contracapa explica como a ausência de palavras, o silêncio, é, também, uma maneira de contar uma história. Ainda com características explicativas, o texto da contracapa de *Henriqueta, a tartaruga de Darwin* (Texto, 2009) informa o leitor sobre o narrador da estória e sobre a perspectiva histórica que espera o leitor no interior do volume.

Volumes como *Uma Mesa é uma Mesa. Será?* (Planeta Tangerina, 2006) ou *A máquina infernal* (Caminho, 2005) aproveitaram o texto da contracapa para contextualizar a temática refletindo sobre ela.

Os textos com características biográficas (8) verificaram-se, quase na totalidade, nas contracapas dos livros pertencentes a coleções com o nome do escritor, como o volume *O limpa-palavras e outros poemas* (Asa, 2000) que integra a coleção Biblioteca Álvaro Magalhães, ou os volumes *O lambão, o teimoso e o senhor Veloso e outras histórias* (2003), *Romeu e as rosas de gelo* (2003), *Onde tudo aconteceu* (2004) e *Segredos* (2006), todos da coleção Obras de António Mota (Gailivro).

Em livros como *João Pé Descalço* (Kual, 2003) ou o *Brincador* (Asa, 2005) os textos de contracapa oferecem um breve excerto, cativando o leitor à sua descoberta.

Os volumes *O sonho de Mariana* (Caminho, 2003) e *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta* (Caminho, 2006) apresentam resumos da intriga no texto de contracapa. Neste último exemplo a existência de duas histórias fica evidenciada.

Este tipo de elementos paratextuais, enquanto geradores de expectativas, iniciam e orientam o leitor na descodificação e interpretação das linguagens que integram, desde o primeiro contacto e as crianças não lhe ficam indiferentes:

Diana (11A/EPA): «E gosto deste» – apontando para o livro *Depressa, Devagar*
 «e as bochechas» – ainda sobre *Depressa, Devagar*
 «e gosto deste» – apontando para o livro *O quê que quem*
 «porque consegue ser simples mas, ao mesmo tempo, apelativo. Mas especialmente a parte de trás»
 Investigador: «E porquê a parte de trás?»
 Diana: «Porque é a continuação de...» – abre a capa e a contracapa para mostrar o livro *O quê que quem*.

Após a análise global do *corpus* confirma-se a nossa suspeita, quase todos os livros têm a contracapa ilustrada (74) (ver Tabela 21). A ilustração da capa continua algumas vezes na contracapa (25), mas são poucos os casos onde esta não é interrompida na lombada (15), muito provavelmente por pertencerem a uma coleção e existirem cons-trangimentos gráfico-compositivos.

Tabela 21 - Caracterização da contracapa

Com ilustração	74
Com apontamento de ilustração sobre cor uniforme	13
Continuação da ilustração da capa	25
Continuação completa (com ilustração também na lombada)	15
Sem ilustração	15
Com texto	67
Sem texto	22

Alguns dos muitos livros com a contracapa ilustrada (74) têm neste paratexto um pequeno **apontamento de ilustração sobre fundo de cor uniforme** (13), seja ela digital ou analógica.

No *corpus* principal, no caso do livro *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Alain Corbel (Caminho, 2002), o apontamento que vemos na contracapa – um livro, um bule e uma lamparina – foi extraído da ilustração da capa (ver Imagem 23).



Imagem 23 - Capa, lombada e contracapa de *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2002.

Por sua vez, no *corpus* secundário no livro *Lendas de Mouras e Mouros – parte II*, com texto de Gentil Marques e ilustrações de Elsa Navarro (Beta-Projectos Editoriais, 2006), a ilustração da capa foi repetida na contracapa, mas em tamanho reduzido (ver Imagem 24).



Imagem 24 - Capa, lombada e contracapa de *Lendas de Mouras e Mouros - Parte II*, com texto de Gentil Marques e ilustrações de Elsa Navarro, Beta-Projectos Editoriais, 2006.

No livro *O Cordão Dourado / A Machadinha e a Menina Tonta*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Bela Silva, (Caminho, 2006), o apontamento de ilustração que aparece na contracapa é uma reutilização de uma ilustração do miolo (ver Imagem 25).

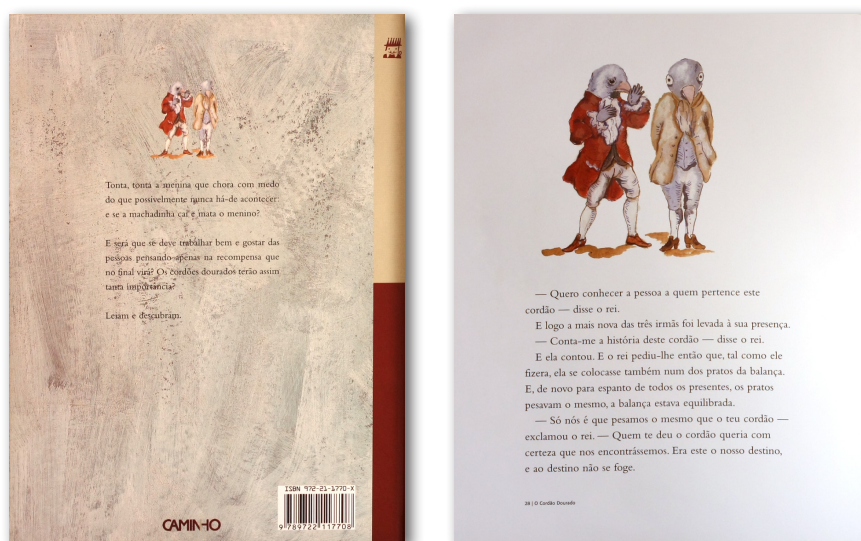


Imagem 25 - Contracapa e página 28 do livro *O Cordão Dourado / A Machadinha e a Menina Tonta*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Bela Silva, Caminho, 2006.

Curiosamente, ou propositadamente, tanto este volume como um outro da mesma coleção – também pertencente ao *corpus*, *O Pássaro Verde / O Sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Pierre Pratt (2009) – utilizaram a mesma estratégia: na capa colocaram uma ilustração da segunda estória e na contracapa uma ilustração retirada do miolo onde se conta a primeira estória.

As contracapas das publicações da Planeta Tangerina, que tivemos a oportunidade de observar, são distintas das demais no protagonismo que dão ao código de barras – dado legal que, regra geral, é colocado nos livros sem grande preocupação. Ainda que nem todos os volumes desta editora tenham esta característica – notem-se os títulos *Andar por aí* e *Depressa, Devagar*, também eles incluídos no *corpus* – cinco deles brincam com este elemento. Utilizam pequenos detalhes de ilustração que remetem para o título da publicação, reforçam a temática, acrescentando sempre outras leituras possíveis.

Em *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (2006), o código de barras faz parte de um tampo de uma mesa que se encontra ladeada por duas cadeiras (ver Imagem 26). Nesta publicação onde são muitas as formas de se ver esse objeto, aqui, a sua apresentação minimal é como um ponto de partida ou chegada, consoante se esteja a começar ou a terminar a viagem da leitura.

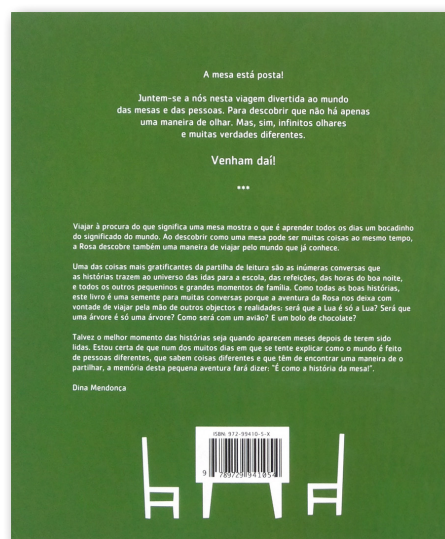


Imagem 26 - Contracapa de *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006.

Mesmo por baixo de um texto de contracapa que não revela que tipo de invasores trata o volume *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2006), o código de barras está instalado numa imagem branca, plana (ver Imagem 27). A sua configuração sugere-nos uma nave espacial ou mesmo um extraterrestre de locomoção em três pés, ajustando-se à temática e assegurando o *suspense* necessário.



Imagem 27 - Contracapa de *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007.

Em outro momento (Sotto Mayor, 2009) já falamos sobre *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho (2008) escrevendo algumas linhas sobre o paratexto contracapa que, numa leitura de orientação vertical, de cima para baixo, se encontra dividida em três partes (ver Imagem 28). Na primeira, a palavra é utilizada para, numa pequena sinopse, introduzir na narrativa aquele leitor de imagens menos experiente, onde se diz que uma das muitas maneiras de contar histórias é «sem palavras, em silêncio» (Carvalho, 2008), confirmando as primeiras suspeitas do leitor. Depois, o código de barras, elemento comercial obrigatório de um livro, comumente com lugar cativo na contracapa, foi estrategicamente colocado debaixo de um guarda-sol, desta vez verde, que protege do sol Bernardo Carvalho, o autor desta narrativa visual. O autor é-nos apresentado através das letras que compõem o seu nome recortadas a vermelho. Não podemos esquecer, também, a pequena gaivota branca que descansa no guarda-sol.

Uma outra forma de ler este pormenor ilustrativo é considerar que a toalha que está estendida à sombra deste guarda-sol verde está decorada com o motivo “código de barras” como também poderia sê-lo com motivo florido, etc.. Muitas das publicações da Planeta Tangerina mostram o código de barras estrategicamente colocado, tornando-se assim a sua imagem de marca.

Numa terceira parte, e ao contrário do que é usual, esta contracapa inclui também a ficha técnica, o que, para os leitores mais atentos, pode adiantar que as folhas do miolo foram apenas usadas para o desenrolar da história.



Imagem 28 - Contracapa de *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008.

No livro *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (2006), o código de barras encontra-se estrategicamente colocado por cima de um peixe – ou a sua identidade visual listada assemelha-se ao código de barras – que é seguido por outro mais pequeno (ver Imagem 29). Sendo este um volume dedicado à relação de cumplicidade entre pai e filho, parece-nos muito natural – e original – que o provérbio «filho de peixe sabe nadar» tenha estado presente neste momento criativo (Ramos, 2010).



Imagem 29 - Contracapa de *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006.

No livro *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Madalena Matoso (2007), o código de barras foi colocado na copa arredondada de uma árvore bebé ao lado de outra igualmente jovem, mas de ramos evidenciados, que em muito se assemelha à árvore que figura na capa e contracapa (ver Imagem 30). Esta pequena árvore pode ser interpretada como o início de alguma coisa, o passado, e a maior o seu futuro.



Imagem 30 - Contracapa de *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2007.

Já no *Trava-línguas*, com texto de Dulce de Souza Gonçalves e ilustração de Madalena Matoso (2008), é a vez do ISBN receber especial atenção em termos de *design*. Esta contracapa já se encontrava animada com a ilustração a branco do abecedário sobre fundo vermelho a percorrer três lados deste paratexto, e com a pequena sinopse, mas, mesmo assim, escolheram mostrar ao leitor como as letras da contracapa foram criadas, e também todas as ilustrações do miolo, ao colocar imediatamente acima do ISBN uma silhueta de um carimbo (ver Imagem 31). Se o leitor menos experiente tivesse dúvidas em relação à técnica de ilustração utilizada nesta publicação, o carimbo seria uma grande pista para encontrar a resposta certa. Reforçamos com este exemplo a necessidade de não desvalorizar elementos como a contracapa, pois podem conter informação necessária à compreensão de um texto (verbal e/ou visual).

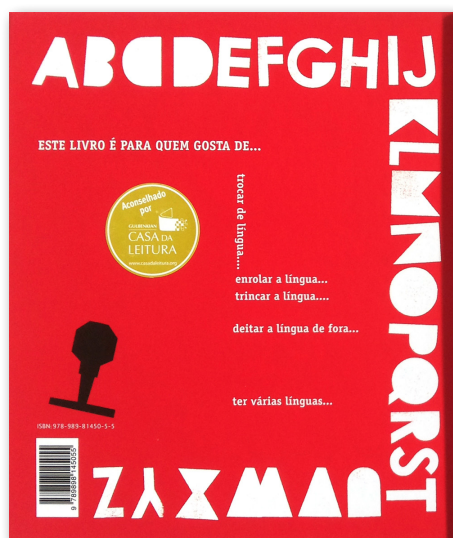


Imagem 31 - Contracapa de *Trava-línguas*, com texto de Dulce de Souza Gonçalves e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2008.

Enquanto leitores da Planeta Tangerina é com muita curiosidade e satisfação que procuramos a contracapa de cada livro publicado em busca da solução escolhida para apresentar o código de barras.

Como já mencionamos, alguns livros apresentam na contracapa a **continuação da ilustração da capa** (25) mas nem sempre na lombada (15), como podemos ver no livro *O traje novo do rei*, com texto de Xosé Ballesteros e ilustrações de João Caetano (Kalandraka, 2003) (ver Imagem 32) que na lombada tem uma cor plana num tom avermelhado.



Imagem 32 - Capa e contracapa do livro *O fato novo do rei*¹³², com texto de Xosé Ballesteros e ilustrações de João Caetano, Kalandraka, 2003.

Quando questionado sobre a contracapa favorita, o Tiago (11A/EPU), que fez uma leitura global do livro, referiu gostar mais da contracapa do livro *A charada da bicharada* «porque a contracapa tem a ver com a capa. É tudo, o corpo do animal e o título, como é da bicharada e a capa é a cabeça de um leão, que é o que eu acho, isto é a parte de trás, e o desenho está todo completo, da contracapa até à capa (ver Imagem 33). Tem tudo a ver, está tudo certo». A sua colega Iara (11A/EPU) também foi sensível a esta característica. Neste volume a ilustração não tem qualquer interrupção na lombada, podendo ser observada na sua totalidade.

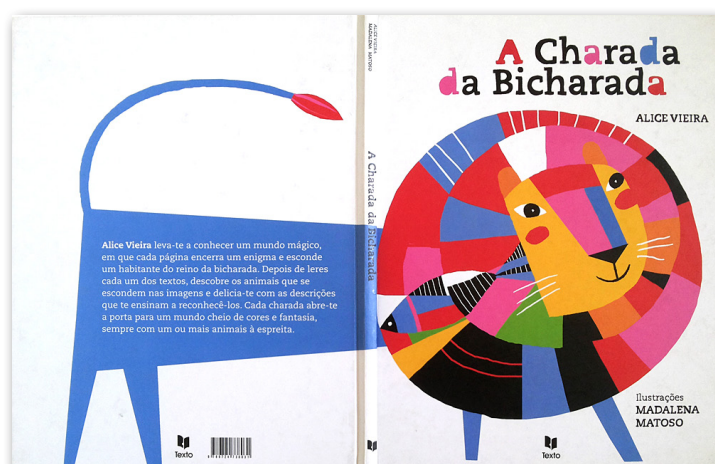


Imagem 33 - Capa e contracapa do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto.

¹³² A nossa análise foi feita a partir de uma 2.^a edição do volume. Da 1.^a edição para a 2.^a deu-se uma alteração no título: de *O traje novo do rei* passou a *O fato novo do rei*.

No que diz respeito à presença de texto na contracapa, a Joana (11A/EPU) comentou que «todos os livros atrás [...] deviam ter a dizer qualquer coisa» e a sua colega Iara concordou e acrescentou que deviam ter «a dizer o resumo da história». De facto, a maioria dos livros do *corpus* responde ao desejo destas meninas (67).

2.7. LOMBADA

A unir capa e contracapa temos a lombada.

A estratégia de continuação da ilustração da capa para a contracapa, referida na secção anterior, mantendo inclusive a sua continuidade na lombada, é uma forma de pensar estes paratextos como um todo. Com efeito, a união daqueles três espaços com a escolha propositada de uma mesma ilustração, que os percorre e os une transformando-os num só, obriga o espetador, desde o primeiro contacto, a fazer o exercício de leitura do livro nas suas três dimensões.

Não nos podemos esquecer que, muitas vezes, os livros são expostos e/ou arrumados em estantes e que, deste modo, a lombada também precisa de ser considerada. Enquanto comparavam as características dos *picturebooks* e dos *digital books* Al-Yaqout & Nikolajeva (2013) referiram-se à falta de lombada nestes últimos. E, embora não reconheçam o paratexto como essencial aos livros-álbum, até porque muitas vezes este se perde nas edições moles, consideram que «spines can be an important element supporting recognisability and continuity» (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2013, p. 2). Quando os livros são expostos nas livrarias e bibliotecas com as lombadas todas alinhadas e voltadas para o potencial leitor, regra geral, na lombada podem ler-se informações relevantes que identificam o livro, como o tamanho e a cor do livro, o tipo de letra do título e os nomes dos autores, por exemplo, não esquecendo a casa editorial a que pertencem.

Tabela 22 - **Caracterização da lombada**

Nome do escritor e do ilustrador do mesmo tamanho	44
Nome do escritor maior do que nome do ilustrador	3
Sem nome do escritor nem do ilustrador	22
Sem nome do ilustrador	17
Um único autor	3
Com ilustração	24
Sem ilustração	65
Orientação do texto de baixo para cima	71
Orientação do texto de cima para baixo	17
Sem título	1
Sem logótipo	3

Como podemos ver na Tabela 22, na lombada já há maior equilíbrio entre o tamanho do nome dos autores (44), provavelmente, em razão do espaço reduzido do paratexto, de qualquer modo, ainda assim, contam-se três volumes em que o nome do escritor aparece maior do que o do ilustrador. São quase tantos os livros em que nas lombadas não figura o nome do ilustrador (17) como os que não têm nenhum dos autores na lombada (22). A maioria das lombadas não são ilustradas (65). A presença de logótipo na lombada é muito frequente (86), existindo apenas três livros em que este se encontra ausente. São muitos os volumes que utilizam apenas uma imagem enquanto marca e/ou representação da editora (51) (ver Imagem 34), prescindindo da sua designação verbal na lombada. Regra geral, nestes livros, o logótipo associa-se ao nome da editora quando colocado na capa (48) (ver Imagem 35).

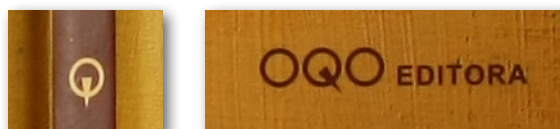


Imagem 34 e 35 - Pormenor da lombada e da capa do livro *Corre corre, cabacinha*, com texto de Eva Mejuto e ilustrações de André Letria, OOO, 2006.

Os restantes utilizam na lombada a designação da editora como imagem de marca, uns em associação a um logótipo (13) (ver Imagem 36), outros utilizando apenas o próprio nome (22) (ver Imagem 37).



Imagem 36 - Pormenor da lombada e da capa do livro *Andar por aí*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2009.



Imagem 37 - Pormenor da lombada e da capa do livro *O Pai Natal preguiçoso e a rena Rodolfa*, com texto de Ana Saldanha e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2004.

2.8. GUARDAS

Como já adiantámos, alguns livros utilizam as guardas para dar início à narrativa, outros para sugerir pistas sobre o tipo de livro que vai ser explorado, outros como suporte de apresentação de dados adicionais e paralelos à estória, explorando diferentemente as potencialidades deste paratexto.

Recapitulamos que duas das propostas de classificação de guardas de Ramos (2007a, p. 222) contemplam a vertente decorativa e a presença de padrão. No entanto, a autora também considera as guardas com motivo padronizado detentoras de uma funcionalidade decorativa. As guardas do tipo decorativo incluem as guardas 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 aquelas que surgem apenas com uma ou várias

cores dominantes das ilustrações. A opção do ilustrador por criar guardas de uma só cor plana e digital, ou guardas profusamente ilustradas e multicolores, não é totalmente inconsequente. Isso acontece, independentemente do seu trabalho ser fruto de uma técnica de ilustração plástica manual e estando meramente a responder ao conceito de uma coleção ou a um desejo criativo próprio. Por esta razão, a classificação como guarda decorativa, parece-nos demasiado abrangente e pouco eficaz. Veja-se que num *corpus* medianamente extenso, apenas os livros com guardas brancas foram excluídos desta tipologia.

O trabalho de Sipe e McGuire (2006, 2009) – num artigo de 2006 que vê nova publicação em 2009 – separa aquilo que a funcionalidade decorativa de Ramos (2007a) engloba, facilitando uma primeira análise. Mais ainda, apresentando três grandes categorias, e suas respetivas subdivisões, Consejo Pano (2010) e Bosh & Durán (2011) aprofundam um pouco a forma de ver este paratexto. Para uma análise mais profunda parece-nos o melhor caminho a seguir.

Nas linhas que se seguem daremos exemplos de algumas das categorias apresentadas, usando as orientações teóricas dos autores supracitados que melhor se adequaram às características específicas do nosso *corpus*.

Após uma análise global de todos os livros da nossa amostra, os exemplos que se seguem são uma seleção dos vários encontrados, e aqueles que, em nosso entender, melhor refletem as características específicas das diferentes categorias em que se inserem. Em consequência da riqueza semântica da ilustração e da particular fertilidade deste paratexto enquanto espaço de intervenção, muitas das guardas que apresentaremos respondem a mais do que uma classificação. As guardas que responderem a mais funções mais ricas serão enquanto paratexto de cariz eminentemente comunicativo. Algumas destas sobreposições serão pontualmente identificadas como forma de evidenciar o potencial signifiante do paratexto. Pretendemos com esta opção contribuir para um conhecimento mais aprofundado dos livros estudados, assim como sublinhar as particularidades semânticas que este paratexto encerra.

2.8.1. como narrativas embrionárias ou resumidas

Guardas como narrativas embrionárias ou resumidas (Ramos, 2007c, p. 224) é uma tipologia muito interessante e da qual encontramos exemplos no *corpus* secundário. As

guardas dos três livros que se seguem são excelentes exemplos. Enquanto as guardas do livro *A colecção* refletem uma narrativa resumida, as guardas dos livros *Um dia na praia* e *O caldo de pedra* assemelham-se mais a narrativas embrionárias, pois nas suas guardas finais é-nos mostrado o fim do volume, assim como a potencial continuação da história principal. Isto acontece muito em razão de os pormenores deixados na metade direita das guardas finais se encontrarem voltados para a direita, ou seja, parecendo sair do livro, dando continuidade ao que naqueles volumes teve início.

Veja-se que em *A colecção* (edição de autor, 2007) e em *Um dia na praia* (Planeta Tangerina, 2008) a narrativa se inicia nas guardas.

Ambos têm um único autor, no primeiro a responsável pelas palavras e pelas ilustrações é Margarida Botelho e, no segundo livro sem palavras, é Bernardo Carvalho quem assina a publicação. O livro de Margarida Botelho apresenta guardas iniciais e finais ilustradas de forma distinta. Nas iniciais, podemos encontrar uma caixa aberta, vista de cima, contendo apenas alguns objetos e, nas finais, a mesma caixa aberta (ver Imagem 38), com o mesmo ponto de vista, aparece mais composta com múltiplos objetos variados.



Imagem 38 - Guardas iniciais do livro *A colecção*, da autoria de Margarida Botelho, edição de autor, 2007.

A leitura em sequência, de forma isolada, deste paratexto permite perceber que o preenchimento daquela caixa será o resultado da estória. Curiosamente, em

A colecção, a estória começa na capa, continua nas guardas iniciais, passa pela folha de rosto, percorre todo o miolo, continua nas guardas finais e encerra na contracapa. Sendo aqui a principal responsável a ilustração, este é, de facto, um livro para ser lido no seu todo. Em associação com a ilustração da capa – que apresenta uma caixa fechada – e com o título da publicação – «a colecção» – sobreposto à caixa, confirma-se a premissa inicial. Nas guardas finais, a ilustradora sintetiza, de forma particular, que tipo de coleção o leitor pode esperar com a leitura do volume (ver Imagem 39). As guardas assumem assim um significado próprio (Consejo Pano, 2011, p. 118), apresentando as guardas iniciais «un antes» e as guardas finais «un después», classificação em tudo semelhante à de *prefácio e epílogo*¹³³ (Bosh & Durán, 2011).



Imagem 39 - Guardas finais do livro *A colecção*, da autoria de Margarida Botelho, edição de autor, 2007.

Com *Um dia na praia* continuamos a exemplificar as narrativas embrionárias. Nesta publicação, alvo da nossa análise em outro momento (Sotto Mayor, 2009), as guardas finais – que como as guardas iniciais são compostas por duas manchas horizontais de cor plana, o castanho claro na parte superior e o azul na parte inferior – diferem tão-somente num pequeno, mas muito significativo, pormenor: imediatamente acima

¹³³ Regra geral, um prefácio faz par com um posfácio e, analogamente, para um prólogo há um epílogo, muito embora possam existir sem o seu par. Apesar destes pares de conceitos se cruzarem ligeiramente, a designação da categoria apresentada pelas autoras – *prefácio e epílogo* – não nos parece a mais precisa.

da mancha azul, mais à direita da página da direita, podemos avistar um minúsculo barco castanho com um tripulante verde e um guarda-sol vermelho (ver Imagem 40). A esta altura, depois dos indícios fornecidos pelo título (apenas presente na lombada), pela capa e pela contracapa, as manchas de cor transformam-se na cor da areia e na cor do mar.



Imagem 40 - Guardas finais do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008.

A leitura de ambas as tonalidades permite ao espetador 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 aventura que a leitura de ambas nos dá, em articulação com a capa e contracapa, podemos inferir que, nas guardas, o tripulante verde e o guarda-sol vermelho são as personagens principais destacadas pela capa, reforçando, assim, as correlações de sentido com o conteúdo da obra, que a leitura das imagens permitirá perceber. Neste volume a estória encerra nas guardas finais, mas não acaba, servindo aquelas como possível ponto de partida para uma outra aventura, provavelmente a decorrer em alto mar.

Analogamente, no conto do arco da velha *O caldo de pedra* (Ambar, 2003), recontado por Maria Teresa dos Santos Silva e ilustrado por José Miguel Ribeiro, as guardas iniciais e finais são quase lisas e de cor amarela, assemelhando-se a uma cor plana digital. As guardas finais guardam uma pequena mas muito significativa alteração: a panela onde se fez o caldo que dá nome ao volume e o Frei, seu cozinheiro, são

minusculamente retratados na parte inferior central das guardas (ver Imagem 41).



Imagem 41 - Pormenor das guardas finais do livro *O caldo de pedra*, com texto de Maria Teresa dos Santos Silva e ilustrações de José Miguel Ribeiro, Ambar, 2003.

Na página da esquerda, podemos ver a panela tombada e inferir que as últimas gotas do caldo de pedra estão a ser degustadas pelo gato e, na página da direita, avistamos o Frei muito pequenino a fugir antes que as outras personagens se apercebam da forma artilosa como lhes pediu os ingredientes de uma sopa comum. Podemos conjecturar que apesar de esta estória ter terminado ela será replicada uma e outra vez quando o Frei precisar de saciar a sua fome.

2.8.2. **inacabadas ou experimentais**

Na categoria de guardas inacabadas ou experimentais (Ramos, 2007c) incluímos o livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro (Presença, 2009), que, como muitos livros, contém informação extra inserida nas próprias guardas, neste caso, a enumeração dos restantes livros da coleção. A novidade reside na forma como essa informação foi colocada, sem que as guardas perdessem o seu lado atrativo ou contextualizador da estória. A maioria dos livros do *corpus* que precisou de introduzir informação sobre as respetivas coleções fê-lo de forma estanque e desligada, como veremos mais adiante.

Paulo Galindro reproduz nas guardas iniciais um livro negro fechado, parecido com um caderno de anotações (ver Imagem 42), que é aberto logo na folha de rosto onde os participantes e responsáveis pelo volume são elencados (ver Imagem 43).



Imagem 42 - Guardas iniciais do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

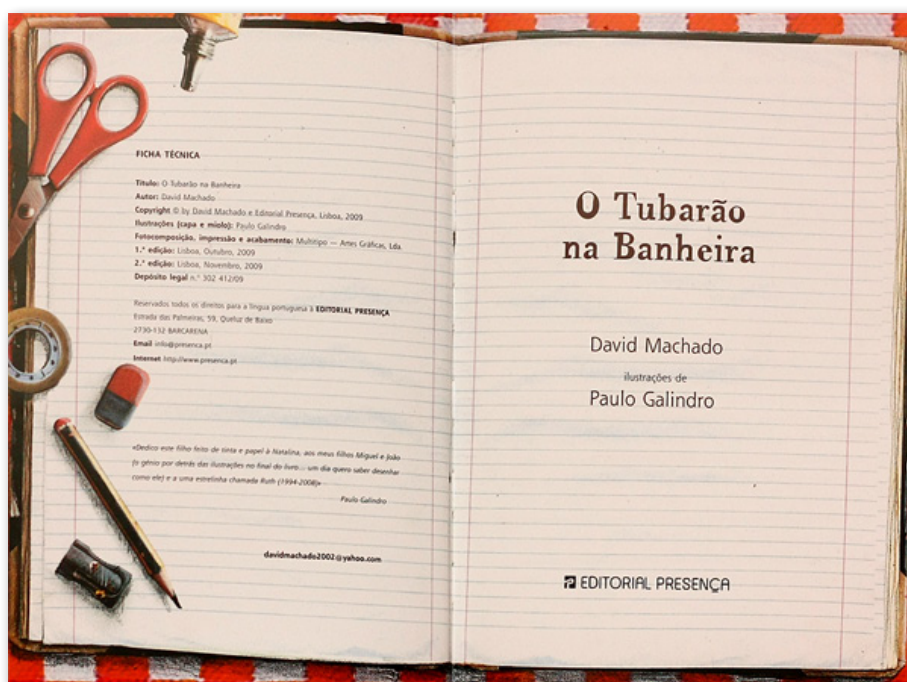


Imagem 43 - Dupla página com a folha de rosto do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

Nas linhas que escrevemos existe uma secção dedicada exclusivamente à folha de rosto, mas, como em muitas publicações, *O tubarão na banheira* exige uma leitura

global (inclusive) dos paratextos. Nessas primeiras páginas, por baixo da ficha técnica, a dedicatória do ilustrador revela «o génio por detrás das ilustrações no final do livro» (Paulo Galindro, dedicatória): o seu filho João, remetendo para os desenhos das guardas finais. Mal a estória começa, ficamos a saber de que caderno se trata, é «o caderno de palavras difíceis» do menino.

Nas duas páginas anteriores às guardas finais conhecemos melhor algumas dessas palavras, pois o caderno é finalmente apresentado aberto, com muitos significados colados uns a seguir aos outros como se de entradas ou verbetes de dicionário se tratasse (ver Imagem 44). Depois, nas guardas finais, ainda nas páginas do caderno de palavras difíceis, vemos muitos desenhos – ao estilo de um diário gráfico – contando as aventuras do menino, do seu avô e do tubarão e a lista dos outros livros da coleção (ver Imagem 45). Está aqui a razão para trazermos este livro para exemplificar as guardas inacabadas ou experimentais (Ramos, 2007c). Apesar de sabermos que as ilustrações desta dupla são da autoria do filho do ilustrador, todas elas parecem estudos preparatórios dos momentos-chave da estória, esboços ou rascunhos das ilustrações que viriam a ganhar corpo pela mão de Paulo Galindro. Independentemente de como estes desenhos terão surgido, em nosso entender, o seu carácter experimental é notório.

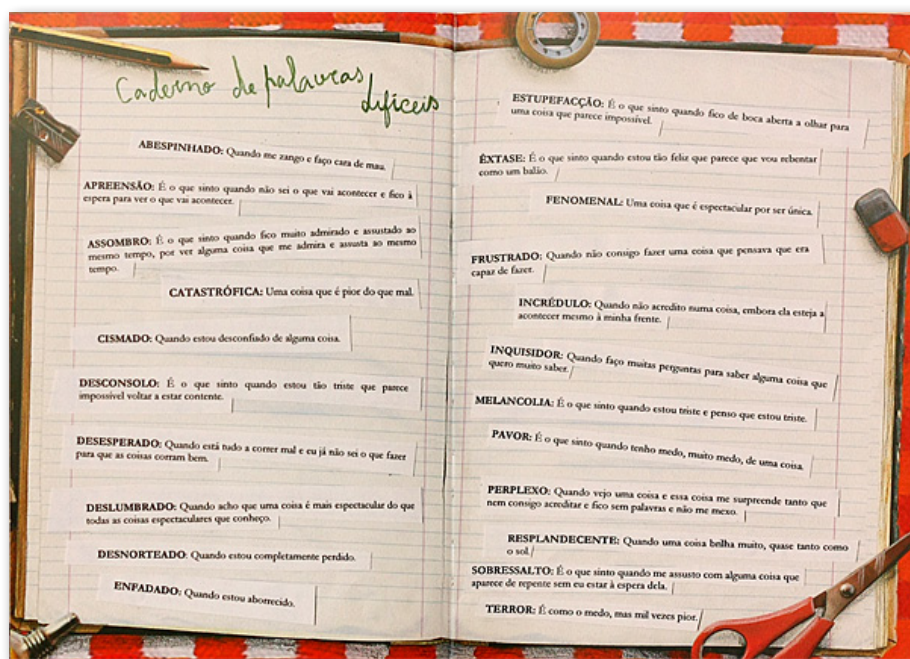


Imagem 44 - Dupla página anterior às guardas finais do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.



Imagem 45 - Guardas finais do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

Todos estes elementos (ilustração e listagem dos restantes livros da coleção) partilham o paratexto sem se perturbarem mutuamente. Percebe-se rapidamente, pelo traço tosco e ingénuo dos desenhos e pela grafia hesitante, que o seu responsável deveria ser uma criança ou a mão não dominante do ilustrador¹³⁴. Se não fosse a dedicatória, a nossa análise crítica poderia ter incorrido em erro ou mera incerteza ao supor que os desenhos teriam sido feitos por uma criança qualquer. A partilha dos desenhos com o leitor, que facilmente podemos identificar como sendo da autoria da própria personagem, é um aprofundar da personagem que, de certo modo, a aproxima do leitor.

2.8.3. como páginas de livro

São muitos os livros que usam as guardas como páginas de livro (Consejo Pano, 2010), servindo para iniciar a estória, ou como recetáculo de informação técnica.

Excelente exemplo em que as guardas dão início à estória é o já referido livro-álbum *Um dia na praia* (Planeta Tangerina, 2008) que, prescindindo da componente verbal utiliza todas as páginas do livro para contar (ver Imagem 46).

¹³⁴ Note-se que é bastante frequente na prática da ilustração desenhar-se com a mão não dominante quando se quer fazer parecer que determinada criação artística é produto de uma personagem mais jovem (personagens essas muito comuns no universo da LIJ).



Imagem 46 - Guardas iniciais e finais do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008.

Esta subdivisão, das guardas como recetáculo de informação técnica, de certa forma, engloba algumas classificações que Bosh & Durán (2011) determinaram (que fazem referência ao autor e com dedicatória) de que daremos exemplos de seguida.

2.8.4. que fazem referência ao autor

Inseridas nas guardas com conteúdo epitextual em relação à história (Bosh & Durán, 2011), temos as publicações que usam este paratexto para fazer referência ao autor do livro: «una breve biografía o el listado de otros libros publicados por la misma editorial pueden aparecer». No livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques (Trampolim, 2009) podemos ver, na página direita das guardas finais, biografias dos autores grafadas a preto sobre fundo branco, despido de qualquer artefacto decorativo (ver Imagem 47).

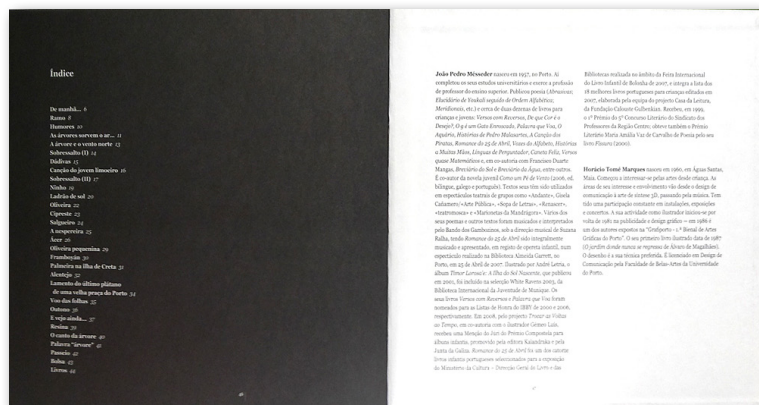


Imagem 47 - Guardas finais do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009.

Nas guardas do livro supracitado, *O tubarão na banheira* (Presença, 2009), podemos ver a lista de livros publicados da coleção onde o volume se insere, também no lado direito do paratexto. Como já mencionámos, a sua introdução foi criativa ao nível compositivo e plástico (ver Imagem 45), caso raro, sendo o mais comum os exemplos que se seguem, em que os volumes das coleções são apresentados quase sempre sobre fundo liso digital (branco ou colorido), umas vezes com a presença em miniatura das capas respetivas, outras apenas em formato lista.

Aproveitamos para referir que em algumas publicações (23), para além da colocação nas guardas, também encontramos a biografia dos seus autores em zonas como contracapas, prefácios e posfácios (aqui referimo-nos aos colocados em zonas exteriores às guardas).

Em *Lá de cima cá de baixo*, com texto de António Mota e ilustrações de Teresa Lima (Gailivro, 2008) as guardas mostram os restantes livros da coleção na página direita do paratexto sob o título «Colecção Obras de António Mota» (ver Imagem 48).

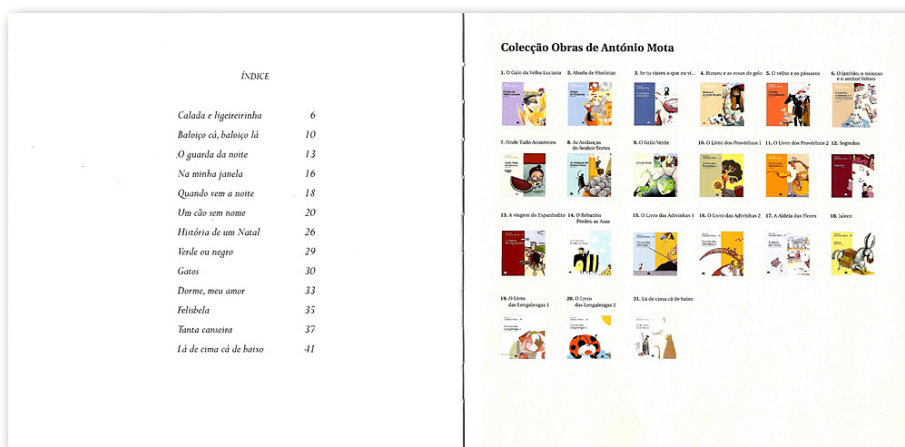


Imagem 48 - Guardas finais do livro *Lá de cima cá de baixo*, com texto de António Mota e ilustrações de Teresa Lima, Gailivro, 2008.

No livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís (Eterogémeas, 2005), as guardas finais elencam uma seleção dos trabalhos que cada um dos autores já fez, ora em conjunto, sob o título «dos mesmos autores», ora separadamente sob os títulos «do ilustrador» e «do escritor» (ver Imagem 49). A atípica colocação da mancha gráfica na perpendicular, em relação ao livro aberto, obrigará o

leitor a virá-lo. Neste paratexto foi colocada ilustração sobre fundo digital liso.



Imagem 49 - Guardas finais do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

Abrimos um parêntesis para referir que a maioria dos livros do *corpus* ilustrados por Gémeo Luís (5) ocupa as guardas com dados técnicos. A maior parte tem no lugar das guardas iniciais os elementos característicos da folha de rosto (4) e alguns destes também a ficha técnica (2). As guardas finais apresentam-se tradicionalmente, com a exceção do exemplo analisado. Curiosamente, o *design* de cinco desses volumes foi da responsabilidade de Luís Mendonça, de quem Gémeo Luís é pseudónimo criativo, e quem assina o *design* do sexto é Rui Mendonça, o seu gémeo¹³⁵. Estes irmãos parecem estar em sintonia quanto à utilidade do paratexto para conter informação técnica.

2.8.5. com dedicatória

Em linhas anteriores já referimos a presença de dedicatórias em zonas paratextuais das publicações do nosso *corpus*. Embora não seja comum usar a página das guardas como página de cortesia, «este espacio puede ser utilizado para que el autor dedique la obra a los suyos o para rendir un homenaje» (Bosh & Durán, 2011, p. 13). Das várias dedicatórias encontradas (17), ainda que poucas para o universo em estudo (89), apenas uma figura nas guardas. Este único exemplo é singular na forma escolhida para a apresentar ao leitor, merecendo ser mostrado e comentado com o destaque das restantes categorias.

¹³⁵ O *design* do livro *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva (Campo das Letras, 2002) é assinado por Rui Mendonça.

No livro *Um dragão na banheira*, com texto de Tiago Salgueiro e ilustrações de José Manuel Saraiva (Gailivro, 2004), ou melhor, da autoria de José Manuel Saraiva, já que Tiago Salgueiro é o nome com que assina as suas produções literárias, a dedicatória é composta por ambos os códigos, verbal e visual. Numas guardas ilustradas, este autor colocou a dedicatória verbal «Para a Ana» junto à fotografia do rosto de uma bebé sorridente, a Ana, que naturalmente identificamos (ver Imagem 50). É uma forma positivamente peculiar de oferecer carinho à pessoa visada.



Imagem 50 - Guardas do livro *Um dragão na banheira*, com texto de Tiago Salgueiro e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2004.

Pela repetição da forma quadrangular, apesar de irregular e de cores variadas, estas guardas poderiam ser consideradas como padronizadas.

2.8.6. como *um antes e um depois*

Nesta categoria inserem-se as guardas que têm variações narrativas das iniciais para as finais: «Actúan como “un antes” o un inicio (episodio preliminar) y “un después” o un final (desenlace) de la narración» (Consejo Pano, 2010, p. 208). Apesar de termos adotado a terminologia proposta por Consejo Pano (2010) – em que as guardas iniciais apresentam «un antes» e as guardas finais «un después» – a proposta de Bosh & Duran (2011) – guardas iniciais como prefácio e finais como epílogo – é comparável.

Alain Corbel apresenta, em dois dos seus livros do *corpus*, guardas com aquelas características. Em *O ladrão de palavras*¹³⁶ (Caminho, 2006), com texto de Francisco Duarte Mangas, e em *A máquina infernal* (Caminho, 2005), em que responde também pela parte verbal, o ilustrador cria guardas onde a utilização da cor não é deixada ao acaso. Nas guardas iniciais de ambos os volumes exibem-se tons escuros com pouca variação cromática. Estas páginas, mesmo lidas de forma isolada, transmitem ao leitor a ideia de que algo menos positivo se está a passar, até porque os cenários apresentados estão desprovidos de elementos vivos. Quando lemos as guardas iniciais e as finais em sequência essa sensação é reforçada pela transformação evidente que os espaços sofrem. A nuvem cinzenta d’*O ladrão de palavras* (ver Imagem 51) desaparece e dá lugar a um céu luminoso e dourado (ver Imagem 52), remetendo para o poder semântico dos raios solares que conseguiram revigorar a árvore que parecia morta no ponto de partida. Não esqueçamos o pássaro que foi adicionado à paisagem.

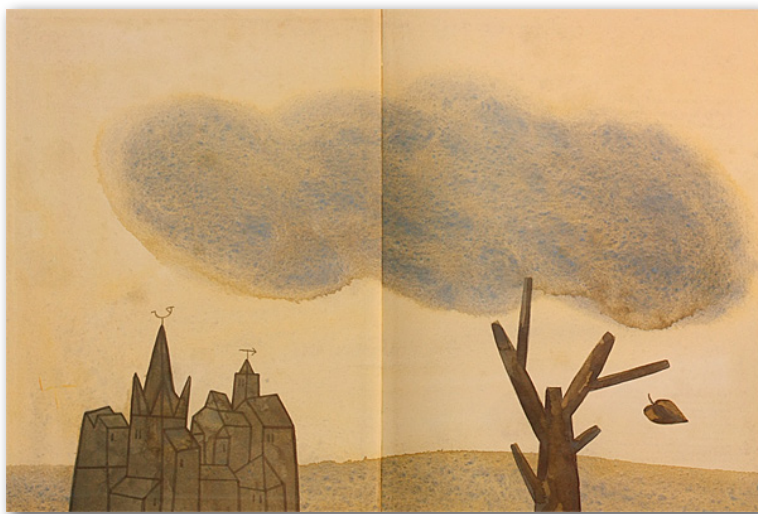


Imagem 51 - Guardas iniciais do livro *O ladrão de palavras*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2006.

¹³⁶ Para saber mais sobre esta publicação, vide Amador (2008).



Imagem 52 - Guardas finais do livro *O ladrão de palavras*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2006.

N^o *A máquina infernal* o solo também é reanimado, passando de umas guardas iniciais desinteressantes, soturnas e mortas (ver Imagem 53), para umas guardas finais com um jardim colorido, cheio de vida e cheiro a fresco (ver Imagem 54). Aqui também a adição de seres vivos – duas crianças e muitos pássaros – contribui de sobremaneira para o elevar do ânimo. Com a leitura deste paratexto é bastante claro que as duas publicações apresentam «un antes» triste e angustiante, mas o seu desenrolar anuncia soluções e até alguma felicidade, sentimentos que se veem confirmados com a leitura do miolo, culminando, assim, n«un después» animado e convidativo.



Imagem 53 - Guardas iniciais do livro *A máquina infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005.



Imagem 54 - Guardas finais do livro *A máquina infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005.

2.8.7. que apresentam o tema

Algumas ilustrações de guardas contribuem para a descoberta do tema do livro (Bosh & Durán, 2011; Consejo Pano, 2010) como acontece no livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau (Caminho, 2007). O título da publicação é revelador, contudo, se dúvidas houvesse, como na leitura de ambas as guardas em sequência vemos um cravo (ver Imagem 55), facilmente esvaneceriam. Sublinhamos, no entanto, uma vez que a identificação do 25 de Abril com a revolução dos cravos é uma questão nacional de cariz histórico-político, que estas guardas não teriam o mesmo valor simbólico se o volume fosse lido por leitores que a desconhecessem. Não podemos deixar de referir que a abertura da cor do fundo nas guardas finais, em redor das pétalas do cravo, contribui para a perceção de que houve alterações significativas no tom da história, enquanto a linha que o caule do cravo descreve nos leva a crer que as referidas alterações decorreram ao longo do tempo.

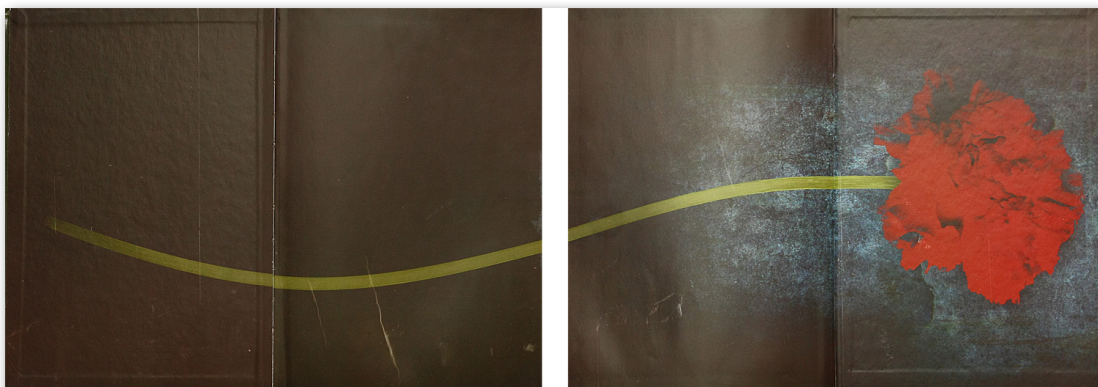


Imagem 55 - Guardas iniciais e guardas finais do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007.

2.8.8. que apresentam localização espaço-temporal

Alguns ilustradores optaram por, através da ilustração das guardas, localizar espacialmente (Bosh & Durán, 2011) e espacial e/ou temporalmente (Consejo Pano, 2011; Ramos, 2007c) as estórias. Em *O homem que engoliu a lua* (O bichinho de conto, 2003), com texto de Mário de Carvalho, Pierre Pratt, nas guardas iniciais e em resposta ao título, apresenta uma noite de luar sobre um aglomerado de casas (ver Imagem 56).



Imagem 56 - Guardas iniciais do livro *O homem que engoliu a lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustrações de Pierre Pratt, O bichinho de conto, 2003.

Neste volume, as guardas localizam a obra no espaço, numa população particular, e no tempo, uma vez que a estória se desenrola numa única noite, de luar, e termina com o amanhecer.

Nas guardas finais a pequena população é mostrada pelo mesmo ponto de vista mas agora com a luminosidade característica do dia (ver Imagem 57).



Imagem 57 - Guardas finais do livro *O homem que engoliu a lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustrações de Pierre Pratt, *O bichinho de conto*, 2003.

As guardas do livro *O cão e o gato* (Editora APCC, 2009), com texto de António Torrado, revelam, simultaneamente, a passagem do tempo e a mudança de local. A cena que André Letria nos mostra é a mesma nas guardas iniciais e nas finais, bem como o ponto de vista a partir do qual está representada. No entanto, o chão onde esta cena acontece é diferente e essa mudança de cenário para um mesmo momento, como a hora da refeição, leva-nos a inferir a passagem do tempo. As sobras dos alimentos que cada uma das taças já teve correspondem na perfeição ao estereótipo daquilo que um cão e um gato comem, respondendo igualmente bem ao título do volume (ver Imagem 58). A estranha alteração, em jeito de mistura, dos conteúdos das taças vem reforçar a passagem de tempo e suscitar alguma curiosidade no leitor (ver Imagem 59).

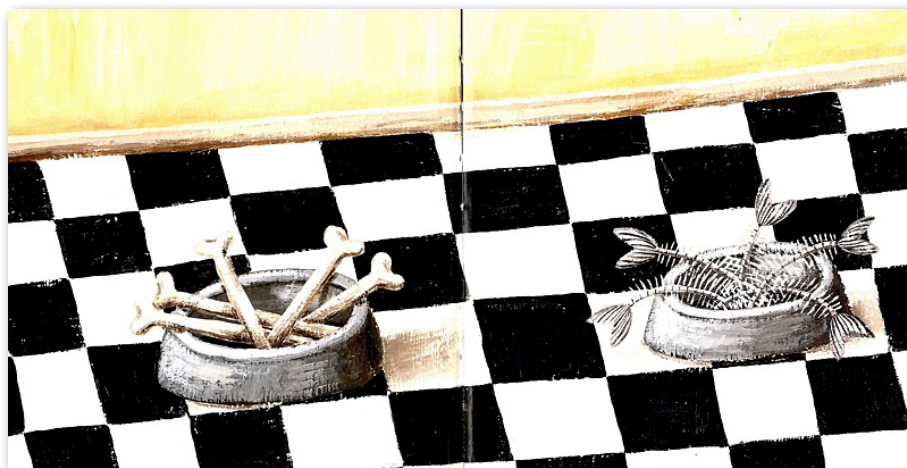


Imagem 58 - Guardas iniciais do livro *O cão e o gato*, com texto de António Torrado e ilustrações de André Letria, Editora APCC, 2009.

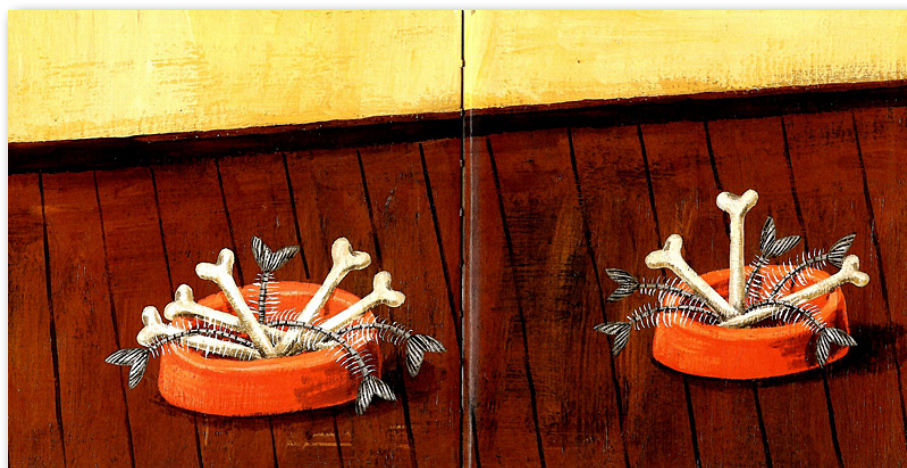


Imagem 59 - Guardas finais do livro *O cão e o gato*, com texto de António Torrado e ilustrações de André Letria, Editora APCC, 2009.

2.8.9. que apresentam personagens ou algumas das suas características

Algumas guardas favorecem a apresentação de personagens ou algumas das suas características (Consejo Pano, 2011, p. 117). As autoras referem que é habitual encontrar as personagens (principais ou secundárias) nas guardas dos livros ilustrados e que é uma forma de as apresentar ao leitor, já que as guardas iniciais existem antes da história começar (Bosh & Durán, 2011). Nas guardas do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira (Caminho, 2009), é apresentada a razão de ser

da profissão de sapateiro, respondendo à ilustração da capa em que vemos um senhor a consertar a sola de um sapato. Nestas guardas, Pierre Pratt reproduz muitos sapatos diversos em cor, feitio e tamanho (ver Imagem 60).



Imagem 60 - Guardas do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009.

No livro *O gato e o escuro* (Caminho, 2001), com texto de Mia Couto, as guardas de Danuta Wojciechowska sugerem a representação do pelo do gato com um plano aproximado da sua textura e variação cromática entre o ocre e o dourado (ver Imagem 61). Numa leitura mais demorada deste paratexto somos levados a identificar em algumas das pequenas manchas mais escuras a representação de pequenas cabeças de gato. Como «in art, mise-en-abyme is a technique in which an image contains a miniature replica of itself» (Pantaleo, 2009, p. 58), esta estratégia de narrativa encaixada leva-nos a conjecturar que em cada representação do pelo de cada pequeno gato haverá outros pequenos gatos, permitindo assim uma leitura mais profunda e interminável da ilustração (Ramos, 2007c).

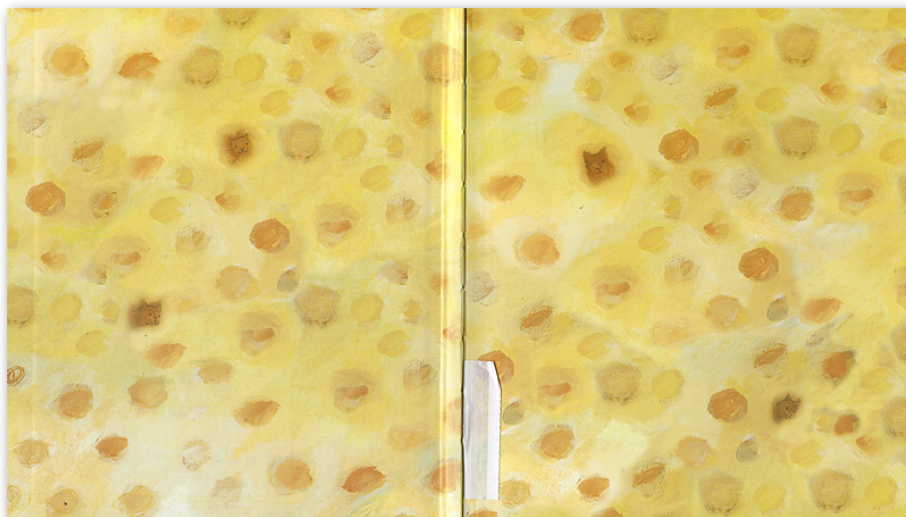


Imagem 61 - Guardas do livro *O gato e o escuro*, com texto de Mia Couto e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2001.

Nas guardas do livro *Corre corre, cabacinha* (OQO, 2006), com texto de Eva Mejuto, André Letria apresenta a personagem referida no título, mostrando muitas das suas possíveis expressões faciais (triste, contente, assustada, etc.) (ver Imagem 62).



Imagem 62 - Guardas do livro *Corre corre, cabacinha*, com texto de Eva Mejuto e ilustrações de André Letria, OQO, 2006.

2.8.10. padronizadas

Como já adiantámos, muitas vezes as guardas cumprem mais do que uma função em simultâneo. Se com os três livros supracitados realçamos o papel funcional das

guardas, também com eles podemos exemplificar uma das funções comum a duas das autoras que estudaram as guardas: a presença de padrão quando se repete um motivo (Consejo Pano, 2011; Ramos, 2007c). Retomando o exemplo presente no livro *Corre corre, cabacinha*, esta forma de apresentação, por repetição, escolhida pelo ilustrador André Letria, ainda que as expressões difiram de *cabaça* para *cabaça*¹³⁷, pode considerar-se um motivo padronizado pela evidente repetição formal geral (ver Imagem 62). Estas «cabaças faladoras» introduzidas desde as guardas iniciais, e já implicadas no título da publicação, instigam alguma curiosidade no leitor, muito embora não apareçam antes de meio da história. Nas guardas finais, a ilustração ajuda o leitor a concretizar com quem «as três feras» sonharam toda a noite.

No livro de Pierre Pratt, ainda que nenhum sapato em particular apareça duplicado nas guardas, a própria repetição do elemento *per se*, independentemente das suas características específicas, assim como a sua quase equidistante localização na página, já aproxima a composição a um padrão (ver Imagem 60). E o mesmo acontece com as guardas concebidas por Danuta Wojciechowska, com a uniformização do valor mancha sendo repetido por todo o paratexto (ver Imagem 61).

2.8.11. que encerram ofertas ao leitor

Às tipologias apresentadas pelas autoras suprarreferidas acrescentamos guardas que encerram ofertas ao leitor.

O livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska (Caminho, 2008), traz uma oferta para o leitor relacionada com o livro (ver Imagem 63). Agarrado nas guardas finais encontra-se um cartaz do alfabeto, numa composição quadricular, totalmente ilustrado, remetendo para as ilustrações do miolo de cada letra. O texto de contracapa informa o leitor que esta oferta poderá ser colocada na parede do quarto.

¹³⁷ O nosso realce deve-se ao facto de que estamos perante a representação de abóboras e não de cabaças. Mais adiante voltaremos à questão da importância de bem (in)formar o leitor.



Imagem 63 - Guardas finais do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008.

2.8.12. como ajuste dos cadernos de impressão

Guardas como ajuste dos cadernos de impressão também foi uma tipologia encontrada na nossa amostra de livros. Deparamo-nos, na análise das guardas do *corpus*, com opções gráfico-compositivas que nos parecem estar relacionadas com os condicionamentos de acabamento do livro, de modo a que, especificamente, o livro tenha o número de páginas necessárias por caderno de impressão. Se a estória das palavras e das ilustrações é contada em, por exemplo, 30 páginas, vemos introduzidas, muitas vezes, folhas brancas ou da cor dominante da publicação (no final ou mesmo no início), para que o volume contenha as 32 páginas necessárias para cumprir os cadernos. Por vezes, essas folhas aparecem também ilustradas sendo nitidamente ou ‘mais umas’ guardas, ou ‘mais uma’ folha de rosto – anterrosto.

O já mencionado livro *O quê que quem* (Eterogémeas, 2005), é um bom exemplo. A ficha técnica e a dedicatória encontram-se colocadas no lado esquerdo das guardas iniciais e o título da publicação, em português e inglês, no lado direito (ver Imagem 64).

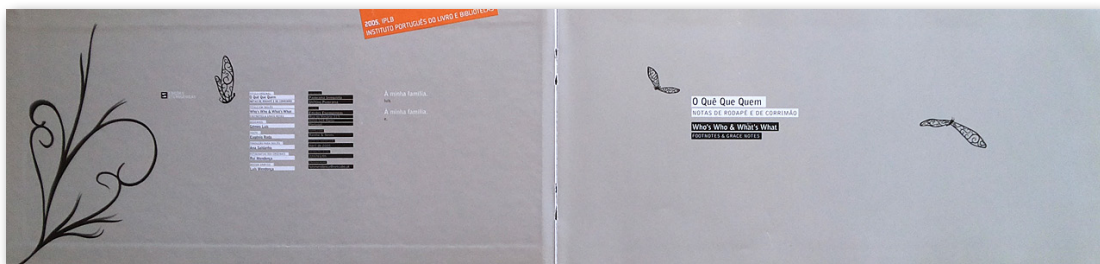


Imagem 64 - Guardas iniciais do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

A componente verbal começa de imediato na página seguinte. As guardas finais apresentam, como já vimos, uma seleção de trabalhos dos autores (ver Imagem 49).

Em *Ovos cozidos* (OQO, 2007), com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, o (suposto) ajuste de páginas foi feito com a adição de dois pares de guardas finais ilustradas (ver Imagem 65 e Imagem 66).

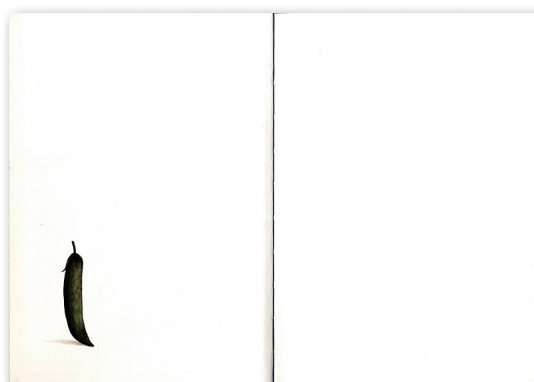


Imagem 65 - Guardas iniciais do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007.

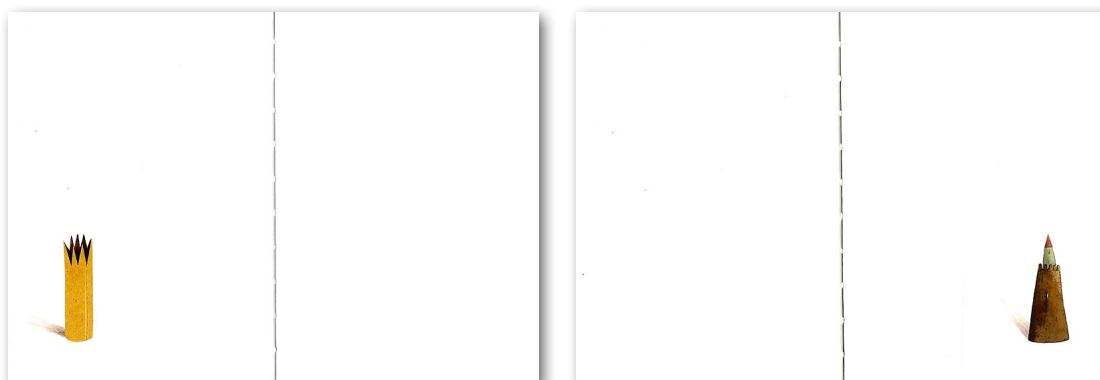


Imagem 66 - Dupla página anterior às guardas finais e guardas finais do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007.

Outros livros precisam de mais páginas (do que as que têm) para contar a estória e então *roubam* às guardas como é o caso dos livros *Ler doce ler* (Terramar, 2004) e *A casa da poesia* (Terramar, 2003), ambos com poemas de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro. Nestes volumes, o lado direito das guardas iniciais (ver Imagem 67) contém a folha de rosto e o lado esquerdo das guardas finais (ver Imagem 68) contém a ficha técnica. Tendo ambos a editora e os autores em comum, esta pode ser uma característica da coleção.

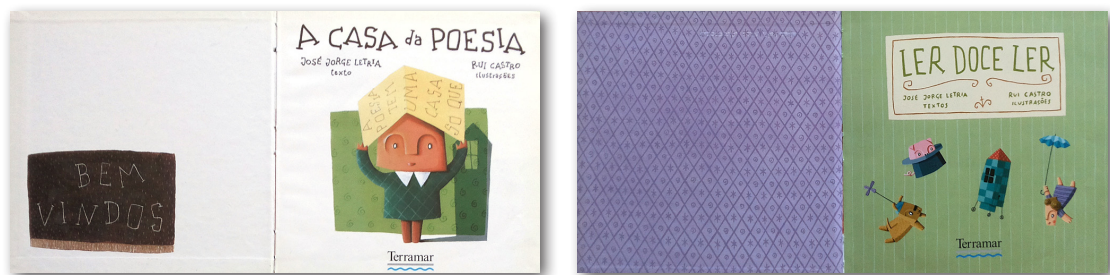


Imagem 67 - Guardas iniciais dos livros *A casa da poesia* e *Ler doce ler*, ambos com textos de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro, Terramar, 2003 e 2004, respetivamente.

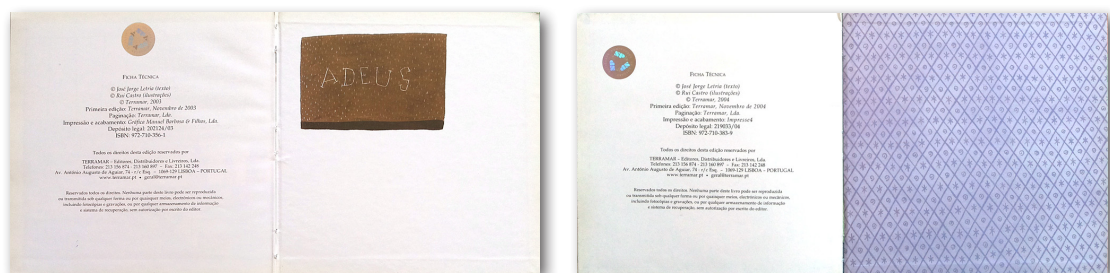


Imagem 68 - Guardas finais dos livros *A casa da poesia* e *Ler doce ler*, ambos com textos de José Jorge Letria e ilustrações de Rui Castro, Terramar, 2003 e 2004, respetivamente.

O livro *O g é um gato enroscado* tem colocado na página da direita das guardas iniciais, sobre fundo branco digital, o título da publicação – o anterrosto –, mas nas páginas seguintes segue a norma: a próxima página esquerda tem a ficha técnica e a direita a folha de rosto. Este é um exemplo no qual as opções gráficas que descrevemos não parecem estar relacionadas com os condicionamentos do acabamento do livro.

Consejo Pano (2010) também abriu uma categoria para aquelas guardas que sugerem o tom da história concebida como um todo, um ambiente ou a apresentação de uma cor importante que se repetirá no interior do livro. Este tipo de opção gráfica,

apesar de não ser aleatória e a seleção das cores ser refletida parece, em nosso entender, semanticamente pouco consequente. Temos no nosso *corpus* algumas publicações com guardas deste tipo (20). Estamos mais em sintonia com a opinião de Bosh & Durán (2011) que descreveram guardas com estas características, mas, como não as consideraram particularmente significativas – ainda que tenham como objetivo criar uma coerência estética global –, excluíram-nas da sua proposta tipológica.

Em suma (ver Tabela 23), nos livros alvo de análise trouxemos como exemplo guardas como narrativas embrionárias (e.g. *Um dia na praia* e *O caldo de pedra*) ou resumidas (e.g. *A coleção*), inacabadas ou experimentais (*O tubarão na banheira*), como páginas de livro (e.g. *Um dia na praia*), que fazem referência ao autor colocando a sua biografia (e.g. *Guardador de árvores*) ou listas de outros livros da mesma editora (e.g. *O tubarão na banheira*, *Lá de cima cá de baixo* e *O quê que quem*), com dedicatória (*Um dragão na banheira*), como *um antes* e *um depois* (e.g. *O ladrão de palavras* e *A máquina infernal*), que apresentam o tema (*Romance do 25 de Abril*), que apresentam localização espaço-temporal (e.g. *O homem que engoliu a lua* e *O cão e o gato*), assim como mudança de lugar (*O cão e o gato*), que apresentam personagens ou suas características (e.g. *O pássaro verde / O sapateiro*, *O gato e o escuro* e *Corre corre, cabacinha*), padronizadas (e.g. *O pássaro verde / O sapateiro*, *O gato e o escuro* e *Corre corre, cabacinha*), que encerram ofertas ao leitor (*O que se vê no ABC*) e como ajuste dos cadernos de impressão (e.g. *O quê que quem*, *Ovos Cozidos*, *Ler doce ler* e *A casa da poesia*).

Tabela 23 - Caracterização das guardas

sem guardas	3
brancas	8
com 1 cor*	17
com 2 ou + cores	3
ilustradas	58
com ilustração ou detalhe de uma ilustração do miolo	2
com ilustração que só aparece nas guardas	11
com ilustração ou padrão que se repete	7
iguais	28
diferentes	58
simétricas	6
complementares ou com pequenas variações	3

* excluindo o branco digital

Sendo este um paratexto tão interessante, onde muitas vezes a estória se inicia e através do qual se desperta a curiosidade do leitor, oferecendo-lhe algumas pistas sobre a estória que vai ler, ainda são bastantes os casos onde o cuidado criativo com as guardas é escasso ou inconsequente. São muitos os livros onde as guardas apresentam cor plana digital sem qualquer tipo de apontamento ilustrado (31), assim como também há grande número de publicações onde elas são utilizadas para colocar dados de carácter informativo (enumeração dos restantes títulos da coleção, ficha técnica, dedicatória, etc.) (23). O número de guardas ilustradas aumentou substancialmente da primeira metade da década em análise (46%¹³⁸) para a segunda (72%). De todas as guardas ilustradas, também foi na segunda metade do período em apreço que se verificou maior número de guardas que diferem entre si, quase triplicando o número de

¹³⁸ Mais uma vez, a utilização do valor percentual, ao contrário do valor absoluto que temos vindo a apresentar, deve-se ao número de distinções por ano não ser igual e a sua análise ficar facilitada através deste tipo de apreciação.

ocorrências (22% de 2000 a 2004 e 61% de 2005 a 2009). São, assim, mais de metade (58) os livros que aproveitam para oferecer guardas iniciais diferentes das finais. Esta estratégia, independentemente da alteração ser muito ou pouco evidente e, por essa razão, ser, naturalmente, mais ou menos significativa, imbui estes livros de um maior dinamismo interpretativo. Acreditando na capacidade do leitor inferir significado ao detalhe, muitas estórias continuam para além deste paratexto.

2.9. FOLHAS DE ROSTO

Tradicionalmente, a folha de rosto e a ficha técnica (ver Anexo 7) são utilizadas para incluir informações relacionadas com a edição¹³⁹, no entanto, é cada vez mais comum a introdução de elementos ilustrados que, se começaram por servir apenas como decoração, hoje já contribuem para a construção de significados, como já referimos e de seguida veremos.

Antes de concretizarmos a nossa proposta, cabe assinalar que há folhas de rosto que não são especialmente significativas, mesmo que os seus autores e/ou responsáveis pela edição tenham tido o cuidado de as *vestir* com uma ilustração. Algumas das imagens escolhidas para figurar nas folhas de rosto (sejam elas pormenores subtraídos a ilustrações mais complexas ou pequenos apontamentos isolados de ilustrações da capa e/ou miolo), não raras vezes, carecem de intenção comunicativa e apenas existem com o intuito de preencher ou colorir aquele paratexto.

¹³⁹ Como por exemplo: título da publicação, autoria, nome da editora, número da edição, endereço postal da editora, endereço eletrónico da editora, número de telefone e fax da editora.

Tabela 24 - **Classificação das folhas de rosto**

N=89

informativas	informativas com fundo branco	12	37
	informativas com fundo colorido*	8	
	informativas ilustradas**	17	
significantes	estão relacionadas com a temática	19	51
	antecipam o fim	3	
	sugerem o tom da publicação	2	
	apresentam uma personagem ou suas características	19	
	apresentam o fio condutor	4	
	revelam o ponto de viragem	2	
	clarificam o <i>design</i>	2	
sem folha de rosto			1

* inclui fundo de cor plana digital ou simulada

** a introdução da ilustração nada acrescenta ao que já foi anunciado pela capa e/ou pelas guardas

Na esteira de que todas as partes do livro merecem especial atenção, e não tendo encontrado estudos aprofundando a importância deste paratexto, decorrente da análise de todos os livros do *corpus*, propomos que as folhas de rosto se dividam em dois tipos, as (meramente) **informativas** (que podem ser ilustradas ou não), quando inscrevem verbalmente os elementos mínimos – como título, autores e editora – e, no caso de serem ilustradas, quando, como referimos, não são especialmente significativas e a introdução da ilustração nada acrescenta ao que já foi anunciado pela capa e/ou pelas guardas; ou **significantes**, no sentido em que adicionam informação significativa, por via da ilustração, contribuindo para alargar as hipóteses interpretativas (ver Tabela 24).

As folhas de rosto informativas, sem ilustração, têm, normalmente, fundo branco digital ou uma cor plana – que pode ser digital ou simulada (quando o fundo, fruto de mais do que uma cor, aparenta alguma homogeneização e a leitura imediata assemelha-se a uma cor plana). As folhas de rosto informativas ilustradas diferem das

anteriores, precisamente, pela presença de ilustração, podendo, por exemplo, replicar a capa (e.g. *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*).

As folhas de rosto de cariz semântico podem esclarecer a temática do livro, quando a leitura da capa não tenha sido muito evidente (e.g. *O homem que engoliu a lua*, *A cor instável* e *O sonho de Mariana*); reforçar e/ou confirmar a temática do livro, no sentido em que adicionam mais dados à leitura de uma capa já por si evidente (e.g. *Mouschi, o gato de Anne Frank* e *Se os bichos se vestissem como gente, Pé de pai* e *28 histórias para rir*); dar pistas sobre a temática ou responder a um enigma proposto pela capa (e.g. *A grande invasão* e *A charada da bicharada*); antecipar o fim da estória ainda que o leitor só o perceba quando terminar a leitura (e.g. *Os sete cabritinhos*); sugerir o tom da publicação, principalmente quando a leitura da capa foi insuficiente (e.g. *A máquina infernal*); apresentar uma personagem ou algumas das suas características (e.g. *A maior flor do mundo*, *Uma mesa é uma mesa. Será?* e *Depressa, Devagar*); apresentar o fio condutor, enquanto pessoa ou objeto que motiva as personagens a continuar (e.g. *És mesmo tu?* e *O tesouro do castelo do rei*); revelar o ponto de viragem em termos diegéticos (e.g. *Ovos cozidos*); e clarificar o *design* da capa (e.g. *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta* e *O pássaro verde / O sapateiro*).

2.9.1. Informativas

As folhas de rosto informativas, sem ilustração, apresentam apenas os elementos verbais usuais – ou ainda menos –, normalmente sobre fundo branco digital.

O livro *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e Ilustrações de Gémeo Luís (Eterogémeas, 2007) (ver Imagem 69) é um bom exemplo, onde a informação disponível foi reduzida ao mínimo.



Imagem 69 - Folha de rosto do livro *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogêmeas, 2007.

Contudo, há folhas de rosto cujo fundo aparece colorido e, por vezes, com recurso a técnicas de ilustração que simulam a homogeneidade da cor plana digital, como acontece com o livro *Os animais fantásticos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria (Ambar, 2004) (ver Imagem 70).



Imagem 70 - Folha de rosto do livro *Os animais fantásticos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2004.

As folhas de rosto informativas com ilustração, por vezes, apenas replicam a ilustração da capa no seu interior, como acontece no livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, dos mesmos autores (Ambar, 2003) (ver Imagem 71).



Imagem 71 - Capa e dupla página com folha de rosto e ficha técnica do livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2003.

2.9.2. Significantes

As folhas de rosto significantes podem estar relacionadas com a temática do livro – sendo que podem esclarecer, reforçar e/ou confirmar a temática, lançar pistas sobre ela ou responder a um enigma proposto pela capa –, antecipar o fim da estória, sugerir o tom da publicação, apresentar uma personagem ou algumas das suas características, apresentar o fio condutor, revelar o ponto de viragem e clarificar o *design* da capa.

2.9.2.1. estão relacionadas com a temática

Algumas folhas de rosto cumprem a função de esclarecer a temática do livro.

No *corpus* principal, em *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska (Caminho, 2003), a folha de rosto revela um pouco

do que caracteriza o sonho anunciado, já que a capa não fornece grandes pistas (ver Imagem 72). O leitor consegue aperceber-se de que o pássaro que figura na capa é o mesmo que na folha de rosto carrega, no dorso, os meninos e outra personagem adulta e mais velha, facilmente identificada como o avô dos dois.



Imagem 72 - Folha de rosto do livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003.

Já no *corpus* secundário, se dúvidas houvesse sobre a *cor* a que o título *A cor instável* se refere ser uma personagem com atributos físicos humanos, a folha de rosto do livro-álbum dissipá-las-ia facilmente (ver Imagem 73). Ao apresentar a mesma personagem numa disposição totalmente díspar da da capa, não só confirmamos a suspeita de que a personagem principal é a Cor, como também nos é esclarecida a sua instabilidade.



Imagem 73 - Capa e folha de rosto do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003.

A capa do livro *O homem que engoliu a Lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustração de Pierre Pratt (Ambar, 2003), mostra-nos um homem da cintura para cima com uma forma arredondada como se tivesse engolido algo grande e com a configuração da lua (ver Imagem 74). Sem visitar o miolo do livro o leitor não conseguiria perceber se estaria perante uma metáfora ou perante um facto. Ao colocar uma lua na parte superior da folha de rosto e um homem de boca aberta no seu alinhamento vertical, o leitor tem, assim, a confirmação de que o título não é uma figura de estilo e de que, efetivamente, aquele homem engoliu a Lua. As pistas lançadas sobre o conteúdo da publicação são beliscadelas à curiosidade do leitor.



Imagem 74 - Capa e folha de rosto do livro *O homem que engoliu a Lua*, com texto de Mário de Carvalho e ilustrações de Pierre Pratt, Ambar, 2003.

As guardas podem, também, reforçar e/ou confirmar a temática do livro. No *corpus* secundário, em *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustração de Danuta Wojciechowska (Asa, 2002), a folha de rosto vem reforçar a leitura da capa (ver Imagem 75). Desta vez o livro da ilustração já se assemelha mais a um diário, porque em vez de uma fotografia de uma figura feminina, como acontece na capa, apresenta texto manuscrito. A posição do gato na folha de rosto, como se estivesse à espreita, curioso em relação ao conteúdo do diário, apela à própria curiosidade do leitor, convidando-o a começar a leitura.



Imagem 75 - Capa e folha de rosto do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002.

A folha de rosto de *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustração de Teresa Lima (Civilização, 2004), é mais um reforço da proposta ímpar deste volume (ver Imagem 76). Este paratexto mostra-nos como outro bicho, distinto do ilustrado na capa, ficaria se, à semelhança das pessoas, envergasse vestuário.

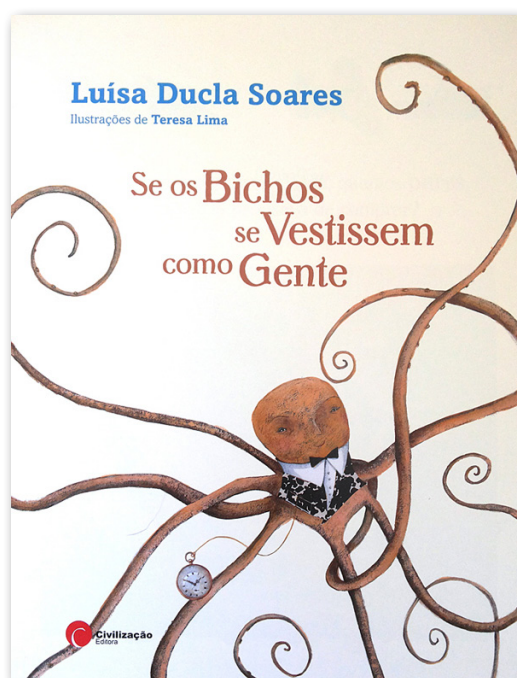


Imagem 76 - Folha de rosto do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, Civilização, 2004.

Um outro exemplo de reforço da temática anunciada na capa é a folha de rosto de *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2006) (ver Imagem 77), em que a ilustração mostra o filho protegido do sol pela sombra do pai, ou, ainda outra leitura possível, a sombra do pai é a sombra do filho – no sentido de se (con)fundir com ela – e sublinha o traço protetor do pai em relação ao filho, acentuando o vínculo afetivo-proximal e familiar.



Imagem 77 - Folha de rosto do livro *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006.

A premissa presente no título de *28 histórias para rir*, com texto de Ursula Wölfel e ilustrações de João Vaz de Carvalho (Kalandraka, 2006), que a ilustração da capa retrata na perfeição pela reprodução múltipla de uma mesma personagem a pular de tanto rir, é confirmada na folha de rosto ao escolherem um pormenor de uma ilustração do miolo de um homem sorridente a tirar uma fotografia (ver Imagem 78). Assim, com a colocação do *fotógrafo* no canto inferior esquerdo apontando a objetiva para o título a ilustração confirma aquela declaração, enfatizando que os momentos que se seguem são hilariantes ao ponto de merecerem ser cristalizados pela fotografia, para mais tarde recordar.

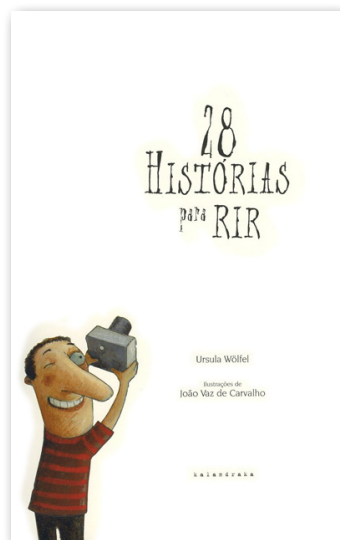


Imagem 78 - Folha de rosto do livro *28 histórias para rir*, com texto de Ursula Wölfel e ilustrações de João Vaz de Carvalho, Kalandraka, 2006.

A folha de rosto do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2007), à semelhança do que acontece com a capa, mostra-nos elementos dos invasores que, de certo modo, pela sua disposição e conjugação com os restantes elementos verbais da página, se confundem com uma cara (ver Imagem 79). É na ilustração que o leitor vai encontrando pistas para descobrir *quem* protagoniza a grande invasão.



Imagem 79 - Folha de rosto do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007.

O volume *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustração de Madalena Matoso (Texto editores, 2008), é um jogo de adivinhas sobre bichos, como o próprio título o sugere. O leão, que figura na capa, tem escondido na sua juba colorida um pequeno peixe (ver Imagem 80). A folha de rosto revela esse pequeno peixe, apresentando-o isolado. Encontra-se, assim, neste paratexto, a solução da adivinha que a capa propõe apenas com a ilustração. Deste modo, o jogo de adivinhas começa mesmo antes de se folhear o miolo.

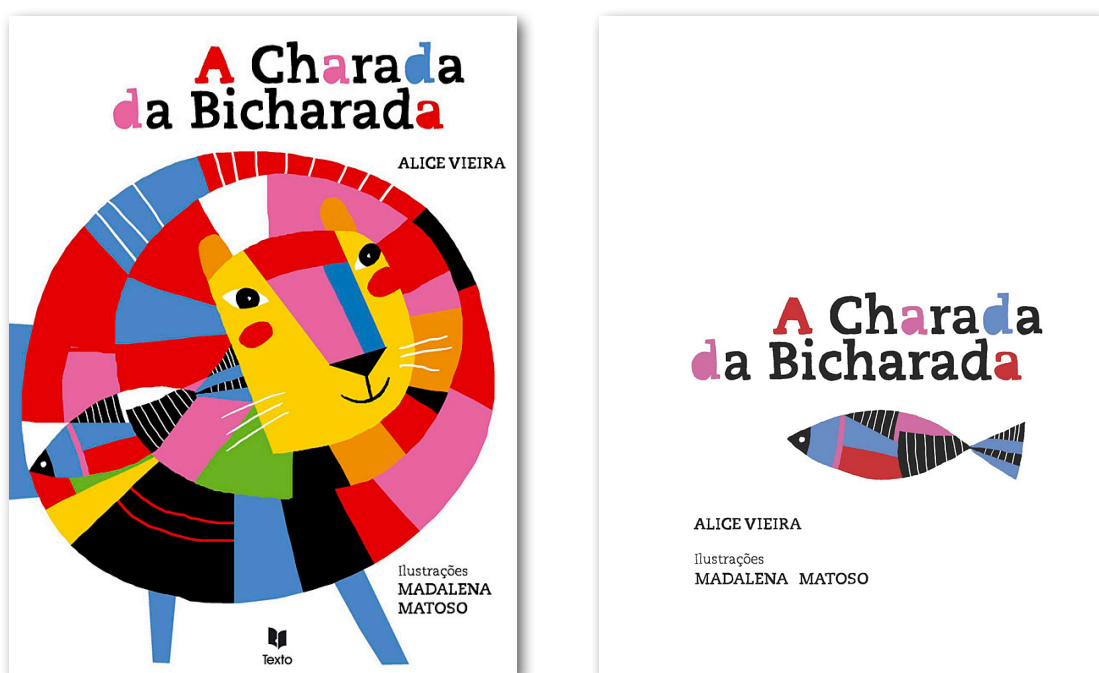


Imagem 80 - Capa e folha de rosto do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto editores, 2008.

2.9.2.2. *antecipam o fim da estória*

O cabritinho que Teresa Lima nos oferece na folha de rosto do livro *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso (OQO, 2009) carrega no braço um saco com pedras e em cada uma das mãos mais pedras ainda. O pequeno leitor, que ainda não estará familiarizado com o conto tradicional, só depois da sua leitura é que perceberá que o paratexto antecipa o final da história (ver Imagem 81).



Imagem 81 - Folha de rosto do livro *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2009.

2.9.2.3. *sugerem o tom da publicação*

A máquina infernal, da autoria de Alain Corbel (Caminho, 2005), do *corpus* secundário, não tem propriamente uma capa que reflita o seu teor ou mesmo a sua temática, no entanto, a folha de rosto já levanta um pouco o véu sobre aquilo que o leitor pode encontrar no miolo (ver Imagem 82). A presença da onomatopeia «pum», que sai de uma pequena nuvem de fumo, que, por sua vez, é o resultado de algo que saiu do objeto máquina, somada às árvores desgarradas e às aves colocadas em direções diferentes, indiciam que aquela máquina infernal é um objeto de destruição e que no miolo nos esperam, pelo menos, alguns momentos menos bons.

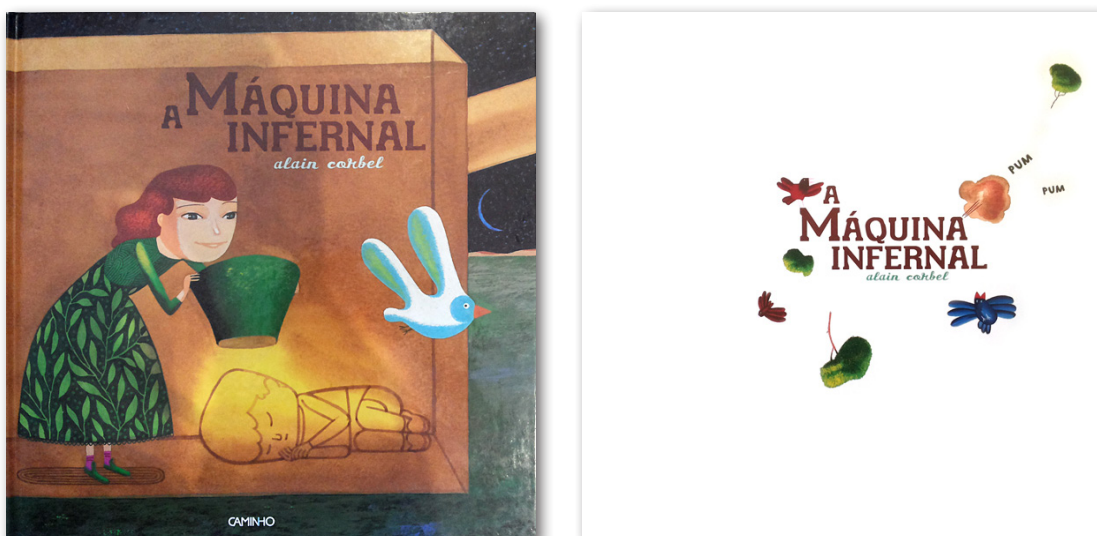


Imagem 82 - Capa e folha de rosto do livro *A Máquina Infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005.

2.9.2.4. *apresentam uma personagem ou suas características*

No *corpus* principal, no livro *A maior flor do mundo* (Caminho, 2001), com texto de José Saramago, o ilustrador João Caetano utilizou um pormenor de uma ilustração do miolo para figurar na folha de rosto (ver Imagem 83).

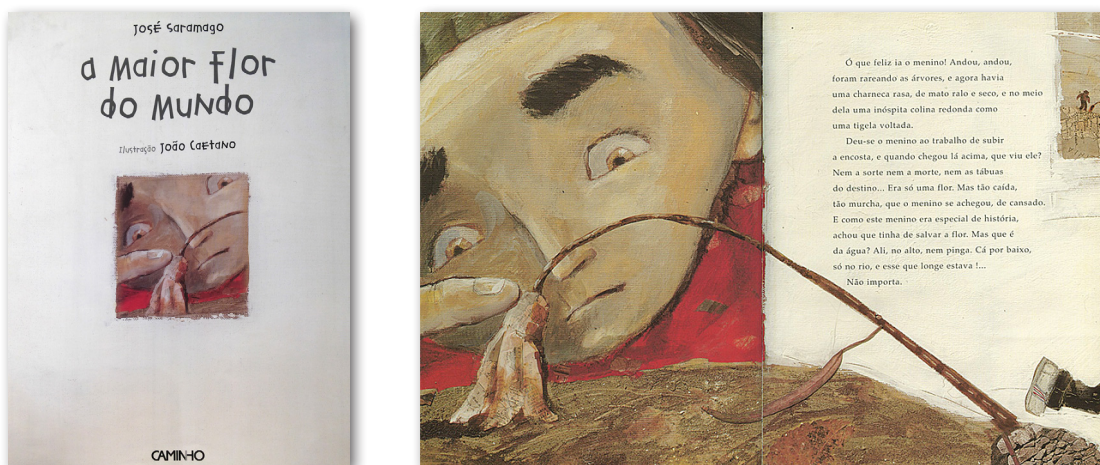


Imagem 83 - Folha de rosto e página dupla do miolo do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

Para os mais pequenos, as imagens truncadas nem sempre são fáceis de ler. A propósito deste paratexto, no grupo de 8 anos (EPA), houve uma conversa que se desenrolou em consequência dessa dificuldade e que, até certo ponto, evidencia o potencial encerrado nas ilustrações das folhas de rosto.

Sofia: «O que é isto?» – apontando para a ilustração da folha de rosto de *A maior flor do mundo*.

Todos se erguem e se empoleiram na mesa para ver melhor o ‘isto’.

PJ: «O que é isto?» – apontando para a ilustração da folha de rosto de *A maior flor do mundo*

Mariana: «Eu sei o que é isto. É a cara de um menino a mexer num minorquinha!»

Investigador: «O que é um minorquinha?»

Mariana: «É por exemplo... Não, é aquela espécie de...»

Ganicho: «Deve ser uma mosca!» – interrompe a explicação da Mariana

Mariana: «Aquela espécie de conto de fadas que tem as fadinhas assim minorcas» – exemplifica com gestos como são pequenas – «e ela põe-se ali» – aponta com o dedo no desenho – «ou é uma abelha...»

Leopardo: levanta-se e esbraceja enquanto diz – «No macaco de rabo cortado, no meu livro que está lá em cima tem a história o grão de milho que era um menino muito pequenino».

Investigador: «Ah, pois era».

Leopardo: «O grão de milho... era um livro muito pequenino.»

Ganicho: «Eu sei o que é isto.» – aponta novamente para o desenho.

Investigador: «O que é?»

Ganicho: «É uma mosca com asas juntas para cima...»

Investigador: empolgam-se – «Calma, vamos já descobrir» – Todos ao mesmo tempo tentam adivinhar o que será, e nem todas as respostas se percebem.

Mariana: «É um escaravelho...»

Sofia: «É um menino a fazer... com uma coisinha assim» – exemplifica com a mão uma espécie de sorriso invertido.

Sara: «Eu sei, é uma flor».

A mesma menina que deu início à conversa, a Sofia (8/EPA), e que ficou em silêncio enquanto aquela se desenrolou, possivelmente em reflexão, é quem mais cedo percebe que se trata de um menino triste. A sua amiga Sara (8/EPA) apercebe-se também da presença da flor.

A transcrição, um pouco extensa, deste diálogo prende-se com a necessidade de mostrar como a mesma ilustração, vista por olhos diferentes, pode originar diversas interpretações, para além de discussão entre os leitores.

A folha de rosto de *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso (Planeta Tangerina, 2006), apresenta no centro da página o objeto que empresta o nome ao título de forma *nua e crua* (ver Imagem 84). Tal e qual Rosa, a menina que investiga as várias vidas possíveis do objeto mesa no decorrer da estória, o considerou, pois para ela «uma mesa é uma mesa. E mais nada!». Esta simplicidade torna-se, de certo modo, inquietante.



Imagem 84 - Folha de rosto do livro *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2006.

As folhas de rosto dos livros da Planeta Tangerina, que fazem parte do nosso *corpus*, são quase sempre um pouco mais dinâmicas, mas os livros *Depressa, Devagar*, do *corpus* principal e *És mesmo tu?*, do *corpus* secundário, têm, sem dúvida, as folhas de rosto de todo o *corpus* que mais se distinguem. Numa folha onde a informação que se quer passar é constituída exclusivamente por palavras, tanto num livro como no outro, é-nos oferecida uma imagem. Contêm exatamente a mesma informação – título, nomes dos autores e da editora –, mas, numa primeira leitura, parece estarmos perante uma ilustração. Em *Depressa, Devagar*, aquilo que parece ser uma cabeleira encaracolada, é, nada mais nada menos que, o título e o nome da editora desenhados com caligrafia manuscrita e colorida (ver Imagem 85). De modo similar, os braços da personagem são os nomes manuscritos dos autores da publicação. Esta informação foi utilizada para criar a imagem de uma criança, de braços bem abertos, recebendo-nos no livro (Mourão, 2014). Em *És mesmo tu?* os elementos usuais foram grafados com letra manuscrita de várias cores e ajustaram-se à forma que os contém, uma bota (ver Imagem 86). Nestes volumes, numa primeira leitura, há, como consequência destas opções gráficas, alguma dificuldade em distinguir onde termina a ilustração e onde começa o texto, mas, no nosso entender, é um fator positivo. Esta indissociabilidade, um pouco mais evidente no livro *Depressa, Devagar*, vai antecipar o jogo existente no miolo destes livros entre a componente verbal e visual.



Imagem 85 - Folha de rosto do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

2.9.2.5. *apresentam o fio condutor*

Algumas publicações usam a folha de rosto para começar o jogo da leitura, para apresentar o motor da estória, ou o seu fio condutor. À partida, no livro *És mesmo tu?*, parece não haver ligação entre o título e a bota desenhada, mas logo nas primeiras páginas apercebemo-nos do contrário (ver Imagem 86). Todo o texto se desenvolve em torno do desaparecimento de uma bota que, entre jogos de palavras e imagens, e muita partilha entre amigos, acaba por ser encontrada. A bota representada na folha de rosto assume aqui o papel de fio condutor da narrativa.



Imagem 86 - Folha de rosto do livro *És mesmo tu?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008.

No caso do volume *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustrações de João Caetano (Ambar, 2006), o pormenor do miolo que escolheram para colocar na folha de rosto é a imagem de Mécia, a rapariga por quem Joanes, a personagem principal, está apaixonado. Todas as suas ações são moldadas pelo desejo de se tornar merecedor do amor dela. Aqui, a personagem representada na folha de rosto pode ser encarada como o motor da ação, aquela que conduz/move a personagem principal.

2.9.2.6. *revelam o ponto de viragem*

O momento em que a voz da, agora, rainha se sobrepõe à do rei, no conto tradicional *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez (OQO, 2007), acontece a propósito de saírem «frangos magníficos» de ovos cozidos. A rainha, numa tentativa de resolver uma injustiça, fez o rei ver a falta de verdade nos argumentos utilizados e a ilustração de Teresa Lima é uma representação metafórica dessa inverdade (ver Imagem 87). Assim, a folha de rosto deste volume apresenta um momento decisivo da história, aliás, coincidente com o nome do conto.

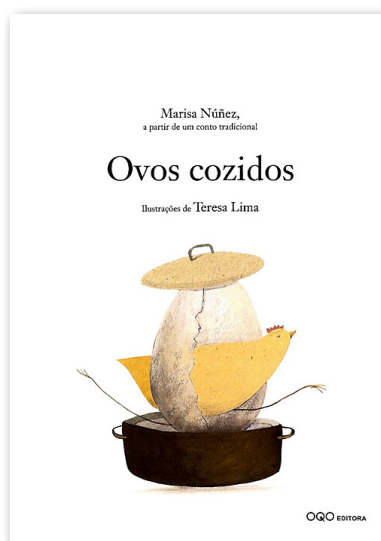


Imagem 87 - Folha de rosto do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007.

2.9.2.7. *clarificam o design da capa*

Os livros da editora Caminho, *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta* (2006) (ver Imagem 88) e *O pássaro verde / O sapateiro* (2009) (ver Imagem 89), ambos escritos por Alice Vieira e ilustrados por Bela Silva e Pierre Pratt, respetivamente, têm capas de leitura ambígua, onde o facto de serem volumes com duas histórias não é evidente com a exclusiva leitura da capa, aliás, como detalharemos em outra secção. Contudo, as folhas de rosto destes livros clarificam esta característica.



Imagem 88 - Folha de rosto do livro *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Bela Silva, Caminho, 2006.

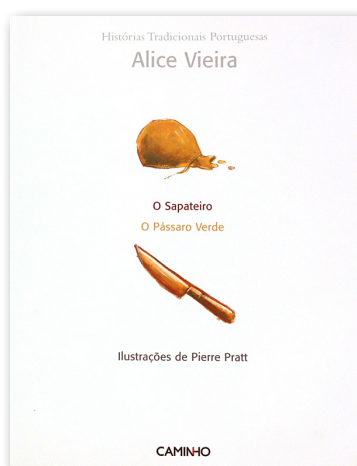


Imagem 89 - Folha de rosto do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009.

Veja-se como as folhas de rosto se encontram divididas no seu centro, tendo dois pequenos apontamentos de ilustração, cada um remetendo para o respetivo título. Com efeito, com os títulos colocados na horizontal, cada um com uma cor distinta, com a colocação simétrica de cada apontamento de ilustração correspondente, a leitura de que estamos perante um volume com duas histórias fica evidenciada.

Esta proposta de categorização das folhas de rosto, enquanto resultado particular da observação do *corpus* selecionado, foi centrada na análise da articulação verbo-pictórica dos elementos presentes, iniciada na capa. Sublinhamos que este tipo de

abordagem tipológica exige interação entre todos os elementos que compõem o livro, incluindo os restantes paratextos. A leitura analítica de outras publicações, tendo em conta que o universo do livro ilustrado se encontra em evolução permanente – mais ainda no nicho dos livros-álbum e onde este paratexto tenderá a evidenciar mais potencial –, será sempre uma mais valia.

Em suma, em quase todos os livros do *corpus*, a folha de rosto é ilustrada (68), embora nem sempre este paratexto seja utilizado para introduzir o leitor na estória (20). Umhas vezes incluindo um pormenor de uma ilustração do miolo (24), outras vezes replicando a ilustração da capa (10), outras ainda com uma ilustração original (34) – ou seja, ilustração que não se repete nem na capa nem no miolo e que foi especialmente criada para o efeito –, são muitas as formas de aproveitar mais este paratexto para passar a mensagem ao leitor mais curioso (ver Tabela 25).

Tabela 25 - **Caracterização das folhas de rosto**

N=89

sem ilustração	fundo branco	12	20
	fundo colorido*	8	
ilustradas	apontamento de ilustração = à capa	10	68
	apontamento de ou ilustração = ao miolo	24	
	apontamento de ilustração original	34	
sem folha de rosto			1

* inclui fundo de cor plana digital ou simulada

3. SEMÂNTICA DO DIÁLOGO VERBO-PICTÓRICO

A relação entre texto e imagem é primordial, sendo a leitura do título realizada em articulação com a ilustração da capa o início do processo de compreensão. A esmagadora maioria do *corpus* (87) combina estes dois elementos paratextuais. Cabe à ilustração apresentar a(s) personagem(ns) principal(is) e/ou algum momento importante da narração. Espera-se que a ilustração presente na capa, em estreita relação com o

título – quando este existe, relembramos as exceções: *Um dia na praia e Meia bola* –, proporcione uma antecipação da intriga, seja por haver sintonia entre os elementos, inconsistência ou redundância dos códigos.

Quando questionamos alguns meninos e meninas de 8 anos (EPU) sobre o que fazer para escolher um livro, a importância do título e da ilustração da capa foram confirmadas. Para a Manuela, era importante «ver se era... interessante» e/ou «ter coisas que nós ainda não aprendemos». Para a Renata, era importante ter um título de que ela gostasse, assim como «desenhos». O Diogo também «via pela capa, pelo título...» e a Jéssica «lia o título, e depois lia as imagens...». Confirma-se, assim, que são elementos que exigem reflexão por parte dos seus criadores.

3.1. LIVROS ILUSTRADOS

Esta secção trata a relação verbo-pictórica presente no *corpus*. Num primeiro momento referir-nos-emos aos livros do *corpus* principal, os dez livros que receberam o PNI, e, de seguida, aos livros do *corpus* secundário. No primeiro momento, a análise refletirá o contagiado olhar do investigador pela perspetiva do leitor preferencial, que teve a oportunidade de conhecer estes livros durante o trabalho de campo, centrando-se particularmente na relação dialógica entre título e ilustração em razão do exercício analítico específico desenvolvido com as crianças.

A extensão do *corpus* não permitiu uma apresentação descritiva e analítica de todos os volumes examinados, optando-se por uma exposição seletiva das características específicas de cada um que mais se destacaram dos restantes.

3.1.1. *Corpus* principal

O livro *Estranhões & Bizarrocos*, volume inaugural de José Eduardo Agualusa com destinatário preferencial na infância e ilustrações de Henrique Cayatte (Dom Quixote, 2000), é uma compilação de contos fantásticos e «de seres sem exemplo» que já haviam sido publicados na revista *Pais e Filhos* sob o título *Era uma vez*.

Vieira afirma que neste volume «o narrador se propõe privilegiar a inventividade e a memória como categorias do imaginário, pondo em jogo, entre outros aspetos, a capacidade de fantasiar e o potencial da língua» (Vieira, 2001, p. 22). Vemos na capa

um homem, de costas, ocupando a parte central do terço inferior e aquilo que parece ser um camelo, na metade superior direita (ver Imagem 90). A personagem masculina é representada da cintura para cima e do animal apenas vemos a cabeça, o seu longo pescoço e um pouco das patas dianteiras, pois ambas estão representadas truncadas pelos limites do paratexto.

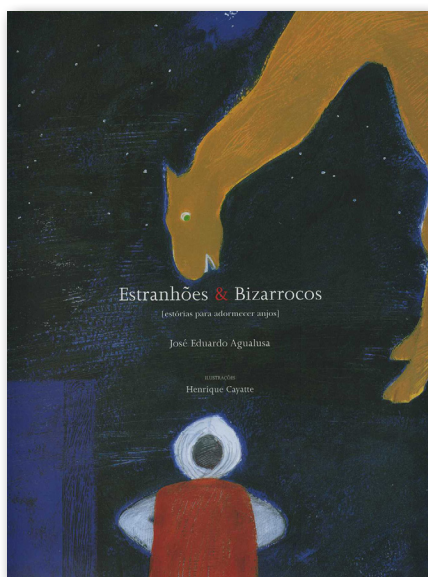


Imagem 90 - Capa do livro *Estranhões & Bizarrocos*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote, 2000.

O título e os autores encontram-se entre as duas personagens, no meio do espaço compositivo. A colocação aérea do (que parece ser um) camelo na metade superior, no referido céu, gera, desde logo, alguma surpresa, fazendo jus ao título. É uma capa com fundo escuro, assemelhando-se a um céu, noturno e estrelado, que parece (cor)responder ao cenário propício da hora «para adormecer», aludindo para o segmento *estórias para adormecer anjos*, que se encontra por baixo do título num tamanho de letra muito reduzido, que constitui o subtítulo (ver Imagem 91). No entanto, pela sua colocação entre parêntesis retos, parece ser um pensamento em voz alta do escritor, em jeito de orientação para os pais/educadores dos leitores, em razão da estranheza que decorre do nome do volume¹⁴⁰.

¹⁴⁰ Sobre este livro, vide S. R. Silva (2011b), não deixando de ler as notas de rodapé onde a autora decompõe os vocábulos que formam o título.



Imagem 91 - Pormenor da capa do livro *Estranhões & Bizarros*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote, 2000.

Palavras inventadas, como *estranhões* e *bizarros*, são, por si só, interessantes, e despertam muito a curiosidade, mas podem ser difíceis de interpretar pelo público-alvo. Para Manuela (8A/EPU), o título não parece estar relacionado com a ilustração da capa. Para ela «não tem lógica», porque «não tem aqui [na capa] estranhos nem tem bichos» e continua insistindo que não tem «os bichinhos pequeninos, não tem aqui bichos e estranhões». Parece-nos acertado inferir que para esta menina a leitura da palavra *bizarros* deve ter-se transformado em *bicharocos*¹⁴¹ e, de facto, por este prisma, a ilustração da capa não mostra bichos pequenos. Mas Diogo (8A/EPU), colega presente na mesma sessão, já encontrou alguma coerência entre o que a imagem mostrava e o título dizia. Considerou a personagem de costas «um estranho» assim como o animal lhe pareceu estranho, porque «os camelos não são tão altos assim...» e até repete «é estranho». Os comentários destes dois meninos foram muito distintos, mas ambos se concentraram em associar as duas personagens que a imagem mostra com as duas palavras que o título comporta. A presença de dois elementos na capa instaurou alguma ambiguidade e nem mesmo com a descentralização semântica da figura humana, por esta se encontrar de costas, consideraram retirá-la da equação ou lê-la como mero contexto. Estas discrepâncias entre linguagens são muito compreensíveis, sobretudo porque a ilustração da capa foi criada para o conto «Sábios como camelos» e não para o conto «Estranhões, Bizarros e outros seres sem exemplo» que emprestou o seu título à coletânea.

Quando falamos nas capas preferidas, com os alunos do ensino particular, Márcia (11A/EPA), disse gostar mais desta publicação «porque não são coisas tão reais. Pelas imagens dá para perceber que são coisas assim mais para o irreal...» e alguns colegas,

¹⁴¹ De facto, S. R. Silva (2011b, p. 117) explana o processo de formação dos vocábulos que compõem o título e considera *bizarros* como a «“aglutinação” das palavras “bizarro” [...] e “bicharoco”».

a Inês (11A/EPA) e o J. P. (11A/EPA), por exemplo, completaram dizendo que era «bizarro». Assim se pode ver como foi mais fácil para os mais velhos identificar na ilustração a estranheza que o título referia. De seguida apresentamos alguns diálogos um pouco mais extensos que permitem testemunhar como o pensamento de cada um se desenrolou e como foram reagindo.

Diana: «Eu acho que do título este é o mais apelativo».
Márcia: «É o mais esquisito».
Investigador: «É o que é que vocês acham que quer dizer?»
Márcia: «Que chamam muito a atenção para as pessoas lerem estranhões e bizarros».
Investigador: «Mas o que é que vocês acham que as palavras querem dizer?»
Diana: «Que são estranhos e bizarros».
Márcia: «O que são bizarros? O que são bizarros?»
J.P: «São coisas bizarras».
Márcia: «O que são coisas bizarras?»
J.P: «Estranhas».
Diana: «Acho que a palavra bizarro não existe».
Márcia: «Não, existe bizarro. Ó Diana pode ser...estranho».
Diana: «Acho que são coisas bizarras e... bichos papões?»

Mas logo de seguida, após terem ficado de acordo quanto ao significado do título, passaram para a identificação na imagem dos elementos presentes no título. Parecia importante que houvesse correspondência.

Daniel: «Isto aqui é um dinossauro e isto aqui é uma pessoa» – apontando para o camelo e para a pessoa respetivamente.
Márcia: «Pode não ser um dinossauro e pode ser uma girafa» (...)
Diana: «É um dragão».
Marcelo: «Isto também pode ser uma estrela que está a fazer um desenho, e isto aqui também».
Diana: «Também pode ser um hipogrifo».
Márcia: «Pode ser os anjos porque aqui diz “estórias para adormecer anjos”»
Investigador: «Ah! Pois é! Nós só lemos o título».
Márcia: «Diz aqui. Eu já disse ao Daniel. Diz aqui na lombada “estórias para adormecer anjos”».
Inês: «Oh, pouca diferença, aqui [na capa] também diz»

A procura na contracapa de elementos que confirmassem o título mostra-nos como para estes meninos a ilustração falhou na resposta à palavra *estranhões*.

Diana: mexe no livro e vira para a contracapa – «Olha aqui confirma-se que é bichos. “formigas mecânicas, pássaros a vapor (...) e outros seres sem exemplo”»
Inês: «“camelos sábios” ah isto parece um camelo» – vira para a capa para confirmar.

Diana: «Exato. Hmm Não. Mas isto parece mesmo uma asa – apontando para a pata do camelo da capa – ou então duas patas»

Inês: «É isso!» – levanta-se entusiasmada – «São duas patas e é o pescoço»

Márcia: «Também podia ser, sabe o que é? Um elefante magro»

Diana: «Mas isto são os cascos, só agora é que percebi, isto é uma pata e isto é outra»

Márcia: «Um elefante que namorou com a irmã que era uma girafa»

gargalhadas

Investigador: «Vamos ver aquilo que eu perguntei há bocado. Em relação ao título que diz *Estranhões & Bizarrocos* vocês acham que o desenho corresponde?»

Inês: «Eu acho que não»

Márcia: «Não»

J.P: «Só mesmo lendo é que se sabe»

Márcia: «Podia ter, podia ter, podia aparecer» – vira para a contracapa para ler – «“formigas mecânicas” que assim já dava para perceber mais a ideia de estranhos»

Daniel: «E bizarros»

Diana: «O camelo ou assim»

Marcelo: «Pode ser uma estrela»

As crianças do ensino público também teceram alguns comentários sobre a relação texto e imagem, em particular, na capa deste volume (ver Imagem 90). O Tiago (11A/EPU) acha que o vocábulo *estranhões* se encontra representado na ilustração, «porque os camelos não conseguem voar, aí está» e reforça «tem estranhões, porque o camelo não sabe voar». E a especulação continua: «se soubesse voar não tinha as patas assim tão grandes e não resistia tanto ao calor a andar muito. Portanto, tem estranhões. Bizarrocos não sei o que... o significado. E estórias para adormecer anjos, os anjos dormem de noite, se calhar, portanto...». Logo, num primeiro momento de reflexão, o subtítulo, o segmento *estórias para adormecer anjos*, não lhe foi indiferente (ver Imagem 91). No seguimento a Iara (11A/EPU), que pensa ter ouvido o Tiago dizer que *não tinha bizarrocos* (quando, na verdade, ele apenas referiu que não sabia o significado do vocábulo), não concorda com ele, «porque aqui vê-se uma pessoa, porque será que o camelo está mais alto do que a pessoa? porque ele não está no chão» e é este estado aéreo do camelo que a faz acreditar que está relacionado com bizarrocos. Também apresenta argumentos para o camelo não ser «um bizarroco, [por]que toda a

gente sabe que é um camelo, não é...». É interessante como ela distingue o estado do camelo, ou a sua colocação no espaço, da sua concreta natureza animal. Em busca na ilustração de correspondência com o subtítulo também achou estar perante um desvio, pois a personagem que está de costas, para a Iara, «não é um anjo». A Joana (11A/EPU) também continuou a abordagem na resposta ao segmento mas não esteve muito segura da sua opinião: «para mim tem [a ver], porque aqui é de noite. Se é para adormecer nós também, às vezes, dormimos de noite, mas também dormimos de dia por isso isto é um bocado confuso». A sua contribuição acabou inconclusiva. A reação do Miguel (11A/EPU) foi minimal: «estranho porque o camelo voa e bizarroco porque a pessoa é bizarra. Duas palavras».

Globalmente esta capa deu aso a muita especulação, principalmente nos grupos de crianças mais velhas, que, supomos, em muito se deve à natureza mais abstrata dos vocábulos usados no título, e a maioria foi da opinião que havia coerência intersemiótica.

Quando iniciamos a discussão sobre a interação verbo-pictórica na publicação *Estranhões & Bizarrocos*, referimos que na capa figurava *aquilo que parecia ser um camelo*, e dissemo-lo deste modo, por causa da resposta de algumas crianças do grupo de 5 anos. Logo no primeiro minuto em que conhecemos o Tomás (5A/EPA), aquando da apresentação do nosso projeto aos encarregados de educação, ele informou-nos que adorava animais, em particular dinossauros. No diálogo que se segue, quando folheava o livro *Estranhões & Bizarrocos*, coletânea de contos que remetendo para o nome da publicação, percorre um mundo de coisas impossíveis ou, pelo menos, pouco prováveis, é claramente visível que o seu interesse por animais ia para além do superficial.

Mariana: «Olha, um homem.»

Investigador: «Um homem?»

Beatriz: «É um camelo!»

Mariana: «Não, aqui. Um homem. Acho que é um homem.»

Tomás: «Não, é um dromedário, só tem uma bossa. Isto é um dromedário.» - levantou-se e permaneceu de pé enquanto explicava.

Mariana: «Parece é um camelo, porque é igual.»

Beatriz: «Porque este era o pai e este era o filho.» – apontando para o dromedário grande, em plano aproximado, e o pequeno lá mais ao longe, respetivamente.

Investigador: «Mas olha o que diz o Tomás...»

Hello Kitty: «Dromedário...»

Mariana: «Dromedário...»

Tomás: «Porque era dromedário...»

Investigador: «Mas qual é a diferença?»

Mariana: «Tem livros.»

Tomás: «O camelo tem duas [bossas] e o dromedário só tem uma.» – exemplificou com os dedos o número de bossas

Investigador: «Bossas? Aqueles altinhos nas costas, ora vê!»

Beatriz: «Porque eles bebem muita água.»

Investigador: «Ai sim?»

Tomás: «Bebem.»

Conhecedores de que «at both five and nine years old the children's use of gesture reinforces the point that communication is multimodal and underlines the importance of allowing personal and individual responses to be acknowledged in whatever form they take, be that word, image or gesture» (Styles & Noble, 2009, p. 127), particularmente neste episódio, a gravação da imagem, para além do som, propiciando a atenção à linguagem corporal e aos gestos (Mackey, 2002), foi muito reveladora e importante.

No decorrer da sessão o Tomás, um menino sossegado e um pouco tímido, pouco interveio verbalmente embora se mantivesse atento e interessado nos livros e nas observações dos seus colegas. Quando os seus colegas nomearam erradamente o tipo de animal, o Tomás não só contribuiu com a sua opinião, como também reforçou esta sua certeza erguendo-se do seu lugar e mantendo-se de pé enquanto explicava aos colegas as diferenças entre um camelo e um dromedário (ver Imagem 92). Frisamos que o Tomás, assim como os seus colegas, não sabia ler as palavras pelo que a confirmação no texto verbal de que a ilustração retratava um dromedário não pôde acontecer, nem assim foi desejada. No entanto, foi com grande surpresa que nós, à parte da entrevista, confirmamos que o conto *Sábios como camelos* – conto como já referimos para o qual a ilustração da capa foi criada – falava, como o próprio título refere, de um camelo e não de um dromedário. Felizmente a certeza e correção com que o Tomás instruiu os seus colegas, baseada exclusivamente na leitura da ilustração, não foi posta em causa.



Imagem 92 - Fotogramas retirados da vídeo gravação – no momento em que o livro *Estranhões & Bizarros*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, *Dom Quixote*, 2000, foi analisado – da esquerda para a direita: a) Tomás (o menino mais à esquerda) sentado e atento; b) Tomás reage à incorreção do comentário do colega, pondo-se de pé; c) Tomás explica que o dromedário tem uma bossa e d) Tomás explica que o camelo tem duas bossas.

As informações trazidas pela componente verbal, ainda que fantasiosas como acontece com grande parte do conteúdo deste volume e desde que não haja intenções irónicas aparentes, devem ser respeitadas na componente visual. Principalmente se o ilustrador escolheu representar um animal específico, mesmo que este possua características especiais e atípicas – ou não estivéssemos a falar concretamente de uma página onde os referidos camelos guardam livros em prateleiras embutidas no seu corpo.

Analogamente, no livro *A charada da bicharada*, a ilustradora Madalena Matoso ilustra um dromedário quando a componente verbal fala em camelo; no livro *Corre corre, cabacinha*, André Letria também cometeu uma gafe no fruto retratado, ao representar uma abóbora, fruto da aboboreira, e não uma cabaça, fruto da cabaceira, como o título indica.

Este é o lugar onde a importância do papel formador do ilustrador (entre outros) é pertinente e a falta de sintonia entre texto e ilustração (Colomer, 2005c) deveria ser evitada a todo o custo.

O volume *A maior flor do mundo*¹⁴², com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano (Caminho, 2001), encerra uma narrativa breve, de linguagem acessível, dominada pelo sonho e pela fantasia. Não obstante, 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.

¹⁴² Para uma visão mais detalhada da arquitetura textual desta publicação aconselha-se a consulta de Ramos (2007b).

Os diferentes níveis diegéticos de que falamos são, o do narrador, em que as palavras parecem esconder/revelar o próprio José Saramago, refletindo-se também na ilustração que o representa fisicamente parecido com o prestigiado escritor, e a narrativa encaixada com a história sobre a flor.

No primeiro nível diegético, temos uma narrativa breve, que, na verdade, funciona como uma introdução ou contexto para a narrativa que virá a ser encaixada nela. A segunda, já mais longa, trata a estória da maior flor do mundo, remetendo para o título, e do menino que a quer salvar.

A capa deste livro, em tons terra, mostra-nos, à direita, a *maior* flor do mundo elipticamente (ver Imagem 93). A sua altura é tal que apenas lhe vemos o caule e não lhe conhecemos o início nem o fim, já que se completa para além dos limites da folha. A personagem do rapaz, na parte inferior esquerda, com a cabeça inclinada para o alto, assim como os olhos bem virados para cima na direção da flor, vêm reforçar a sua dimensão.

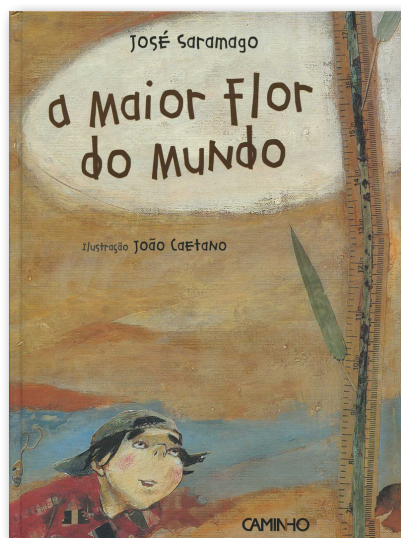


Imagem 93 - Capa do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

A subtileza do ilustrador deste volume na representação da flor foi suficiente para alguns leitores, mas não para todos. A sua grandiosidade foi evidenciada por não caber dentro das margens da capa, mas não só. Com a colagem da fita métrica por trás do caule facilmente se percebe que a flor era grande ao ponto de ser preciso um

instrumento de medida que o aferisse. O foco do olhar do menino e a necessidade de inclinar a cabeça vêm reforçar esta realidade. Estas estratégias não passaram despercebidas.

Questionados sobre se a ilustração da capa do volume *A Maior flor do mundo* respondia ao título, o Tiago (11A/EPU) considerou que sim, «porque o menino está aqui a olhar para cima, quer dizer que a flor é grande, tem aqui uma fita métrica a medir e vai até aos 17m e 30». A estratégia do ilustrador de colocar um elemento de medição rigorosa teve os efeitos desejados e a Iara (11A/EPU) foi da mesma opinião, «porque, como o Tiago disse, vê-se aqui um menino a olhar para cima o que quer dizer que a flor é muito alta, segundo tem aqui uma fita métrica» (ver Imagem 94).



Imagem 94 - Pormenor da capa do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

Em contrapartida, o Miguel (11A/EPU), do mesmo grupo e na mesma sessão já achou que «se é a maior flor do mundo devia aparecer toda, não devia aparecer um bocadinho». Até tentou colocar o investigador no lugar (pensante) dele: «faça de conta professora, que estamos aqui... E aqui é a flor – coloca a mão logo a seguir ao fim do desenho da capa – e não é a maior flor do mundo. Eu não entendo. Porque é que não a mostram...». A representação de João Caetano da maior flor do mundo não correspondeu às suas expectativas, «porque não parece a maior flor do mundo, já vi».

Muito linearmente, o Ricardo (11A/EPU) achou que existia coerência entre título e ilustração, «porque se vê aqui uma flor. E só isso». Para este aluno a mera presença do elemento referido no título, independentemente da sua natureza adjetival, foi fundamental.

Noutro estabelecimento de ensino, ainda com as crianças mais velhas, a fita

métrica foi fator determinante. O J. P. (11A/EPA), de forma muito breve, comenta que viu «aqui a fita métrica e aqui uma folha» e quando o investigador lhe pergunta «o que é que tem a fita métrica?» ele diz que esta «está a representar muito grande», notando-se que teve perfeita noção do potencial denotativo daquela adição plástica. Também para Márcia (11A/EPA) «tem algum sentido», porque «agora este, ao ver as folhas faz lembrar o título... [...], porque tem aqui as folhas e isso tem sentido ser a maior flor do mundo». E continua «ah, isto aqui é o caule da flor mas parecia um metal que têm as fita métricas... Isto é o caule – percorrendo com a mão o caule e a fita métrica do lado direito da capa – a maior flor, por isso ela está ali a crescer...». No entanto, estas explicações não convenceram a Inês (11A/EPA) que acha que na capa de *A maior flor do mundo* «nem sequer tem uma flor, nem nada a ver com o título, mas claro que por dentro não sabemos o que está lá». Para esta menina, a falta de concreção na ilustração turvou-lhe a perceção. Ainda assim, não deixa de ser interessante que tenha pensando na possibilidade de, na capa, o texto e a imagem poderem não corresponder e de apenas no miolo existir uma resposta ao título proposto. Foi um momento raro em que algumas das crianças participantes consideraram o livro na sua globalidade.

No grupo de 8 anos do ensino público as crianças também sentiram haver congruência entre os paratextos. O Diogo (8A/EPU), numa primeira análise, verbalizou que «não faz sentido. Porque fala na maior flor do mundo e não na...» mas, como enquanto comentava continuava a observar atentamente, mudou de opinião e «ah pois... É para medir... É para medir a flor» e a colega Manuela (8A/EPU) concordou «porque é para medir a flor e ver quanto é que ela media...». A Renata (8A/EPU) adiciona uma nova função à fita métrica. Concorda que «[a fita-métrica] faz sentido, porque pode ser para medir a flor ou para segurar». Sugerimos que na linha do pensamento literal, em que a flor era a maior do mundo, a Renata imaginou que a sua grandeza poderia ter de ser auxiliada por elementos externos para que não tombasse.

A capa do livro *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Alain Corbel (Caminho, 2002), num fundo despido em tons de azul claro, mostra-nos um homem com feições alongadas e vestes tipicamente orientais sentado a uma secretária (ver Imagem 95). Nessa secretária conseguimos ver, à direita, uma tigela; e um livro, um bule e uma lamparina à esquerda.

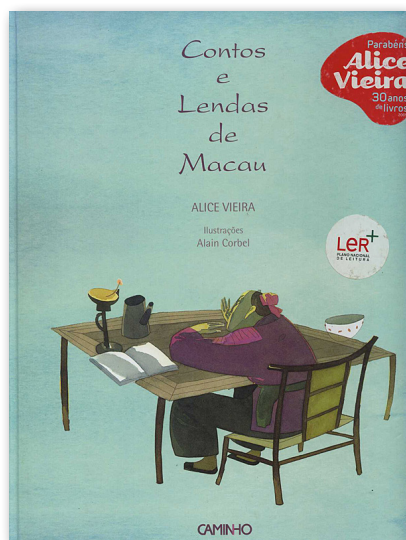


Imagem 95 - Capa do livro *Contos e lendas de Macau*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2002.

A fisionomia e as vestes da personagem retratada espelham a cultura macaense, respondendo em sintonia ao título *Contos e lendas de Macau*, a que os leitores não ficaram indiferentes. Foi curioso ouvir a Iara (11A/EPU) comentar sobre a relação pouco conseguida, na sua opinião, do texto com a ilustração: «Porque aqui diz assim, contos e lendas de Macau e Macau não tem chineses. Primeiro. E segundo... como é que eu hei-de explicar... em Macau não há assim estas mesas assim esquisitas e assim estas coisas todas. Ninguém veste estas roupas e esta cadeira deve ser japonesa». Iara, pensando que Macau ainda seria território português, deve ter imaginado que os seus habitantes seriam semelhantes aos portugueses e os traços físicos e o vestuário que as personagens ilustram confundiram-na. No entanto, a maioria dos colegas do grupo achou que a interação entre linguagens era bem sucedida. Por verem na ilustração um senhor sentado a uma secretária, onde está pousado um livro/caderno branco, algumas crianças consideraram-no um leitor ou um escritor. Alguns acharam que a personagem podia ser escritor e estar a escrever *contos e lendas* remetendo diretamente para o título. A Joana (11A/EPU), por exemplo, comenta que «este senhor está aqui e tem aqui um livro e estas coisas e aqui também tem aquilo e pode ser uma vela porque nós não sabemos o que é... e então, aqui diz, contos e lendas e ele podia estar a escrever um conto e uma lenda sobre Macau». A Catarina (12A/EPU) era da mesma opinião, pois disse, em tom de queixume, «isso foi o que eu te disse [Joana]». O Miguel (11A/

EPU), na mesma linha de pensamento, ainda injeta algum significado ao cenário despidido da ilustração: «contos, porque isto pode ser uma livraria e ele está a escrever as histórias, os contos e as lendas, na livraria de Macau». Um pouco mais rebuscado em termos concetuais, Marcelo (11A/EPA) avança com a hipótese de estarmos perante um encaixe ao dizer que «este parece um escritor dentro de um escritor» e depois continua referindo-se ao produto criativo «e aqui está na mesa, faz de conta que está a fazer um conto e uma lenda de Macau». Ainda do mesmo grupo, o Ricardo (11A/EPU) achou tudo mais simples «porque Macau não tem nada a ver com o trabalho. Lendas e contos é sobre o livro. (...) É só isso». Já o Tiago (11A/EPU) viu esta capa pelo prisma comercial, fosse por uma ou pelas duas linguagens em diálogo, considerando que a relação entre os signos era concordante, «porque isto pode ser uma mesa que esteja numa loja e na loja faz-se comércio e, em Macau, faz-se comércio em Macau, por isso...». No grupo de 8 anos também abordaram esta questão. O Diogo (8A/EPU) também achou que «[o título] pode... pode ter sentido porque ele pode ‘tar a escrever o livro sobre Macau... Sobre Macau. Devia estar a escrever coisas... sobre Macau» e a colega Renata (8A/EPU) já foi da opinião que a capa nos mostrava um leitor, «porque o senhor pode... pode estar a ler um livro de Macau».

Todos os livros, em cada sessão, foram dispostos em cima da mesa de forma aleatória. Na sessão em que o livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska (Caminho, 2003), foi apresentado, o procedimento foi igual, apenas com uma pequena diferença: junto dos livros, em cima da mesa, estava também uma almofada. Este volume foi comercializado com um brinde, em associação a um objeto – uma almofada de tamanho próximo do A4. Esta oferta inseriu-se no âmbito de um projeto de promoção da leitura e desenvolvimento literário, intitulado *O meu brinquedo é um livro*¹⁴³ – da responsabilidade da Associação de Profissionais de Educação de Infância (APEI) e da Associação de Professores de Português (APP), com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e do projeto Ler+ do Plano Nacional de Leitura – cujo objetivo principal era distribuir um livro a todas as crianças nascidas em Portugal.

143 Para mais informações sobre o projeto consultar <http://omb.no.sapo.pt/>.

O referido objeto de um lado é azul claro e do outro castanho muito claro, quase branco. O lado castanho claro tem uma ilustração no centro, retirada do miolo do livro, e por baixo o seu título, «O sonho de Mariana» (ver Imagem 96).



Imagem 96 - Livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003 e almofada com que foi comercializado.

No entanto, curiosamente, nem todos os grupos deram conta deste pormenor. As crianças de 5 anos nem viram o objeto e quando já se folheavam os livros o investigador retirou-o da mesa sem que ninguém lhe sentisse a falta.

Os meninos e meninas de 8 anos deram conta da existência da almofada e alguns associaram-na ao livro que lhe deu origem. Com efeito, para ambos, a razão de ser daquele objeto foi muito semelhante. O grupo do ensino particular comentou que a almofada «é para dormir» (Daniel), agarrando-a com as mãos junto à cara. O grupo da escola pública achou que era da «Mariana estar na cama» (Manuela).

Os grupos dos mais velhos já viram naquele objeto mais do que a sua função imediata. A almofada foi apalpada, abraçada, sentida junto à cara, para além de terem simulado que dormiam em cima dela. Comentaram que a sua comercialização com o livro podia ser «para criar assim uma certa... ilusão» (Márcia e Inês 11A/EPA). E um dos meninos referiu que a almofada era «o [s]eu conforto».

Consideraram também que a almofada, ou que o que a ilustração da almofada contava, era o sonho de Mariana, a personagem que emprestava o nome ao título.

Na capa de *O sonho de Mariana* podemos ver duas crianças e um pássaro. Um menino e uma menina admiram um pássaro que se encontra do lado de fora de uma janela (ver Imagem 97).



Imagem 97 - Capa do livro *O sonho de Mariana*, com texto de António Mota e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2003.

Diana: «Deixa ver» – compara a almofada e a capa – «Olha, este pássaro é o mesmo pássaro daqui».

Márcia: «Claro que é. (...) Pois, este [a almofada] é o sonho dela. Mas ó stora, aqui só tem dois» – aponta para as crianças da capa – «e aqui tem três» – aponta para as personagens da almofada.

Investigador: «E porque será?» – Márcia agarra a almofada e abraça-a – «Vamos olhar para aqui [para a capa e título]. O que é que diz? Em relação à ilustração que está na capa... »

Daniel: «ela está a sonhar»

Investigador: «Achamos que corresponde? ou não?»

Márcia: «Não»

Inês: «Sim»

Daniel: «Sim, porque isto aqui é uma porta...»

Marcelo: «Sim, porque pode não ser uma porta e ser uma janela e o passarito entrar»

Diana: «Podemos ter um sonho, precisamente a pensar isto»

Quando questionados qual seria a capa favorita, tendo em conta a ilustração, a Joana (11A/EPU), referiu *O sonho de Mariana* e comentou:

Joana: «Eu escolhi este livro [*O sonho de mariana*], porque aqui fala do sonho de Mariana e estes podem ser amigos ou assim. Ai, eu não sei...»

Investigador: «Diz, estás a ir bem. Não tem mal nenhum. Diz»

Joana: «Acho que o sonho dela, por exemplo, se fosse esta menina, aqui está um pássaro, mostra assim uma janela e isso, acho que ela podia também ter sonhado com um pássaro, e fazer alguma coisa por exemplo, voar com o pássaro ou assim».

Ainda que sentindo pouca segurança na sua opinião, esta coincidiu com o conteúdo do miolo, mesmo estando a ver a capa e a publicação pela primeira vez. Para esta menina, a relação entre o título e a ilustração da capa resultaram na perfeição.

A Catarina (12A/EPU), do mesmo grupo, também fez uma análise da interação entre título e ilustração semelhante à da colega Joana: «eu acho que pode ser porque como está aqui um pássaro e como ela está a olhar para ele eu acho que ela deve gostar de pássaros, e como está aqui uma janela ela pode ter sonhado em ganhar asas como os pássaros e fazer uma aventura com o irmão». A grande diferença é que a Catarina inclui explicitamente a personagem do menino no voo ficcionado.

A capa do livro-álbum *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão (*O bichinho de conto*, 2004), de formato retangular horizontal, numa leitura da esquerda para a direita encontra-se dividida em duas partes. O lado esquerdo da capa tem uma personagem em grande plano e o lado direito as informações da edição – título, autora e casa editorial (ver Imagem 98).

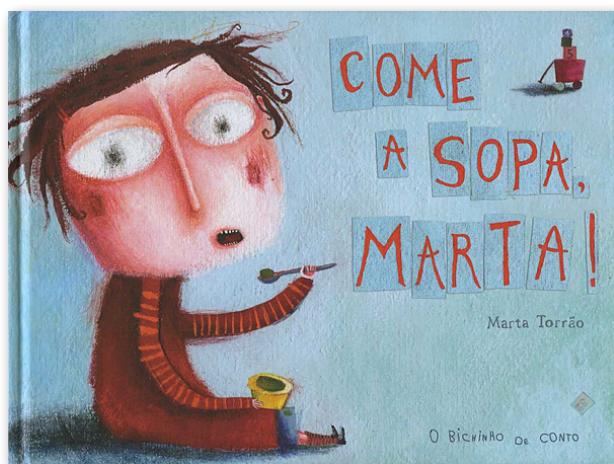


Imagem 98 - Capa do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, *O bichinho de conto*, 2004.

Com esta opção compositiva, o lado esquerdo da capa encontra-se todo preenchido pelo corpo da personagem, ficando de certo modo exacerbado até pela escolha da posição sentada. A distribuição do título por três linhas, do lado direito, faz com que o nome da personagem, «Marta!», apareça isolado e alinhado na perfeição com a mão que segura a colher em direção à boca, não restando dúvidas sobre de quem se trata. Todavia, houve alguém que viu um menino na capa, mas a Manuela (8A/EPU) veio logo contestar, dizendo que não era um menino, «porque olha os travessões» – apontando para o cabelo da menina – «e porque... para desenhar um rapaz não ia usar os travessões...». Para a Manuela «a menina está a comer sopa» e por isso o título «tem a ver» com a ilustração.

Houve um diálogo interessante no grupo dos 11 anos (EPA) sobre este título e a sua relação com a ilustração da capa.

Diana: «Esta também [tem a ver], claramente».

Inês: «Sim».

J. P.: «É uma pessoa que não come a sopa».

Investigador: «O título diz: come a sopa, Marta!».

Inês: «Esta deve ser a Marta e a sopa» – apontando para a capa do livro

J. P.: «Deve comer muita sopa».

Márcia: «Não. É porque demora muito a comer a sopa».

Investigador: «Vamos ouvir a Márcia a dizer porquê».

Márcia: «Porque se calhar ela não comia a sopa e a mãe tinha de... ou a mãe ou outra pessoa tinha de estar sempre a dizer: come a sopa Marta»

Investigador: «Ela demorava? Também tinhas dito que ela demorava?» – dirigindo-se ao J. P..

J. P.: «Já que ela come também poucas vezes a sopa, rápido não vai ser. Come a sopa Marta... achas que ela come muita sopa? Não».

Márcia: «Ela podia comer muita mas só que era muito devagar».

Daniel: «Mas aqui diz» – apontando para o texto da contracapa – «uma história para meninos e meninas que não gostam de sopa».

Inês: «Por isso é que aqui [capa] “come a sopa”, porque ela não gostava de sopa. Tem de ser a mãe ou outra pessoa a insistir».

Márcia: «Ah!»

Inês: «Por isso eu acho que esta frase» – apontando para o título – «deve estar algures pelo livro, a chamar a atenção».

Márcia: «Foi o que eu disse há bocado».

Para este grupo a personagem foi facilmente identificada e a relação título e ilustração pareceu-lhes coerente. O diálogo desenvolveu-se em busca da versão correta

da estória, com auxílio do texto da contracapa ou somente especulando através da leitura da ilustração. No subcapítulo atinente aos livros-álbum esta obra voltará a ser abordada.

No caso particular do livro-álbum *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís (Eterogémeas, 2005), todas as ilustrações, começando pela capa, são a preto sobre fundo branco (ver Imagem 99). A redução cromática a uma só cor exige uma leitura mais atenta e demorada. O misterioso título está em plena consonância com as também enigmáticas ilustrações.



Imagem 99 - Livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

A capa deste livro é uma de três capas de todo o *corpus* que tem esta particularidade cromática. Esta característica foi bem recebida por alguns dos meninos que participaram no nosso estudo. O Leopardo (8A/EPA) simpatizou de imediato com o volume, pois a sua natureza pouco perceptível permitia-lhe «inventar o que pode ser», podendo, sem constrangimentos, dar asas à imaginação. A Mariana (8A/EPA), do mesmo grupo, gostou deste livro «porque isto» – apontando para a capa – «o que quer que seja», remetendo para o carácter pouco concreto das ilustrações que o Leopardo também mencionou «(...) depois se vai formar numa sabrina».

O livro *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima (Ambar, 2006), é o terceiro volume do nosso *corpus* que tem a capa forrada a

tecido e a ilustração, título e autores encontram-se contidos numa pequena parte daquela (ver Imagem 100).

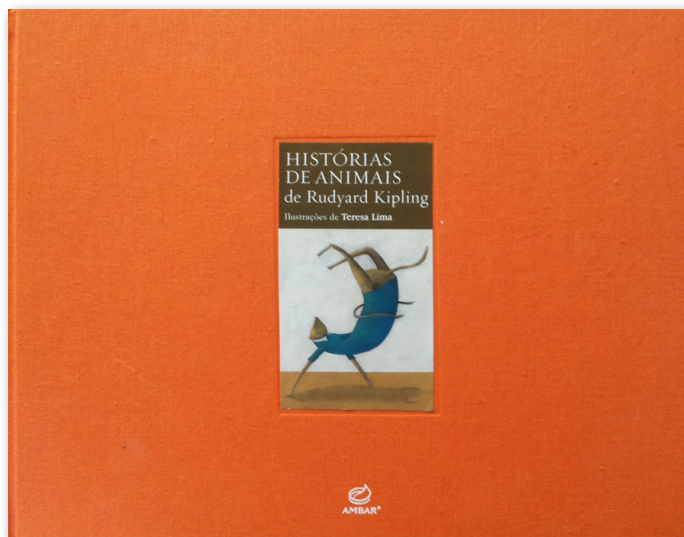


Imagem 100 - Capa do livro *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima, Ambar, 2006.

O animal desenhado por Teresa Lima, em resposta direta ao título, não foi consensualmente interpretado pelas crianças que tiveram a oportunidade de conhecer este livro no decorrer do estudo. O João (8A/EPU) teve dúvidas e perguntou: «Isto é o quê? É um canguru, não é?», mas o Tiago (11A/EPU) achou que era um cão que estava a fazer o pino. O Diogo (5A/EPU), do grupo dos mais novos, ficou admirado «porque nunca vi[u] um animal a fazer isto». A coerência entre título e ilustração da capa foi unânime. O mote das interações foi *qual* o animal que estavam a ver. Foi interessante presenciar as várias opiniões destes meninos que, independentemente de terem acertado ou não no animal representado, se sentiram, por essa mesma razão, muito atraídos pelo volume.

O rapaz que sabia acordar a Primavera, com texto de Luísa Dacosta e ilustrações de Cristina Valadas (Asa, 2007), foi um dos volumes apresentado às crianças sobre o qual as opiniões divergiram no que concerne à sintonia entre título e ilustração da capa (ver Imagem 101).



Imagem 101 - Capa do livro O rapaz que sabia acordar a Primavera, com texto de Luísa Dacosta e ilustrações de Cristina Valadas, Asa, 2007.

Para o Miguel (11A/EPU), que até gostava muito da Primavera, porque «a primavera tem tudo, tem cor», havia alguma coisa no desenho que ele não percebia:

Miguel: «o que é isto?» – apontando para o desenho – «isto o que é?»

Joana: «É um pássaro».

Catarina: «É um pássaro verde e az...» – duvida.

Iara: «E não há pássaros vermelhos, amarelos, castanhos?...»

Tiago: «Isto é um peixe pássaro».

O Miguel gostou menos deste livro, precisamente «porque não tem nada a ver com o título e não simboliza nada a primavera». Na sua opinião, o desenho da capa não refletia aquela estação do ano. Já a Joana (11A/EPU) gostava deste livro porque sentia haver sintonia entre o título e a ilustração: «Eu escolho este, porque este, nesta parte, como o título diz é na Primavera e a Primavera também tem muitas árvores, pássaros e assim». Mas quando o Tiago (11A/EPU) insistiu que o desenho podia ser um peixe ela já se sentiu menos segura da sua opinião.

Tiago: «O que é aquilo, é um pássaro, ou um peixe?»

Iara: «Também tem muitas árvores e tem...»

Tiago: «É na primavera tem uma prima Vera».

Joana: «Tem aqui um pássaro, também pronto, é da natureza, não sei explicar».

Foi unânime que a palavra «rapaz» presente no título deveria ter tido uma interpretação direta na ilustração. Este desejo estará diretamente relacionado com o estágio de desenvolvimento psicológico em que se encontravam, ainda muito direcionado para a concreção (Faw, 1981). Por essa razão, foram muitos os meninos e meninas que comentaram a falta do rapaz e isso trouxe alguma ambiguidade ao possível diálogo entre título e ilustração.

Num primeiro instante, a ilustração da capa de *A charada da bicharada*, livro com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso (Texto, 2008), sobre fundo branco, assemelha-se a um padrão muito colorido e abstrato, de inspiração africana, talvez, pela combinação em grande número de cores quentes (ver Imagem 102).

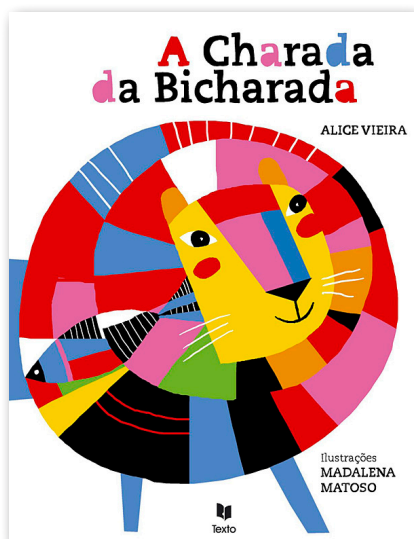


Imagem 102 - Capa do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.

Para o Pépe (9A/EPU) e para a Renata (8A/EPU) ser «colorido» também foi a razão para gostarem mais da capa daquele livro. A Márcia (11A/EPA) também gostou «deste porque tem muitas cores [...]». No entanto, numa leitura mais demorada, descobrimos – e descobrir é o verbo acertado – um animal, um leão, o rei dos animais, com um pequeno peixe na sua juba, ou, o rei implícito da bicharada anunciada.

Em conjugação com a palavra «charada», presente no título, conseguimos antecipar, pela interação destes elementos – título e ilustração –, o jogo de adivinhas que nos espera no interior do livro.

Como já referimos no segmento que trata a contracapa mais em pormenor, quando questionamos o Tiago (11A/EPU) sobre a contracapa favorita ele fez uma leitura global do livro, referindo gostar mais da do livro *A charada da bicharada* «porque a contracapa tem a ver com a capa. É tudo, o corpo do animal e o título, como é da bicharada e a capa é a cabeça de um leão, que é o que eu acho, isto é a parte de trás, e o desenho está todo completo, da contracapa até à capa. Tem tudo a ver, está tudo certo». Ele, assim como a Catarina (12/EPU), do mesmo grupo, acham que «tem tudo a ver com o título» e que existia sintonia, especialmente com a palavra *bicharada* já que sobre o termo *charada* surgiram algumas dúvidas semânticas.

Investigador: «O que é que quer dizer *A charada da bicharada*?»

Marcelo: «Não sei o que quer dizer *charada*»

Inês: «Tipo enigma da bicharada ou qualquer coisa assim»

Investigador: «Há bocado a Joana disse: “ah! isto tem...”»

Iara: «Soluções»

Investigador: «Soluções, não foi? O que é que diz aqui? Diz *A charada da bicharada*, não diz, meninos?»

Investigador: «O que é que quer dizer *charada*?»

Tiago: «Não sei».

Miguel: «É pistas».

Investigador: «É pistas? Mais ou menos».

Iara: «É tipo palavras cruzadas».

Tiago: «Não tem palavras cruzadas».

Investigador: «Mais ou menos... e bicharada?»

Miguel: «Bicharada? São bichos».

Tiago: «Animais».

Iara: «Muitos bichos, muitos, muitos. É um nome coletivo».

Investigador: «Então, *charada* eu posso vos dizer que quer dizer enigma, quer dizer adivinha, por isso é que há bocado a Joana viu soluções».

Tiago: «Pois».

Neste grupo em particular, foi com grande facilidade e surpreendente rapidez que todos os animais foram descobertos, e mesmo assim as crianças procuraram no signo verbal a validação do seu sucesso. A descoberta do carácter lúdico deste livro foi muito estimulante para todos os grupos tendo havido participação ativa de todos os meninos e meninas na descoberta dos animais, confirmando, assim, a necessária e bem sucedida relação entre texto e imagem deste volume.

Sublinhando as ideias já expostas, raramente a imagem desempenha uma única função, e, desta forma, parece importante realçar que esta publicação reúne todas as cinco

funções propostas por Obiols Suari (2004). No entanto, por razões de sistematização analítica daremos exemplos mais concretos de apenas algumas.

A brevidade e síntese dos poemas desta obra são características importantes para o seu sucesso junto dos leitores, deixando à ilustração a oportunidade de mostrar alguma coisa que as palavras optaram por não dizer. Margallo & Fittipaldi (2009, p. 82) referiram a «importancia de las ilustraciones en la construcción del relato» e acrescentaram que a ilustração «facilita el acceso al significado y, al mismo tiempo, proporciona experiencias literarias de calidad en la medida en que demanda un lector activo, implicado en la búsqueda de sentido». A criadora, com a sua carga referencial única, aproveita esta possibilidade para acrescentar outras leituras interpretando as entrelinhas verbais, dando origem, muitas vezes, às suas próprias entrelinhas.

Um forte reflexo do evidente e bem sucedido diálogo intersemiótico foi a leitura que a dupla página que esconde a borboleta permitiu (ver Imagem 103).



Imagem 103 - Dupla página 22 e 23 e pormenor da mesma dupla do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.

Durante este processo interpretamos as nove personagens como nove borboletas personificadas que «lá [iam], de cor em cor» (Vieira & Matoso, 2008, p. 22), só conseguindo descobrir a borboleta que aparece, subtilmente – disfarçada *de* ou *na* mochila de uma das nove personagens apresentadas – muito mais tarde. A característica enigmática deste álbum, tanto ao nível verbal como visual, facilita e potencia a constante

partilha da atenção do leitor. Os seus olhos saltitam, curiosos e interessados, procurando na ilustração a confirmação do que diz a palavra e vice-versa, impelindo-o para a continuação da leitura.

A forma como certos momentos de cada poema foram traduzidos para imagem traz benefícios ao texto global, recriando-o e injetando-lhe, por isso, um novo e renovado sentido. Consequentemente, acrescentou-se algo, um preenchimento de pormenores e particularidades, estratégias que cumprem em pleno a função de decorar e embelezar o texto, independentemente da opção da ilustradora ter recaído sobre a superfície do texto ou sobre os seus sentidos mais profundos.

Um excelente exemplo da função de captar e mostrar partes do mundo que nos rodeia é a ilustração que lança pistas para a descoberta do camelo¹⁴⁴ (ver Imagem 104).



Imagem 104 - Dupla página do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto editores, 2008.

Em resposta à premissa: «Mas eu, / que atravesso o deserto, / sei que há sempre um oásis / à minha espera» a autora recria na perfeição um contexto distante através do cenário (*e.g.* noite profusamente estrelada), de objetos (*e.g.* bule do chá e mocassins) e do vestuário das personagens (*e.g.* turbante na personagem masculina e o umbigo descoberto, em associação ao excesso de acessórios, na personagem feminina).

¹⁴⁴ Mais uma vez, este é um daqueles casos em que o ilustrador responde equivocadamente ao proposto pela palavra, já que o poema sugere um camelo e Madalena Matoso tenha escondido na ilustração dromedários.

A ilustração ajuda o imaginário do leitor a identificar e a aproximar geograficamente este contexto através da recriação de determinados elementos culturais e ambientes, facilitando a tarefa de reconhecimento. Neste sentido a ilustração é, de facto, um meio de criação de cor local.

A ilustração de Bernardo Carvalho para a capa de *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins (Planeta Tangerina, 2009), mostra-nos duas figuras onde «o cabelo é comum e as cabeças» (Diana, 11A/EPA) «e os olhos também» (Inês, 11A/EPA) e ainda «as bochechas» (Diana, 11A/EPA). Assim, em razão desta partilha da linha e da mancha, facilmente se percebe que são, na verdade, uma só (ver Imagem 105).



Imagem 105 - Capa do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

O desdobrar da personagem acontece em resposta ao título: uma encontra-se sentada e relaxada, correspondendo ao advérbio *devagar*, enquanto outra vai em passo de corrida, representando o advérbio *depressa*. A interpretação que Ganicho (8A/EPA) faz da ilustração é um pouco diferente, já que ele diz que vê na capa «(...) um homem que depois transforma-se num fantasma». Embora tenha expressado que isso era «assustador», foi uma das razões para ter considerado este como um dos livros de que mais gostava. Por razões opostas, a Iara (11A/EPU) e a Catarina (12A/EPU), identificaram-se com o título. «Porque faz-me lembrar de manhã e eu acordo devagar,

depois fecho os olhos e vou para a escola depressa» foi o comentário da Iara, que por essa razão escolheu a capa de *Depressa, Devagar* como a de que mais gosta. Já a Catarina (12A/EPU) também comentou esta capa em relação ao título, alegando ser do seu desagrado «porque não gost[a] de [s]e levantar cedo nem de [s]e levantar depressa». Na capa, a relação propriamente dita entre título e ilustração não foi discutida, mas os advérbios do título, também presentes no pequeno texto da contracapa estavam bem evidenciados na ilustração da contracapa, como comentou o Miguel (11A/EPU), «por causa que ele está a andar depressa e a mãe está a andar devagar... e o cão está a andar depressa e o miúdo está a andar [mais] devagar [que o cão]».

3.1.2. *Corpus secundário*

De seguida abordaremos a relação verbo-pictórica presente na maioria dos livros do nosso *corpus* que receberam menções especiais e recomendações do júri do PNI¹⁴⁵. A ênfase analítica das linhas que se seguem reside em grande parte na capa das publicações.

Há que sublinhar que a ilustração de textos poéticos é uma tarefa distinta da ilustração de textos narrativos. Enquanto este último tipo se prende mais com afirmações e sequencialidade, a lírica, por sua vez, tem um pendor fortemente subjetivo e em cada poema encerra em si mesmo o princípio e o fim, sendo um texto completo, de valor unitário. A sugestão, que também caracteriza os textos poéticos, é o motor da ilustração. Esta desvia-se das interpretações e/ou traduções literais da componente verbal e concentra-se mais em espelhar o tom do proposto na palavra do que a concreção conteudística – que pode, por vezes, nem existir. Das pequenas unidades de texto a ilustração tem de criar uma só, coesa e fluida. Para que o volume funcione, e a sua leitura seja coerente a componente pictórica socorre-se, por exemplo, de uma paleta cromática e/ou da utilização de uma personagem ou objeto comum a todos os poemas criando um universo plástico visualmente uníssono.

Na coletânea de poemas *Conto estrelas em ti* (Campo das Letras, 2000), José

¹⁴⁵ Apresentamos os resultados de forma cronológica crescente, seguindo-se os livros distinguidos com menções especiais e as recomendações, organizados por ordem alfabética do apelido dos ilustradores.

António Gomes reuniu as contribuições de Albano Martins, Álvaro Magalhães, Ana Saldanha, António Mota, António Torrado, Fernando Miguel Bernardes, Francisco Duarte Mangas, João Pedro Mésseder, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, Mário Castrim, Papiniano Carlos, Raul Malaquias Marques, Teresa Guedes, Vergílio Alberto Vieira e Violeta Figueiredo. As produções literárias destes escritores são estilisticamente muito diversas e as temáticas por eles abordadas, neste volume em particular, não são necessariamente sempre coincidentes. Por vezes, mesmo quando o escritor é um só, veja-se o exemplo de *Estranhões & Bizarros* (Dom Quixote, 2000) ou *28 histórias para rir* (Kalandraka, 2006), os textos que se querem agrupar podem não ter muita relação entre si, com a, óbvia, exceção do seu criador, ou, no caso deste último, por exemplo, serem todas engraçadas. Assim, a ilustração assume um papel importantíssimo neste tipo de publicação, o de unir o desconexo. João Caetano teve de responder aos textos individualmente, não só considerar a forma como o argumento foi proposto, mas também como as temáticas foram apresentadas, e, em simultâneo, encontrar um fio condutor, algo que os unisse. Este é o grande desafio das compilações. Se, ocasionalmente, vemos ilustradores transformarem a sua marca autorial em função das propostas textuais de onde partem, enquanto resposta sentida e, por isso, necessária, neste caso, no da coletânea poética com escritores vários, a ilustração acaba por ter um papel agregador, onde o registo estilístico do artista tem de se manter por toda a publicação. Perscrutando as entrelinhas e os trejeitos de cada escrita, com recurso à criação de um ambiente plástico e visual específico, que responda, ainda assim, às diferentes partes ou diferentes pontos de partida, a ilustração assume funções eminentemente coesivas. A ilustração tem, aqui, o privilégio e a responsabilidade de injetar sentido e coerência global pela visualidade.

A capa desta coletânea de vozes poéticas, apresenta, sobre fundo branco, uma montanha azul com alguns elementos da natureza (como ramos e folhas de árvores) colados. Podemos inferir que a grandeza da montanha em relação às personagens humanas representadas reflete a importância da natureza, quer aquática (pela cor utilizada), quer terrestre (pelo tipo de acidente geográfico escolhido para representar), antecipando o número considerável de poemas que se centram na temática da natureza. A mancha azul de João Caetano pode ser lida como um imenso monte percorrido por um riacho,

mas também como um céu profundo e estrelado. É de sublinhar o papel do *designer* da capa de *Conto estrelas em ti*, uma vez que, num livro de formato reduzido (A5), a colocação de dezassete autores do texto terá sido outro desafio. Se tivessem sido colocados por baixo do título, à semelhança do coordenador e do ilustrador, em vez de estrategicamente desaguarem fluida e organicamente em três estrelas, haveria maior probabilidade de sobrecarregar o espaço da página e poderia muito facilmente ter gozado as hipóteses de ser distinguido pelo júri do Prémio Nacional de Ilustração.

A capa de *O limpa-palavras e outros poemas*, volume escrito por Álvaro Magalhães e ilustrado por Danuta Wojciechowska (Asa, 2000), apresenta-se com fundo azulado e pautado, em razão do *design* que uniformiza a coleção *Biblioteca Álvaro Magalhães* de que faz parte a coletânea. A ilustração da capa alberga uma personagem de balde e esponja na mão em plena ação de limpeza de palavras, respondendo, assim, de forma muito direta ao título da publicação. No entanto, a magia das palavras que caracteriza os poemas é logo sugerida pelo facto de a personagem se encontrar em cima de um escadote que toca nas nuvens e as palavras que precisavam de cuidados e limpeza estarem também nessa nuvem.

Na capa do livro *Uma rosa na tromba de um elefante*, com texto de António José Forte e ilustrações de Aldina (Parceria A. M. Pereira, 2001), vemos, sobre fundo branco sujo digital, a fotografia de uma rosa, recortada de um qualquer cenário florido, a sair de uma tromba de um elefante. A ilustração repete a ideia do título não deixando margem para dúvidas por parte do leitor. Contudo, é de sublinhar que a utilização de uma ilustração com cor para a capa em nada reflete o trabalho criativo a preto que vemos no miolo da publicação.

A capa d'*O gato e o escuro*, com texto de Mia Couto e ilustrações de Danuta Wojciechowska (Caminho, 2001), apresenta-nos a personagem principal e, aquilo que isoladamente percebemos ser o seu contexto. Assomam, pelo lado esquerdo da parte superior da capa, dois felinos, sendo que o que surge à frente se mistura com a lua, desenhada mais à direita, mudando um pouco as suas cores quando se cruzam. Esta metamorfose foi a forma de responder ao título com alguma fantasia, antecipando o carácter fabular da publicação. A forma não tipificada de representação dos animais retratados (como a incompletude dos seus membros inferiores e as asas no dorso) e a sua

posição relativa na imensidão do escuro potenciarão a criação de expectativas no leitor.

No volume *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska (Asa, 2002), a referência intertextual ao *Diário de Anne Frank* dá-se em ambos os textos, verbal e visual. Verbalmente, só a presença do seu nome já é reveladora e a ilustração, com o livro aberto figurando no seu miolo uma cara feminina, é o suficiente para que se faça a associação completa. Mouschi, o gato de Anne Frank, verbalmente apresentado como personagem principal, é facilmente identificado na imagem da capa. A própria composição, nomeadamente a relação entre a mancha verbal do título e a ilustração, favorece essa identificação ao incluir o nome do bichano imediatamente acima da sua cauda erguida. Ainda que só tenha sido representado um gato na capa, e o leitor dificilmente tivesse dúvidas sobre a sua identidade, o seu lugar em relação ao título é bastante revelador. Um pormenor assinalável é o soalho que a ilustradora apresenta (na página 14) em resposta à componente verbal que dizia: «Quando, fora de horas, havia um ruído de passos ou um toque na porta, todos pensavam na palavra maldita [Gestapo], mas ninguém se atrevia sequer a murmurá-la, tamanhos eram os calafrios que provocava» (Letria & Wojciechowska, 2002, p. 13). Em simulação de um chão assoalhado, tipicamente com tábuas de madeira compridas, a ilustradora coloca também paralelamente, em substituição das frinchas que corresponderiam aos intervalos entre tábuas, linhas de arame farpado. Este elemento tem forte conotação com a detenção contra vontade e empresta-se, simbolicamente, à provocação dos calafrios referidos no texto. A metáfora visual utilizada pela criadora comunica através da modificação do conteúdo semântico do chão do esconderijo.

A ilustração de André Letria para a capa de *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria (Ambar, 2003), com o cadeirão de padrão estrelado, evoca um cenário familiar e acolhedor onde o contador de histórias se poderá sentar para ler este volume. A opção pelo fundo escuro, ainda que seja uma tendência da paleta deste ilustrador, reflete, neste caso particular, a altura do dia em que o título aconselha a leitura destes versos. Esta paleta mantém-se no interior do livro.

Em *O traje novo do rei*, com texto de Xosé Ballesteros e ilustrações de João Caetano (Kalandraka, 2003), vemos, num plano muito fechado, uma cara pálida, que podemos inferir tratar-se do rei que o título refere. Partes desse rei, como o bigode, ou

partes do cenário que o acolhe, foram recriadas com diferentes materiais, como a fita métrica, no caso do primeiro, e botões, molas, fios, tecidos vários, no caso do segundo. A conjugação de todos estes elementos do universo da costura vem interrelacionar título e ilustração de uma forma vinculativa e coesa. No miolo da publicação, os utensílios característicos das produções tecidas, reunindo vários universos (e.g. costura, tricot, croché), estão sempre presentes, sendo, por vezes, necessária grande atenção por parte do leitor para os identificar, tal é a forma eficaz como estão combinados. Falamos particularmente da décima quarta dupla página em que o rei desfila (desnudo) no seu novo traje. Nessa composição a guarda real está em sentido, muito alinhada (do lado direito da página), e os seus capacetes são dedais e as armas que seguram com orgulho são agulhas de croché (ver Imagem 106). Nas primeiras leituras, estas personagens, como tantas outras neste volume, são típicas, mas quando apreciadas com demora há muitas surpresas de implicação semântica, como a referida.

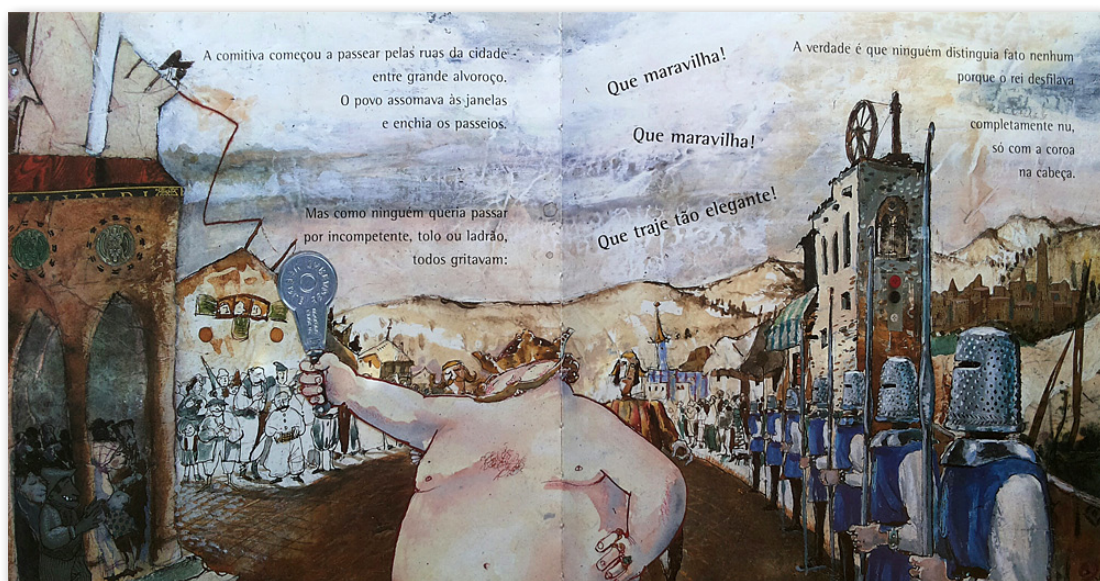


Imagem 106 - Décima quarta dupla página do livro *O traje novo do rei*, com texto de Xosé Ballesteros e ilustrações de João Caetano, Kalandraka, 2003.

Com uma capa onde uma personagem segura sobre a cabeça um papel dobrado em forma de telhado, Rui Castro apresenta-nos *A casa da poesia* (Terramar, 2003). A alusão à *casa* é reforçada pela sombra subtil da personagem, pois também aquela se assemelha a uma habitação. Esta estratégia ilustrativa abre expetativas sobre o teor dos

poemas de José Jorge Letria, correspondendo, em essência, às metáforas e personificações que o poeta nos oferece nesta publicação.

À semelhança de outros volumes desta coleção, a ilustração da capa de *Lendas e contos judaicos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Alain Corbel (Ambar, 2003), é de tamanho muito reduzido em relação ao tamanho total da capa e encontra-se rodeada de tecido. As cores escolhidas para a personagem, num jogo de contrastes gerado pelo roxo e amarelo, são novamente utilizadas no tecido da capa (a roxo) e por baixo do título (a amarelo). A escolha desta ilustração para a capa e a consequente réplica da cor na capa remete-nos um pouco para a cor da bandeira de Israel, pormenor que não parece ser acidental. A intensidade das cores e a sua complementaridade antecipa a luminosidade vibrante que podemos encontrar no miolo da publicação assemelhando-se a rigorosos dias de sol.

Contos e lendas do Japão, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska (2004), segundo volume do *corpus* pertencente a uma coleção da Ambar cujas capas são forradas a tecido e a ilustração ocupa apenas uma pequena parte do seu tamanho. O fundo da ilustração, do título e dos autores é branco imaculado, e, desta vez, tratando-se de contos e lendas do Japão, a cor do tecido da capa é num tom aproximado ao da cor da bandeira do país presente no título. Mais uma vez, a escolha das cores dominantes deste paratexto não foram deixadas ao acaso, nem tão pouco a ilustração escolhida para a capa. A presença do tigre, animal importante na cultura japonesa enquanto sinónimo de força, dignidade, coragem e vida longa, sublinha a temática da publicação.

Em *Corre corre, cabacinha* (OQO, 2006), Eva Mejuto recria e reatualiza o texto da tradição oral portuguesa com o mesmo nome. André Letria ilustra todo o volume com bastante humor, como confirma a leitura da capa. Neste paratexto, podemos ver uma cabaça, cor de abóbora, de onde saem umas pernas, elegantemente calçadas, em posição de corrida, respondendo em pleno ao título.

A onomatopeia que empresta o nome ao livro, *Ssschlep*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís (Eterogémeas, 2006), é um pouco enigmática para o leitor. A própria ilustração, desenho anguloso e retilíneo sem limites definidos, forma (à primeira vista) abstrata aberta a branco sobre fundo verde, também pouco contribui

para a compreensão da temática. Este é um volume que vive muito do texto da contracapa onde, em algumas linhas, o escritor revela o que esperar da sua leitura.

Na publicação *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Bela Silva (Caminho, 2006), convivem duas histórias e a ilustração da capa responde apenas a uma delas. No entanto, a relação não é muito evidente. Com o folhear do livro descobrimos que a ilustração da capa se repete no seu interior e aí percebemos que se refere ao título *A machadinha e a menina tonta*. A colocação atípica do título, no lado esquerdo da capa e com o texto orientado na vertical, dificulta a sua descoberta. Do mesmo modo, as palavras «histórias tradicionais portuguesas», confundem-se com o título, dada a sua colocação central superior, imediatamente acima do nome da escritora Alice Vieira. Um outro livro, *O pássaro verde / O sapateiro*, de que falaremos mais à frente, também faz parte da mesma coleção e deste *corpus*.

A coletânea *28 histórias para rir*, com texto de Ursula Wölfel e ilustrações de João Vaz de Carvalho (Kalandraka, 2006), tem na ilustração da capa uma mesma personagem, em plena gargalhada, que se repete algumas vezes. Esta repetição, associada ao fundo vermelho e às bochechas ruborizadas da personagem, vem sublinhar o efeito – prometido pelo título – de cada uma das histórias.

A capa do volume *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso (Planeta Tangerina, 2007), não é clara quanto à personagem principal. A ilustração mostra-nos, na metade superior da capa, a copa de meia árvore, grande, com os seus ramos repletos de pássaros, uns grandes (ou adultos) outros mais pequenos (ou bebés). O título e uma árvore mais pequena aparecem na metade inferior da capa. Lendo exclusivamente a ilustração em relação com o título, o sujeito tanto pode ser uma das árvores, como um dos pássaros, ou ter outra identidade qualquer e a ilustração refere-se apenas ao *nascer* no sentido geral.

O volume *O rapaz que aprendeu a voar*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de José Miguel Ribeiro (Dom Quixote, 2007), é um dos dois livros de LIJ de todo o *corpus* em que a ilustração é a montagem de uma realidade construída em vários planos. Esta opção é provavelmente um reflexo da profissão de cineasta e autor de filmes de animação que José Miguel Ribeiro também exerce. Construídos e pintados

em cartão canelado, o ilustrador apresenta-nos um cenário preenchido de livros onde a personagem principal se assemelha também ela a um livro. Esta semelhança, no exercício da leitura relacional do título e da ilustração, leva-nos a inferir que a capacidade de voar que o título imputa ao rapaz pode ser feita através de leituras várias ou até pela imaginação que a palavra nos sugere. Do que não existe dúvidas é da importância que o livro e, como consequência, a palavra têm para que se aprenda a voar.

A colecção, com texto e ilustração de Margarida Botelho (edição de autor, 2007), é o segundo volume do *corpus* ilustrado do mesmo modo, cujas ilustrações foram criadas a partir de objetos tridimensionais já existentes ou construídos para o efeito e montados em pequenas realidades. Na capa podemos ver as mãos de duas personagens não identificadas que tocam numa caixa de madeira, muito colorida, onde as palavras «a colecção» se encontram coladas. Facilmente se percebe que a coleção de que o volume fala estará escondida dentro da caixa que a ilustração de Margarida Botelho apresenta.

A falta de concreção figurativa na capa de *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís (Eterogémeas, 2007), não nos permite identificar a personagem que dá nome ao volume. No entanto, conseguimos especular sobre o espaço e tempo onde a narrativa se desenrola, através da ilustração a preto, em cor plana, sobre fundo azul escuro. A opção cromática parece apontar para um cenário noturno, citadino, onde podemos ver todos os seus elementos ligados, mesmo que por pequenas linhas, bem ao estilo de Gémeo Luís. As linhas no céu mostram alguma agitação que pode ser interpretada como o percurso de alguma personagem ou apenas como indicativo do estado meteorológico daquela noite em particular.

Um pouco na esteira cromática de outros volumes desta dupla de autores, Rita Taborada Duarte e Luís Henriques, o livro *Sabes, Maria, o Pai Natal não existe* (Caminho, 2008) joga com o preto e branco e com alguns apontamentos a vermelho, de forma previsível no Pai Natal, e em outros pequenos detalhes significativos. Pela colocação do título e localização das figuras Fred e Maria percebemos que quem diz a Maria que o Pai Natal não existe é Fred. Depreendemos que esta constatação deve ter efeitos indesejáveis, pois o Pai Natal representado é muito atípico, apresentando-se muito esquelético e abatido.

Por fazer parte da coleção *Obras de António Mota*, a capa de *Lá de cima cá de*

baixo, ilustrada por Teresa Lima (Gailivro, 2008) encontra-se dividida em dois, no sentido vertical, com duas cores de fundo. Ainda que saibamos que a ilustração presente na capa não responde ao poema que dá título à publicação, é curioso verificar que os gatos representados e naturalmente habitantes de «cá de baixo» também estão presentes «lá em cima», já que um deles flutua a meio caminho e outro está na lua.

O leitor apercebe-se que *Trava-línguas*, com organização de Dulce de Souza Gonçalves e ilustrações de Madalena Matoso (Planeta Tangerina, 2008), é um volume multilingue desde a capa. A forma como o título foi grafado nas várias línguas, mudando de direção e de cor, antecipa um pouco os jogos sonoros e linguísticos que o miolo encerra. É desde a capa que vemos que tanto a componente verbal como a ilustrativa se fundem e o facto de na capa vermos uma ilustração feita de letras antecipa como será todo o miolo.

Numa publicação onde a palavra *medo* faz parte do título e, ainda por cima, no plural, Marta Madureira apresenta na ilustração da capa do *Livro dos medos* (com texto de Adélia Carvalho, Trampolim, 2009) uma criatura redonda nada ameaçadora. A gestualidade do traço aparentemente despreocupado, a forma escolhida e os tons claros ajudam a desmistificar os medos que o miolo do volume pode conter. O jogo de antónimos proposto pela interação entre a componente verbal e visual convida o leitor mais assustadiço a não temer a leitura desta publicação.

No livro *O noitibó, a gralha e outros bichos*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustrações de José Feitor (Caminho, 2009), a ilustração retrata uma coruja em vez de um dos dois bichos que emprestam o nome ao título. Esta original escolha, por parte do ilustrador, de retratar uma ave facilmente reconhecível pelo leitor mais novo, parece-nos acertada, ainda que a relação com o título, ou principalmente porque a relação com o título, se torna mais cativante nos meandros desta ambiguidade. A complementaridade desta relação amplia as possibilidades de leitura.

Considerando só a componente verbal, *O tubarão na banheira*, da responsabilidade de David Machado (Presença, 2009), seria um livro assustador, no entanto, a intervenção de Paulo Galindro suaviza e desmente a premissa do verbo. Juntando uma banheira antiga e florida, a espuma que escorre pela banheira e o cortinado padronizado com corações, a capa deste volume transforma-se num cenário de certa forma romântico.

A personagem principal é tipicamente apresentada como nos filmes de terror, vendo-se apenas a sua barbatana e, neste caso particular, apenas em sombra – em razão da translucidez do cortinado – mas com o jogo entre título e ilustração o leitor aguardará com *suspense* o humor sugerido desde este paratexto.

A capa de *Ainda falta muito?*, com texto de Carla Maia de Almeida e ilustrações de Alex Gozblau (Caminho, 2009), conquista pequenos e graúdos logo à primeira leitura. O ponto de vista, ainda que simplificado, que Alex Gozblau recriou do interior de um automóvel transporta de imediato o leitor adulto para as viagens de carro que fazia para visitar familiares e que pareciam nunca terminar, quer pelas estradas menos rápidas, quer pelos carros mais lentos, característicos da altura. O título *Ainda falta muito?* deve fazer parte da memória de qualquer pequeno grande viajante e a expressão facial inquiridora do menino e o ar calmo dos seus pais leva-nos a pensar que a viagem ainda agora começou.

A capa do livro *Gastão vida de cão*, com texto de Rita Tabor da Duarte e ilustrações de Luís Henriques (Caminho, 2009), foi ilustrada a preto e branco. Aliás, toda a publicação explora o jogo entre o preto e o branco ainda que, muito pontualmente, destaque a vermelho uma ou outra peça de vestuário ou acessório que, em jeito de pontuação, funciona como piscadelas de olho ao leitor. Mas, no caso particular da capa, todo o desenho é feito a preto sobre fundo branco. Neste paratexto o vermelho aparece nas letras do título. Na relação entre título e ilustração podemos perceber que Gastão é o nome do cão que avistamos à esquerda e que muito provavelmente vive com o menino e a menina da direita. Quem estiver familiarizado com as publicações desta dupla de autores, sabe que falamos de Fred e Maria. Esta é uma das três capas do *corpus* que são ilustradas a preto e branco.

Por via do pequeno avião (desenhado em linha apenas), podemos inferir que *De Sol a sonho*, com poemas de Raul Malaquias Marques e ilustrações de Yara Kono (Caminho, 2009), é um livro de viagens pela natureza, mostrando vários animais, tirando partido das suas cores sobrepostas e dos seus efeitos.

Na capa de *O cão e o gato*, com texto de António Torrado e ilustrações de André Letria (Editora APCC, 2009), a ilustração confunde-se com o próprio título. Num livro de formato reduzido, o título, ainda que pequeno e com palavras de poucas sílabas,

ocupa (quase) toda a capa. E só não o faz na totalidade, porque a letra ‘o’ de cão e gato foi substituída metonimicamente pela cara do animal respetivo. Estratégia original dentro do *corpus*.

Os sete cabritinhos, conto tradicional recontado por Tareixa Alonso (OQO, 2009), amplamente difundido e popularizado a partir da versão do clássico dos irmãos Grimm, tem uma ilustração de capa imprevisível. Enquanto o título refere *Os sete cabritinhos* a ilustração de Teresa Lima oferece um lobo, introduzindo, assim, mais um elemento da diegese. Quem conhecer este conto facilmente consegue perceber que, com o diálogo (presente na capa) entre texto verbal e texto visual, as personagens principais foram apresentadas.

Na capa do volume *Guardador de árvores*, com poemas de João Pedro Mésseder (Trampolim, 2009), Horácio Tomé Marques exhibe um desenho a grafite de uma personagem que guarda árvores com toda a força de um abraço a muitas mãos, tantas quantos os ramos da árvore que abraça. As calças descaídas da figura e o olhar matreiro, do olho que mira o leitor, são pormenores de um certo humor ao qual o leitor não ficará indiferente. De todo o *corpus* há três capas ilustradas a preto e branco sendo esta uma delas. A mancha verde colocada no quarto superior esquerdo vem amenizar essa opção e só um leitor experiente daria conta deste detalhe estético.

Neste volume com duas histórias, *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt (Caminho, 2009), a ilustração responde muito diretamente a uma delas – *O sapateiro* –, mostrando um senhor a consertar a sola de um sapato. À semelhança do que já foi mencionado sobre o livro *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta*, mais uma vez, reiteramos a dificuldade de descoberta e consequente leitura do título desta publicação. A colocação atípica destes elementos, em ambos os volumes, acontece muito provavelmente em razão da sua pertença a uma mesma coleção.

3.2. LIVROS-ÁLBUM

Concordando que num livro ilustrado com qualidade a ilustração deverá acrescentar algo mais para além do que a componente verbal sugere, num livro-álbum (com texto visual e verbal) a estória não poderá ser compreendida se um dos códigos falhar.

Isto é, a resposta a um (qualquer) dos códigos encontra-se no outro e só quando combinados é que o leitor conseguirá compreender a publicação. O livro ilustrado poderia sobreviver sem ilustrações, enquanto o livro-álbum não existe sem elas e até pode existir apenas com as ilustrações, como veremos mais adiante.

Procuraremos, assim, demonstrar o que verdadeiramente distingue o livro-álbum do livro ilustrado, refletindo sobre algumas publicações onde os códigos verbal e visual interagem de forma cúmplice e inseparável e sobre outras onde a componente visual é a única linguagem.

Ao compararmos a nossa realidade editorial com a inglesa, a francesa, a alemã ou mesmo a espanhola, e ainda que possamos considerar ter havido, nos últimos anos, um progresso qualitativo, em Portugal, não é, porém, muito frequente encontrarmos obras de potencial recepção infantil em que uma forte componente visual se relacione intersemioticamente com um texto verbal visivelmente económico (S. R. Silva, 2010, p. 69),

os chamados livros-álbum. Ainda que não seja, de facto, tão frequente como nos países referidos pela autora, encontramos no nosso *corpus* mais exemplos deste tipo de livro do que o esperado.

Nos livros-álbum todos os elementos contam, literal e metaforicamente, pois os paratextos trazem muitas informações complementares à mensagem que se quer passar. E falamos em mensagem, escusando-nos de falar em estória ou narrativa, porque nem todos estes livros são necessariamente narrativos, como veremos, podendo simplesmente apresentar-se desprovidos de intriga, sem qualquer estruturação de causalidade (e.g. compilação de frases curtas ou pensamentos).

Por uma questão de sistematização expositiva, num primeiro momento, apresentamos os resultados do *corpus* principal e, num segundo, do *corpus* secundário.

Nesta secção apontamos exemplos das publicações que classificamos como livros-álbum (num total de dezoito livros), destacando apenas algumas das suas características numa tentativa de diversificar o foco da nossa atenção. Seguimos a proposta de Ramos (2011) de classificação deste tipo de livro, tendo encontrado livros-álbum narrativos, líricos e portefólio ou catálogo.

3.2.1. Narrativos

Recordamos que os livros que se incluem nesta categoria respeitam as características genológicas dos textos narrativos, como estruturação causal, presença de intriga, personagens, localização temporal e espacial, entre outras.

No *corpus* principal encontramos dois livros-álbum de tipo narrativo: *Come a sopa, Marta!* e *Depressa, Devagar*, ambos com relações de interdependência entre imagens e palavras.

O volume *Come a sopa, Marta!* (O bichinho de conto, 2004) destaca-se, de entre os livros distinguidos com o PNI, pela autoria única, de Marta Torrão, que se acredita ter em muito contribuído para a notória fluidez com que palavra e imagem interagem de forma cúmplice, como só acontece no livro-álbum. Visualmente, com recurso a múltiplos pontos de vista, muitos são os apontamentos verbais que graficamente, assumindo diversas cores, formas e tamanhos, se deslocam nas páginas com a clara intenção de distinguir a voz e o tom de cada personagem. Com a utilização consciente de diferentes grafismos pudemos facilmente identificar quais as personagens intervenientes, qual o seu estado de espírito e se estávamos perante pensamentos ou verbalizações. A adoção desta estratégia é um caso único em todo o nosso *corpus* e é mais uma característica inclusiva neste tipo editorial.

Nesta narrativa, onde uma menina de nome Marta luta com a sua dificuldade em comer a sopa, há momentos da componente verbal que são suficientemente descritivos para serem percebidos sem a ajuda da ilustração: «Na noite seguinte, a Marta voltou a sentar-se à mesa com a papa verde. Desta vez, o prato era diferente, tinha um buraco que estava tapado por uma espécie de rolha e quando era abanado fazia barulho», por exemplo. No entanto, o que convence a personagem principal a comer a sopa é revelado apenas na ilustração. A mãe de Marta diz-lhe que «se não comer[-] a sopa, não vai[-] conhecer o Chico...» e é essa curiosidade que a impele a comer rapidamente o prato de sopa.



Imagem 107 - Página dupla do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, *O bichinho de conto*, 2004.

Após ter conhecido o Chico (ver Imagem 107), *menino que vivia no fundo do prato*, a menina pensou: «Agora que já conheço o Chico, como é que vou comer a sopa amanhã?». É com esta frase que a contribuição verbal fecha o livro, contudo, a dupla seguinte (e última) é exclusivamente preenchida pela ilustração que nos mostra múltiplos pratos coloridos com personagens distintas e variadas. A solução ao problema levantado por Marta está, assim, encontrado, com a ajuda da ilustração (ver Imagem 108).



Imagem 108 - Página dupla do livro *Come a sopa, Marta!*, da autoria de Marta Torrão, *O bichinho de conto*, 2004.

Um ótimo exemplo de um livro cuja leitura não pode prescindir de nenhum dos códigos. Sublinhamos a tonalidade esverdeada que percorre muitas das páginas, à semelhança da «papa verde» que dá origem à publicação, marcando visualmente o tom da estória.

Depressa, Devagar, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2009), é um livro-álbum que apresenta a componente verbal rimada e ritmada, mas assume características dos textos narrativos, como as supracitadas.



Imagem 109 - Folha de rosto do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

A folha de rosto de *Depressa, Devagar*, ao apresentar uma só personagem com as palavras *depressa* e *devagar* em substituição do cabelo, reforça a ideia de que as duas personagens da capa são uma só (ver Imagem 109). Aqui, a distinção entre onde acaba a ilustração e começa o texto é muito ténue, reforçando a indissociabilidade das linguagens e a sua estreita comunicação. Assim, o jogo existente no miolo deste livro-álbum é antecipado também neste paratexto.

Um toque de humor bastante inesperado é o macaco que Bernardo Carvalho oferece à dupla página passada no refeitório da escola e cuja presença, sublinhamos, nenhuma das crianças do nosso estudo estranhou (ver Imagem 110).



Imagem 110 - Dupla página do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

De seguida, apontamos exemplos de todas as publicações de cariz narrativo que foram distinguidas com menções especiais ou recomendações por parte do júri do PNI.

No *corpus* secundário encontramos dez livros de tipo narrativo: *Grávida no coração*, *A cor instável*, *Se eu fosse muito magrinho*, *Uma mesa é uma mesa. Será?*, *Meia bola*, *A grande invasão*, *O Cuquedo* e *Quando eu nasci*, todos eles demonstrando interdependência na articulação entre imagens e palavras. E *Um dia na praia* e *Sebastião*, que só se servem das imagens para contar, entrando na categoria de livros-álbum narrativos sem texto.

Numa primeira leitura, a ilustração da capa de *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís (Campo das Letras, 2002), mostram-nos um rapaz às cavalitas de uma pessoa adulta. Porque o ilustrador não representa a figura humana de forma muito concreta no que ao género diz respeito, recorreremos, já numa segunda leitura, ao título *Grávida no coração* para percebermos que se trata de uma mulher que tem às cavalitas um menino. O metafórico jogo de palavras presente no título, em associação à cor das personagens, uma mulher branca e um menino negro, leva-nos a pensar que estamos perante um livro subordinado à temática da adoção. Aqui, é a ilustração que maior responsabilidade tem na revelação do que o leitor tem à

sua espera no interior do livro. No seu interior a componente verbal é muito económica deixando à ilustração a responsabilidade de mostrar que a adoção aqui retratada ganha nova dimensão, porque a raça do filho adotado é diferente da da família que o acolheu. Somando-se a esta importante revelação, o ilustrador ainda oferece contextos espaciais e psicológico-afetivos que a palavra não sugeria (ver Imagem 111).

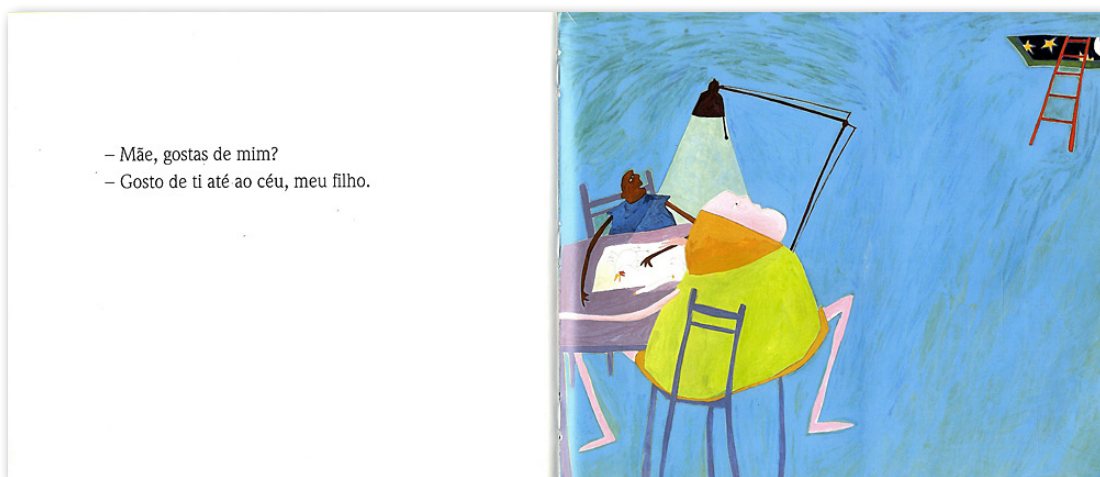


Imagem 111 - Dupla página de *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís, Campo das Letras, 2002.

A cor instável, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel (Afrontamento, 2003), revela, logo na capa, que pertence ao universo dos livros-álbum, pela relação dialógica entre imagem e palavra.

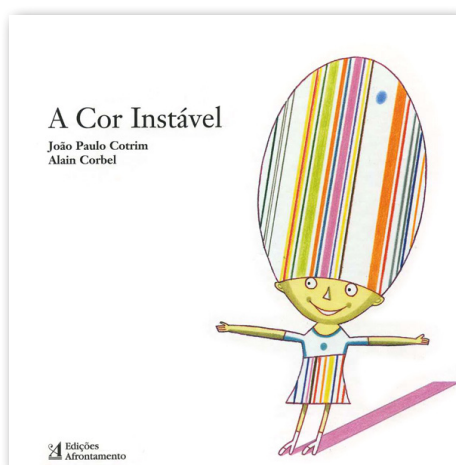


Imagem 112 - Capa do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003.

O título, ligeiramente abstrato, é concretizado na ilustração (ver Imagem 112), quando Alain Corbel nos apresenta uma personagem com uma configuração e atributos humanos. A leitura da palavra *instável* leva o leitor a suspeitar que existe um qualquer conflito individual na personagem, dotando-a de grande complexidade desde o primeiro momento.

A folha de rosto vem confirmar a suspeita da capa e elucidar o leitor do tipo de instabilidade que tratará o miolo (ver Imagem 113). A ilustração presta-se, assim, a conjecturar informação não declarada.

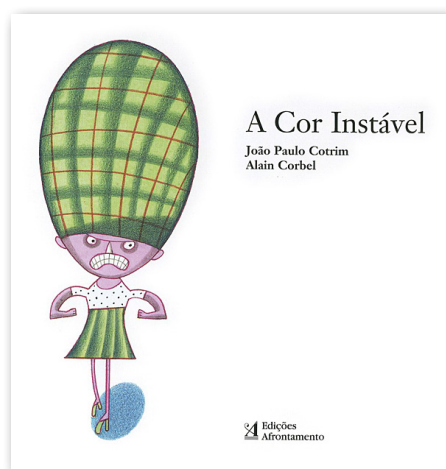


Imagem 113 - Folha de rosto do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003.

Num volume dinâmico, também no que diz respeito à unidade de leitura – dividindo-se entre páginas simples e páginas duplas –, algumas páginas simples mostram a arquitetura verbal bastante independente e perceptível quando lida isoladamente da componente visual que a acompanha. São disso exemplo os excertos: «Acordava, com dificuldade, quase branca. Ia a correr para a escola e chegava lá vermelha.» e «Se lhe davam uma canelada ficava lilás de raiva. Aliás, azul se tornava mal pensava em férias...». Contudo, não podemos esquecer que a sua essência humana, as suas emoções e anseios, assim como aquilo que a caracteriza como «Especial» só é contado no signo pictural (ver Imagem 114) e só depois dessa informação assimilada é que estas frases fazem completo sentido.



Imagem 114 - Dupla página do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003.

André Letria, em *Se eu fosse muito magrinho*, com texto de António Mota (Gai-livro, 2003) oferece-nos, com grande simplicidade, em fundo branco digital, uma personagem verde muito comprida e magrinha com feições muito simpáticas. Dando particular relevo aos elementos visuais, a ilustração convida o leitor a aceitar jogar o jogo dos tamanhos que o volume propõe. A utilização da cor verde em parte do título, concretamente nas palavras «muito magrinho», joga com o mesmo verde da personagem, favorecendo a sua identificação. O verde escolhido para a personagem sugere a sua proximidade com as ervas/plantas que também são delicadas, leves e compridas. Esta opção não foi um acaso.

Se eu fosse muito magrinho apresenta bastante economia verbal, muito comum nos livros-álbum, que é potenciada pela ilustração ao explorar a magreza da personagem em diferentes situações, umas mais caricatas que outras. Este volume, jogando com as vantagens e/ou surpresas que o mote poderá desencadear, demonstra a capacidade que a ilustração isolada tem em adjetivar uma personagem.

Como já foi referido, o ilustrador, poderá facilmente manipular ou impor um certo ritmo de leitura (Sotto Mayor, 2008) e, com determinada ilustração, exigir uma pausa (Nodelman, 1988). Com efeito, esta possibilidade é muito evidente neste volume mostrando o potencial narrativo da imagem.

O texto diz que *Se eu fosse muito magrinho* «Podia meter-me nos buracos das toupeiras e ver como elas fazem para escavar longuíssimos túneis» e André Letria mostra-nos um ser verde muito adelgado e comprido, que ocupa a diagonal da dupla página, no sentido descendente, da esquerda para a direita, como que a esgueirar-se por um orifício no chão. O volume poderia continuar mantendo o ritmo de uma oração e uma ilustração por dupla página, mas o ilustrador fez justiça à forma como o escritor descreveu os túneis. Deste modo, o adjetivo no grau superlativo absoluto sintético, longuíssimo, torna-se (mais) evidente pelo somar de duplas páginas só com ilustração, demonstrando o caminho quase interminável daqueles túneis (ver Imagem 115). A assunção da conceção gráfica por parte de André Letria faz toda a diferença.

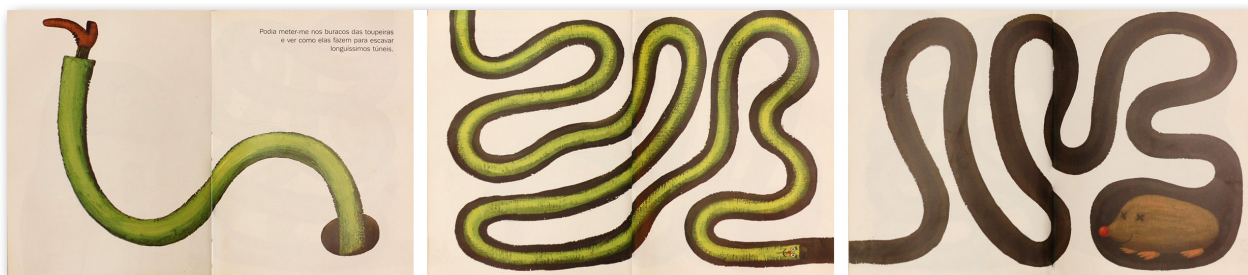


Imagem 115 - Sequência de três duplas páginas do livro *Se eu fosse muito magrinho*, com texto de António Mota e ilustrações de André Letria, Gailivro, 2003.

Nesta publicação, a maioria das vezes, uma frase divide-se por duas páginas duplas ilustradas. Começa numa dupla com uma proposta: *Se eu fosse muito magrinho* «Podia jogar às escondidas encostando-me atrás do tronco de uma videira velha» e na dupla seguinte continua e termina iniciando-se sempre pela conjunção coordenativa aditiva *e*: «e só de muito perto é que me poderiam descobrir». A segunda oração é uma espécie de consequência ou efeito do proposto pela primeira. A frase que deu origem às duplas que se veem em cima é a única em todo o livro que tem início e fim na mesma página¹⁴⁶, mas a opção ilustrativa prolonga a sua leitura pelas duas duplas seguintes, importando aqui lembrar, exemplificando, a relevância da sequencialidade e o poder narrativo da componente pictural.

O volume *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e

¹⁴⁶ Existe outra frase que se distribui por duas páginas dentro da mesma dupla.

ilustrações de Madalena Matoso (Planeta Tangerina, 2006), apresenta na ilustração da capa uma pequena mesa (quase) em pano de fundo e um homem de perfil que, pela sua postura inclinada segurando um tabuleiro com uma garrafa e dois copos de pé e levando pendurado um pano no braço, podemos inferir que se trata de um empregado de mesa. O conteúdo da garrafa é *Champagne Finesse* o que sugere um certo humor da ilustradora. O próprio título absorve um pouco a personagem principal, quando a primeira letra da palavra *mesa* foi substituída por uma pequena mesa de perfil estilizada, assemelhando-se à letra «M». Este é um pormenor subtil que ao leitor atento não passará despercebido. Com efeito, desde o título que o leitor se questionará sobre aquele objeto. Este volume conta a estória de Rosa, uma menina, que procura descobrir os segredos que o objeto do quotidiano, *mesa*, reúne. A menina sente-se desafiada e procura outras personagens com profissões ou ocupações distintas, deparando-se com cenários e contextos diferentes. As realidades encontradas são surpreendentes perspetivações do objeto, que proporcionam ao leitor novas e originais leituras.

As duplas que nos mostram a mesa do cirurgião (ver Imagem 116) e a mesa do Simão (ver Imagem 117) são ótimos exemplos onde a resposta à afirmação ou pergunta da componente verbal, respetivamente, se encontra na ilustração. «Na mesa do cirurgião aconteciam coisas estranhas», mas só lendo a palavra não sabemos de que se trata, que coisas estranhas são essas, mesmo que «às vezes, [sejam] verdadeiros milagres...». Em resposta Madalena Matoso mostra-nos o cirurgião a retirar da barriga do paciente uma alheira inteira e uma espinha de peixe também estruturalmente intacta. Já na dupla da mesa do Simão, Rosa apenas pergunta «não é uma mesa, pois não?», mas, embora Simão responda «mas claro que não!», é na ilustração que percebemos que estamos perante um esconderijo de brinquedos, ou uma gruta de brincadeira.



Imagem 116 - Dupla página do livro *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2006.



Imagem 117 - Dupla página do livro *Uma mesa é uma mesa. Será?*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2006.

Meia bola, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho – mais conhecido como André da Loba – (Eterogémeas, 2006), é um curioso livro-álbum com um ponto de partida verbal incomum: uma entrevista. A folha de rosto anuncia a estória como sendo uma «entrevista do Repórter X» e mal ela tem início apercebemo-nos que a entrevistada é uma senhora muito tagarela e bem-humorada que não precisa de ajuda para continuar a falar. A entrevistada é uma personagem principal inusitada: uma meia com vivências e sentimentos paralelos *ao* e, enquanto consequência das vivências, *do* humano que as calçava. A ilustração, numa paleta de cores económica (que varia entre amarelos, laranjas, castanhos, azuis escuros e pretos), mostra-nos uma

espécie de prolongamento do monólogo da personagem Meia, assim como a reação do repórter ao seu discurso dominante e interminável. Num formato de dimensões reduzidas, como já referimos, este livro-álbum apresenta grande dinâmica na articulação verbo-pictórica, ora mostrando páginas onde a mancha gráfica ocupa mais espaço (ver Imagem 118), ora mostrando páginas onde a ilustração conta sozinha, prolongando as sensações descritas no texto da página anterior (ver Imagem 119) e outras ainda onde, numa primeira leitura, as palavras se confundem com ilustração (ver Imagem 120).

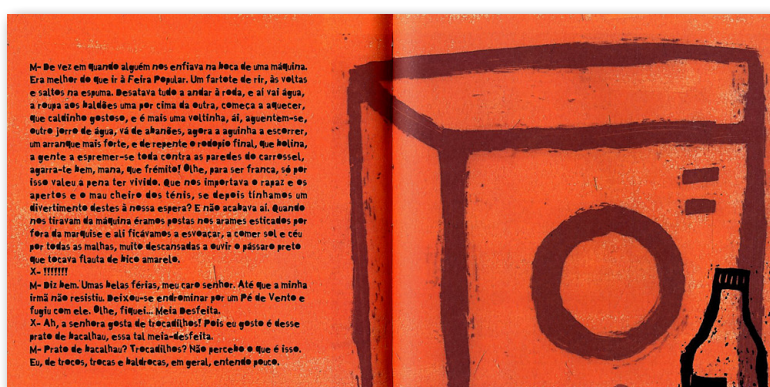


Imagem 118 - Dupla página do livro *Meia bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogêmeas, 2006.

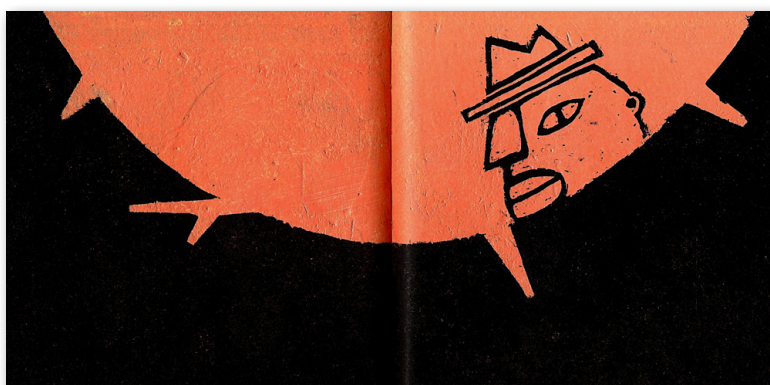


Imagem 119 - Dupla página do livro *Meia bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogêmeas, 2006.



Imagem 120 - Dupla página do livro *Meia bola*, com texto de Manuela Barros Ferreira e ilustrações de André Carvalho, Eterogêmeas, 2006.

A ilustração da capa do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2007), tem tanto de simples como de ambígua, deixando margem para algumas incertezas. Quem serão os invasores que o título sugere? A ilustração a preto sobre fundo de papel kraft, por um lado, parece ser de um automóvel, mas, por outro, parece um rosto estilizado. Esta ambiguidade pode despertar no leitor a curiosidade de folhear o volume.

Os invasores são seres extraterrestres que povoam e dominam a sociedade atual vitimizando os seres humanos. Página a página vemos as consequências negativas da ligação aditiva, obsessiva e dependente que o homem tem com o automóvel, este meio de transporte *alienígena*.

A grande invasão insere-se facilmente neste tipo de livro, conjugando várias características do livro-álbum: a revelação exclusiva na ilustração de uma parte importante e indispensável à narrativa, a adição de novas personagens que protagonizam a existência de uma narrativa paralela ao discurso verbal a decorrer apenas na ilustração e a interação gráfica e plasticamente harmoniosa dos códigos¹⁴⁷.

Numa única dupla página conseguimos ver todas as características mencionadas (ver Imagem 121).

¹⁴⁷ Esta característica isolada não é razão suficiente para incluir uma qualquer publicação no universo do livro-álbum, mas em associação – às acima referidas, por exemplo – reforçam o seu caráter.



Imagem 121 - Dupla página do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007.

Na revelação exclusiva por parte da ilustração de um momento imprescindível à narrativa temos a representação visual dos invasores que não são nomeados pela palavra. Na metade superior da página da direita, da dupla que trazemos como exemplo, encontra-se a resposta: um automóvel no centro de uma mancha colorida estrelada assinalado/evidenciado com múltiplas setas gordas apontando na sua direção.

Um pequeno ser humano amarelo e um cão falante – à sua medida – procuram por todo o livro um carro amarelo, de forma inesperada e bem humorada. São estas personagens, não referidas pelo signo verbal, que protagonizam a existência de uma narrativa paralela ao discurso verbal a decorrer apenas na ilustração.

Em todo o livro a narrativa principal foi grafada maioritariamente a branco enquanto a narrativa paralela aparece sempre a preto, ajudando na sua identificação.

A interação gráfica e plasticamente harmoniosa dos códigos confirma-se, por exemplo, na mesma dupla, na página da esquerda, à medida que a componente verbal faz «uma descrição mais pormenorizada dos invasores» a ilustração lança hipóteses para «seres de 4 rodas» com «3 ou 4 portas». A própria apresentação gráfica – com a tipografia manuscrita e irregular, alguns indicadores de direção como setas com aplicação esquemática, desenhos com predominância da linha, manchas de destaque, etc. –, leva-nos a conjecturar que existem afinidades com o caderno de notas de um qualquer

cientista à beira de uma descoberta, ou com um anotador compulsivo provocado por grande obsessão.

O Cuquedo, com texto de Clara Cunha e ilustração de Paulo Galindro (Livros Horizonte, 2008) é um livro-álbum, porque a enigmática personagem principal, que empresta o nome ao título, só é revelada na componente visual. Na capa desta publicação, todos os animais retratados têm um olhar de pânico e pavor muito acentuado, mas, à primeira vista, não se sabe ou percebe bem porquê. O próprio título, *O Cuquedo* – personagem que tem como nome uma palavra inventada –, não é muito esclarecedor. Numa leitura mais atenta, verificamos que a ilustração contém muita informação e o *design* deste paratexto em muito contribui para a descoberta da temática do livro. Veja-se como os animais mais baixos e maioritariamente acinzentados não têm uma direção do olhar definida e como a sua proximidade física ajuda o leitor a perceber o seu temor. A girafa, em oposição, não só tem cada uma das suas antenas a apontar para as duas palavras que constituem o título, uma para cada palavra, como também o seu olhar assustado aponta para ele. Como forma de reforçar que todos *tremem de medo* da personagem desconhecida o tipo de letra utilizado tem os seus limites incertos e tremidos, um pouco à semelhança do que o Cuquedo provoca nos animais. Este é um volume que, desde a capa, encerra muito *suspense* e até humor.

Os animais retratados estão amedrontados, porque «chegou à selva o Cuquedo!» que assusta «quem estiver parado no mesmo lugar». Sempre que um animal diferente encontra o grupo de animais (que começou por ser uma manada de hipopótamos a quem se juntou uma zebra, um elefante, uma girafa, um rinoceronte e respetivos amigos de cada espécie) pergunta o que andam eles a fazer «de lá para cá e de cá para lá?» e o grupo responde sempre o mesmo:

- Ai, tu não sabes!? – gritaram todos entre dentes.
- Chegou à selva o Cuquedo!
- E quem é o Cuquedo? – perguntou o Rinoceronte.
- O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

A narrativa desenvolve-se de forma repetitiva e cumulativa, aumentando o número de animais que se junta e se move de um lado para o outro, como forma de impedir que o Cuquedo os assuste. Em todas estas duplas páginas, onde o referido diálogo aparece, Paulo Galindro, engenhosamente, mostra-nos no fundo da ilustração, imediatamente por trás das personagens que explicam o problema e estão visivelmente amedrontadas, um ser fantasmagórico e assustador. O ilustrador criou este ser escurecendo, tosca-mente, a cor do fundo com a sua forma. É de notar que, em cada dupla página destas, a figura (sombra) assustadora muda as suas feições e gestos perturbadores. Esta solução narrativa sugere que o Cuquedo está sempre por perto, mesmo quando eles se movem, adiantando, portanto, que a presumível solução encontrada pelos animais é ineficaz desde sempre.

Na dupla onde a componente verbal lhe dá voz pela primeira vez (ver Imagem 122), o texto é em (quase) tudo igual ao anterior, como se de um outro qualquer animal se tratasse:

- Ai, tu não sabes!? – gritaram todos entre dentes.
- Chegou à selva o Cuquedo!
- E quem é o Cuquedo? – perguntou o **Cuquedo**¹⁴⁸.
- O Cuquedo é muito assustador, prega sustos a quem estiver parado no mesmo lugar.

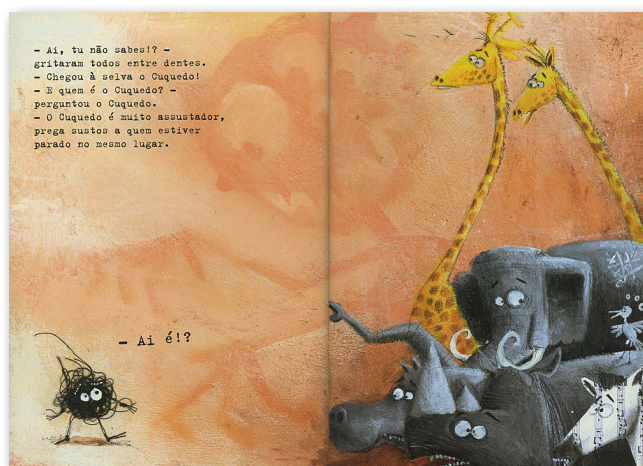


Imagem 122 - Dupla página do livro *O Cuquedo*, com texto de Clara Cunha e ilustrações de Paulo Galindro, Livros Horizonte, 2008.

148 Realce nosso.

A única diferença é que quem questiona a identidade do Cuquedo é ele próprio.

A ausência de descrição verbal da fisionomia da personagem oferece à ilustração o poder de a caracterizar de acordo com o seu próprio arquivo referencial de *coisas assustadoras*. Assim, na dupla seguinte e última, Paulo Galindro presenteia-nos com um «Buuu!!!» estrondoso saído da boca do Cuquedo, não havendo dúvidas sobre quem se trata (ver Imagem 123).

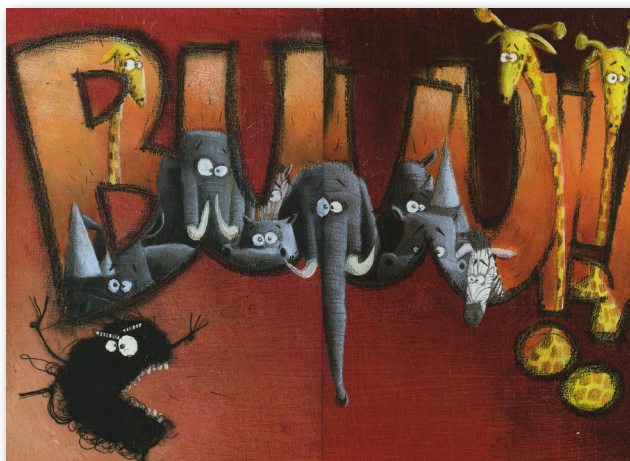


Imagem 123 - Dupla página do livro *O Cuquedo*, com texto de Clara Cunha e ilustrações de Paulo Galindro, Livros Horizonte, 2008.

Em relação à representação do animal zebra, sublinhamos duas situações distintas, mas igualmente memoráveis: quando uma zebra é confrontada com o problema do Cuquedo fica de tal modo apavorada que algumas das suas riscas saem do seu corpo, sendo o seu trajeto assinalado por traço interrompido; e o recurso particular à sinédoque, quando, a determinada altura, o ilustrador substitui as riscas características deste animal – apesar de o fazer em apenas um da sua espécie – por pautas de música, já que aquele enquanto se move (para evitar o susto) vai cantando/assobiando e dançando, como indicam as notas de música suspensas em seu redor. Uma postura de disfarce típica. O ilustrador, tanto numa situação como noutra, injetou grande humor na publicação, enquanto, em simultâneo, exacerbou a informação que queria comunicar: o profundo medo do primeiro caso e o estado dançante/cantante experienciado pelo segundo.

Quando eu nasci, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso (Planeta Tangerina, 2007), oferece-nos recordações dos primeiros contactos com o mundo e a sede de conhecimento de um narrador ingénuo e deslumbrado, como só as crianças conseguem ser, sublinhando o valor dessa aprendizagem.

Logo na capa (ver Imagem 124) deparamo-nos com uma relação metafórica no exercício de leitura do título, *Quando eu nasci*, com (aquilo que pode ser considerada) a *árvore da vida* ilustrada e que preenche mais de metade deste paratexto.



Imagem 124 - Capa do livro *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2007.

A própria ilustração adotou os interesses peculiares da infância como acontece na dupla em que a componente verbal diz: «Que uma coisa quando cai ao chão faz um estrondo». Aqui, a componente ilustrativa, bem humorada, mostra-nos uma girafa a defecar – com direito a sinais gráficos de trajetória vindos do seu rabo em direção ao chão –, em que os dejetos do animal dão uma queda sonora, como indica a onomatopeia «paum» num grafismo distinto do restante discurso verbal (ver Imagem 125).



Imagem 125 - Dupla página do livro *Quando eu nasci*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2007.

Um dia na praia, da autoria de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2008), alvo do nosso olhar crítico em outro lugar (Sotto Mayor, 2009), é um dos dois livros exclusivamente compostos por imagens¹⁴⁹, pertencente ao *corpus*, que se insere no universo do livro-álbum narrativo. O outro é *Sebastião*¹⁵⁰, da autoria de Manuela Bacelar¹⁵¹ (Afrontamento, 2004). Estes dois volumes contam apenas com a componente visual para comunicar com o leitor, mas a ausência da componente verbal não nos impede de os considerar textos narrativos.

Estamos perante narrativas visuais que têm todos os componentes do texto narrativo – personagens, ação, tempo, etc. –, mas o código verbal encontra-se implícito. O caso particular destes dois livros vem sublinhar a dimensão narrativa da imagem capaz de produzir sentidos, mesmo que não esteja acompanhada pela verbalização do seu conteúdo, colocando o leitor, desde tenra idade, em contacto com diferentes formas de expressão.

¹⁴⁹ A tese de Mestrado de Pinheiro (2010) analisa as representações do silêncio nestes dois livros-álbum.

¹⁵⁰ Veja-se também a recensão crítica de *Sebastião* da autoria de S. R. Silva (2010).

¹⁵¹ Para mais informações sobre o trabalho da artista sugerimos a consulta da tese de doutoramento intitulada *Palavras e imagens de mãos dadas - A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar* (Rodrigues, 2013).

A ilustração, enquanto imagem e sistema de representação, é possuidora de uma dimensão narrativa sobretudo quando lida em sequência, daí a adoção, por empréstimo, do conceito de leitura, como já foi anteriormente referido. Este tipo de livros configura um modelo de leitura amplo que não se reduz ao texto verbal e onde a imagem assume papel preponderante enquanto produtora de sentidos. A ausência do signo verbal parece simplificar a sua leitura, no entanto, julgamos que a adensa pela mesma razão. A ideia de que são textos passíveis de qualquer leitura, e de que existe um grau ilimitado de liberdade interpretativa não se confirma. A sua riqueza semântica não é questionável, e o leitor tem de se cingir às informações que o livro-álbum oferece do ponto de vista visual, analogamente ao que acontece em narrativas onde a componente verbal participa, não existindo um grau indeterminado de liberdade interpretativa. Eco (2005), referindo-se ao texto literário, também o considera passível de diferentes leituras, mas não de quaisquer leituras, precisamente, porque atua como balizador dessa mesma pluralidade de interpretações, orientando e condicionando o leitor no seu processo de interpretação. Com efeito, como veremos, *Um dia na praia* não é protagonizado por uma menina e *Sebastião* não é o nome de um idoso, por exemplo. As imagens regem-se por determinadas condicionantes e é a elas que nos devemos cingir.

O livro de Bernardo Carvalho é uma grande aventura, que tem como ponto de partida um singelo dia na praia. Com uma narrativa muito simples, este volume aborda uma questão complexa e (demasiado) atual como a poluição. Neste volume a narrativa inicia-se nas guardas, onde nos é apresentado o cenário da estória (ver Imagem 126).

Nas guardas finais é-nos mostrado o fim do volume, assim como a potencial continuação da história principal (ver Imagem 127). Isto acontece em resultado dos pormenores deixados na metade direita das guardas finais se encontrarem voltados para a direita, ou seja, parecendo sair do livro, dando continuidade ao que naqueles volumes teve início.



Imagem 126 e 127 - Guardas iniciais e finais do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008.

A dada altura a (única) personagem que vemos, verde, avista algo, um objeto a vir dar à costa com a rebentação (ver Imagem 128).



Imagem 128 - Dupla página de *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008.

Depois de resgatado esse primeiro objeto, muitos outros se seguirão e, com todos eles, o protagonista, dando asas à sua imaginação, decide construir um barco e partir à aventura pelo mar fora. O narrador sensibiliza o leitor, sem moralismos, para conceitos como a reciclagem através da reutilização de materiais já preteridos por outros, com vista à preservação do ambiente¹⁵². Com recurso ao impulso criativo da personagem, assiste-se à criação de um novo objeto, neste caso particular um barco, a partir do

¹⁵² Para uma leitura deste livro-álbum à luz da ecoliteracia, vide: Ramos & Ramos (2011).

aproveitamento do lixo de outros. Como em livros-álbum de qualidade nada é deixado ao acaso, à personagem foi atribuída a cor verde uma vez que o seu comportamento assume as características semânticas, de preocupação ecológica, associadas com esta cor. *Um dia na praia* tem o seu título apenas na lombada, estando a capa, ocupada na totalidade pela ilustração.

A capa de *Sebastião* (ver Imagem 129) é um caso pioneiro no universo português de LIJ¹⁵³, pela reprodução dos elementos característicos deste paratexto figurarem também na contracapa comunicando ao leitor a presença de dois inícios no volume.



Imagem 129 - Capa e contracapa do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.

Sebastião contém uma narrativa bipartida. A estória é também contada exclusivamente por imagens, contudo é de referir o vocábulo presente no título, naturalmente coincidente com o protagonista, que surge uma vez em cada uma das narrativas (ver Imagem 130 e Imagem 131).

¹⁵³ No universo editorial nacional existem apenas mais três livros com estas características, editados em anos posteriores: *Os piolhos do miúdo / Os miúdos do piolho*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques (Caminho, 2007); *As duas estradas (N126 vs A1 / A1 vs N126)*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2009) e *Olhe, por favor, não viu uma luzinha a piscar? / Corre, coelhinho, corre!* (livro sem texto) da autoria de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2013).



Imagem 130 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.



Imagem 131 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.

Neste volume, as múltiplas leituras são uma evidência, pois apresenta literalmente duas versões visuais da mesma estória. As narrativas, protagonizadas pela mesma personagem, são temporalmente distantes, sendo que numa podemos ver um Sebastião bebé (ver Imagem 132) – que ainda gatinha, veste fatos completos e usa babete – e na outra um Sebastião já rapazinho (ver Imagem 133) – que já caminha e veste camisola e calção.

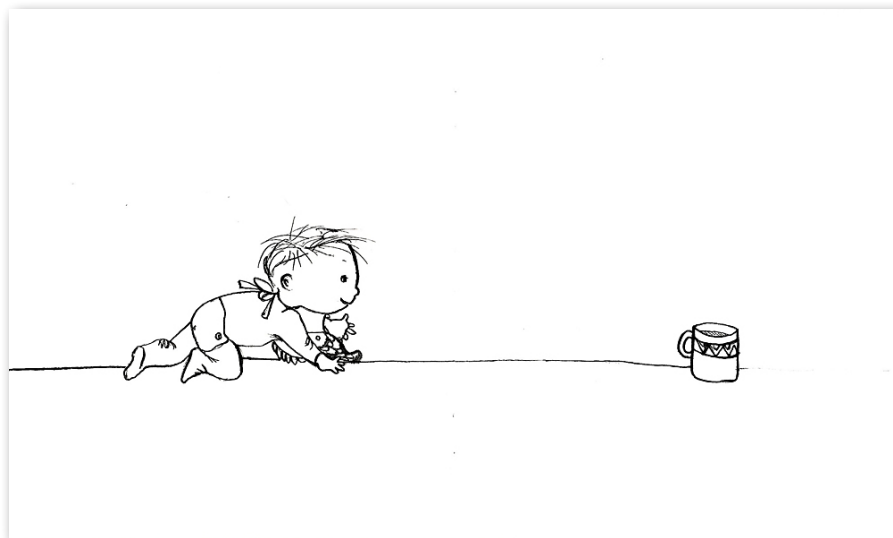


Imagem 132 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.

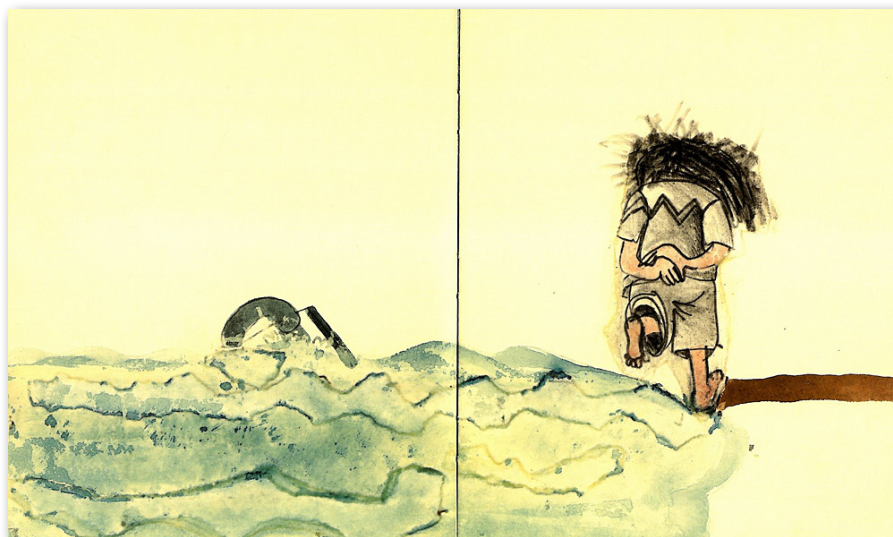


Imagem 133 - Dupla página do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.

São duas versões de um mesmo ponto de partida concetual. As estórias distinguem-se não só pela questão temporal já abordada, mas também pela concretização da aventura *per se* – (com personagens secundárias, cenários, perspetivas e enquadramentos distintos) ainda que o meio aquático seja uma constante – e pela própria abordagem plástica¹⁵⁴. Veja-se que Manuela Bacelar utilizou 11 páginas duplas para desenvolver

¹⁵⁴ Na estória protagonizada por um Sebastião bebé a técnica utilizada é tinta da china e aguarela sobre papel (ver Imagem 130 e Imagem 132), e também acrílico nas páginas mais preenchidas (ver Imagem 130). Na outra estória Manuela Bacelar utilizou aguarela, colagem e cola vinílica (ver Imagem 131 e Imagem 133). Esta informação foi cedida pela autora.

a primeira estória, quando Sebastião é bebé, recorrendo à subtileza da linha e à leveza dos fundos brancos (em maior número em relação às duplas ilustradas até ao corte). Na segunda parte a abordagem pictórica tornou-se mais complexa e simbólica, decorrendo em 17 duplas páginas preenchidas a cor e formas múltiplas. O número de páginas profusamente ilustradas até ao limite da página duplicou nesta segunda parte confirmando também deste modo a complexidade do segundo momento.

Dos livros alvo do nosso estudo doze são livros-álbum narrativos (ver Tabela 26).

Tabela 26 - Livros-álbum narrativos

<i>corpus</i> principal	2
<i>corpus</i> secundário	10
total	12

3.2.2. Líricos

Recordamos que o livro-álbum lírico não apresenta um discurso organizado por noções de causalidade ou sequência e aposta na subjetividade da expressão de sentimentos ou estados de espírito característico dos textos poéticos. No *corpus* principal contamos com o livro *A charada da bicharada e O quê que quem*.

Em *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira (Texto, 2008), fazendo uso da página dupla como unidade de leitura, Madalena Matoso cria sugestivos padrões profusamente coloridos sobre um constante fundo branco (comum a todo o livro) onde encontramos um grande equilíbrio compositivo entre a utilização da cor e do branco do papel harmoniosamente organizados. Analogamente ao que acontece com a linguagem verbal, os vários animais são subtilmente sugeridos, aparecendo sobrepostos a objetos, seres ou situações com os quais não os associaríamos num primeiro momento. Esta associação *nonsensical* e o alongar de certos elementos físicos de algumas personagens que se fundem noutros são características que distinguem esta publicação de tantas outras. Neste livro de adivinhas, fazendo valer as características específicas de cada uma das linguagens, a Alice Vieira coube lançar pistas e a Madalena Matoso

oferecer a solução. Cada adivinha percorre diversas espécies animais, algumas delas bastante presentes no quotidiano do cidadão comum, como o gato ou o rato, animais domésticos de pequeno porte, e outras menos, como o leão ou a zebra, animais selvagens de grande porte. A heterogeneidade das espécies escolhidas favorece a aceitação por parte de um público-alvo diversificado. Tanto a vertente textual como a vertente ilustrativa socorrem-se do humor para desafiar os leitores a participar neste jogo de escondidas com o imaginário animal como personagem principal. Este jogo foi muito bem recebido pelas crianças, independentemente da faixa etária a que pertenciam, iniciando-se na capa e percorrendo todos os paratextos.

Tomemos como exemplo as guardas que se apresentam como enigmas a descobrir, antecipando um pouco o carácter lúdico da publicação (ver Imagem 134 e Imagem 135). As guardas, pela sua desigualdade, desencadeiam diferentes leituras, contribuindo para uma maior reflexão por parte do leitor e exigindo-lhe uma observação atenta numa tentativa de descobrir aquilo que elas escondem/revelam e que poderão acrescentar ao volume quando a sua leitura parece ter terminado.

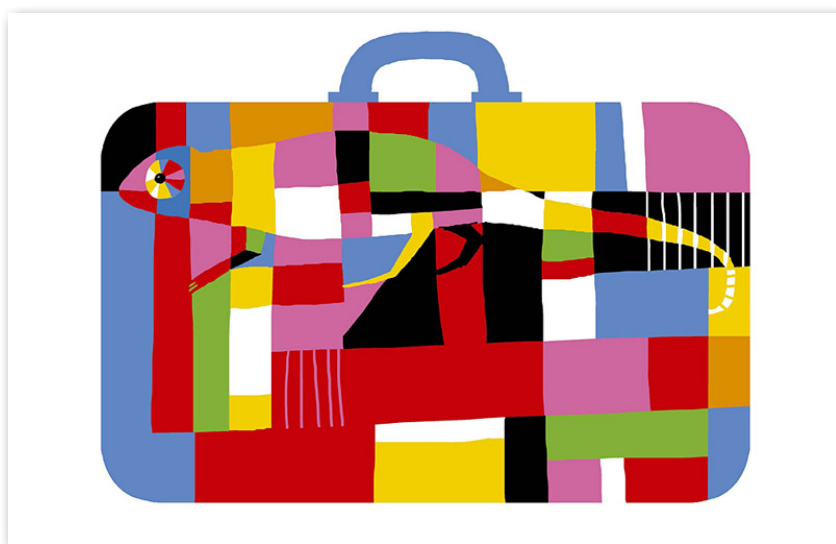


Imagem 134 - Guardas iniciais do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.



Imagem 135 - Guardas finais do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.

Esta é uma estratégia à qual a ilustração pode recorrer quando pretende insinuar que, embora o livro tenha acabado ali, tem um final aberto e pode continuar. Tudo dependerá da imaginação do leitor.

Umás páginas resultaram mais imediatas que outras. Enquanto algumas pistas são muito evidentes (ver Imagem 136), pela carga referencial que trazem, outras exigem atenção e reflexão do leitor (ver Imagem 137), pelo lirismo que encerram.



Imagem 136 - Dupla página 6 e 7 do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.

Na dupla página em que o animal a descobrir é o leão a componente verbal começa assim: «Este é o rei». Pequenos e graúdos conhecem a expressão *rei da selva* e mal a palavra *rei* é lida, como que em reflexo, correm a dizer *leão*. No caso desta dupla página, com um texto tão eficaz a solução é muito imediata, no entanto, a confirmação da resposta a esta adivinha encontra-se de igual modo na ilustração e a sua procura continua a ser estimulante.



Imagem 137 - Dupla página 8 e 9 do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.

Na dupla página em que a adivinha verbal lança pistas sobre o cisne o leitor não tem a vida tão facilitada. Alice Vieira escreveu assim:

No lago que a luz abraça
é a beleza que passa
é a beleza que avança
na água mansa.
Uma linha tão pura
um deslizar tão hábil
que de repente até suponho
estarmos os dois ali numa aventura
numa mistura
de realidade e sonho.

Num poema com alguma abstração o papel da ilustração é imprescindível. Madalena Matoso reagiu no mesmo tom e também foi mais subtil nesta dupla. A solução está delicadamente escondida, nos cabelos ao vento da menina, qual «água mansa», quase impercetível. Aqui se confirma a natureza cúmplice das linguagens e a razão para *A charada da bicharada* ser um livro-álbum.

Esta dinâmica entre páginas de leitura mais imediata e outras mais laboriosa tornou o volume muito apelativo.

Do *corpus* secundário fazem parte os livros-álbum líricos *Letras & Letrias*, *Pê de pai* e *O que se vê no ABC*.

O posfácio do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria (Dom Quixote, 2005), refere tratar-se de um jogo em que as palavras se encontram com as imagens e com elas se podem casar e viver felizes – forma poética de definir o tipo de livro em que a publicação se insere. *Letras & Letrias* distingue-se dos demais pelo tipo de discurso verbal que apresenta: frases declarativas muito breves preenchidas de jogos metafóricos ao estilo surrealista¹⁵⁵ numa tentativa de definir o indefinível. As ilustrações adotam a mesma liberdade imaginativa culminando numa simbiose semântica dos códigos. Com efeito, provavelmente em razão do lirismo presente nos discursos, sentimos não existir subordinação entre os textos (verbal e visual), e acreditamos que as ilustrações poderiam ter surgido primeiro e as palavras depois¹⁵⁶ ou mesmo em simultâneo.

O conceito de transmediação de Sipe (1998a, p. 102), segundo o qual ambos os sistemas de comunicação se explicam mutuamente ampliando ou diminuindo «a potentially never-ending sequence», é bem visível na dupla página em que a componente verbal diz: «O fim é o princípio do avesso» e a ilustração apresenta uma cobra a engolir a sua própria cauda ficando, aparentemente, sem princípio nem fim (ver Imagem 138).

155 O posfácio do livro menciona que os seus autores «se exercita[ra]m e deixaram-se ir, combinando palavras e imagens» inscritos no género literário *greguerias*, à semelhança do que escritores como Ramón Gómez de la Serna e alguns surrealistas fizeram.

156 Sabemos, pela mão de André Letria, que este livro nasceu da forma mais tradicional, primeiro as palavras e só depois as ilustrações.

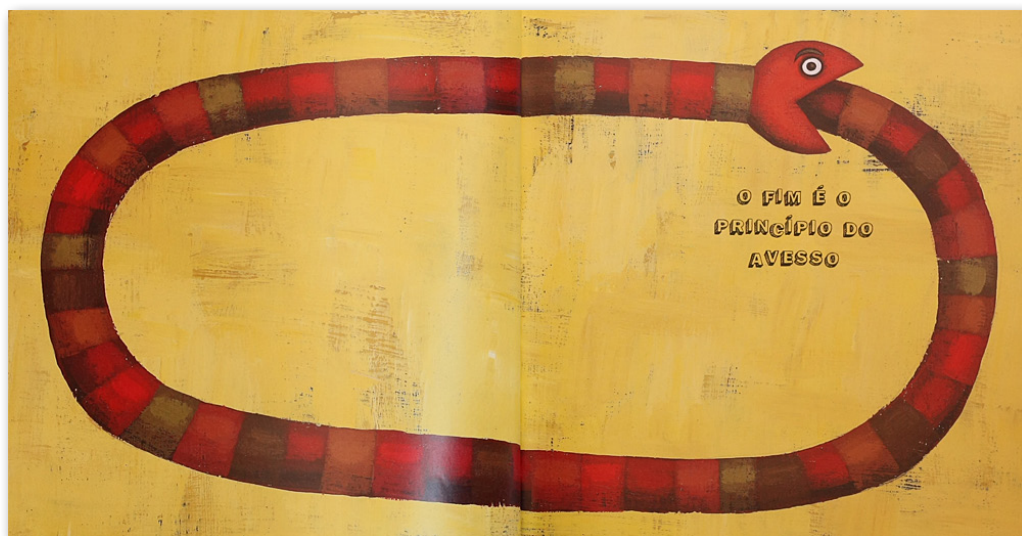


Imagem 138 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005.

A combinação dos códigos alarga o leque das hipóteses interpretativas, precisamente como se quer que aconteça neste tipo de livro.

Pê de pai, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (2006) é o livro mais vendido da Planeta Tangerina, contando já com sete reedições e alguns prémios nacionais e internacionais¹⁵⁷.

Este livro-álbum, alvo de atenção especial por parte de alguns autores (Mourão, 2014; Ramos, 2010, 2011), apresenta-se económico tanto ao nível verbal como visual. A componente verbal traz-nos um pequeno poema que se distribui pelas várias páginas do livro e, em cada página, podemos ver duas palavras: «pai» em associação a um substantivo com função adjetival (e.g. «pai bóia» ou «pai esfregão»). Forma de expressão verbal muito próxima da criança pré-falante e do modo sintético como esta comunica com o mundo, há total ausência de formas verbais, sendo a ilustração a responsável por esclarecer o sentido presente em cada binómio. «Pai pequenino!» é o segmento que fecha o poema e o único que surge pontuado. Na ilustração, a representação formal das personagens foi reduzida ao essencial surgindo sem sinal contorno e/

¹⁵⁷ *Pê de pai* é recomendado pela Gulbenkian/Casa da Leitura e aconselhado pelo Plano Nacional de Leitura. Foi distinguido com Honorary Appreciation, Best Book Design From All Over The World da Leipzig Foundation (2006), Menção Especial, Prize Titan Awards na Illustration in Design International Competition e considerado “Altamente Recomendável - Literatura em Língua Portuguesa” pela FNLIJ (Fundação Nacional Livro Infantil e Juvenil, Brasil).

ou adornos de natureza alguma, assim como foi utilizada apenas uma cor plana para cada personagem, sobre fundo igualmente monocromático.

A relação de cumplicidade entre palavra e imagem presente na publicação, enfatizada até pelos jogos cromáticos entre texto grafado e personagens – espelha a relação igualmente cúmplice entre as personagens intervenientes. Veja-se que em quase todas as páginas a cor do texto é a mesma do pai ou do filho (ver Imagem 139).



Imagem 139 - Dupla página do livro *Pé de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006.

O volume *O que se vê no ABC*, tem na sua componente verbal traços característicos do texto lírico – pela presença constante de aliterações ou dos jogos de palavras, por exemplo. *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska (Caminho, 2008), é um livro-álbum que se destaca por ter como ponto de partida as letras do abecedário, estruturando-se, naturalmente, pela ordem alfabética.

Neste volume, o protagonismo da ilustração é evidente e chega a confundir-se com texto verbal. Veja-se, por exemplo, a capa onde as letras «A», «B» e «C» são as únicas formas que aparecem ilustradas, parecendo recortes para uma qualquer realidade, por onde o leitor pode espreitar e literalmente descobrir o que se vê no A no B e no C (ver Imagem 140).

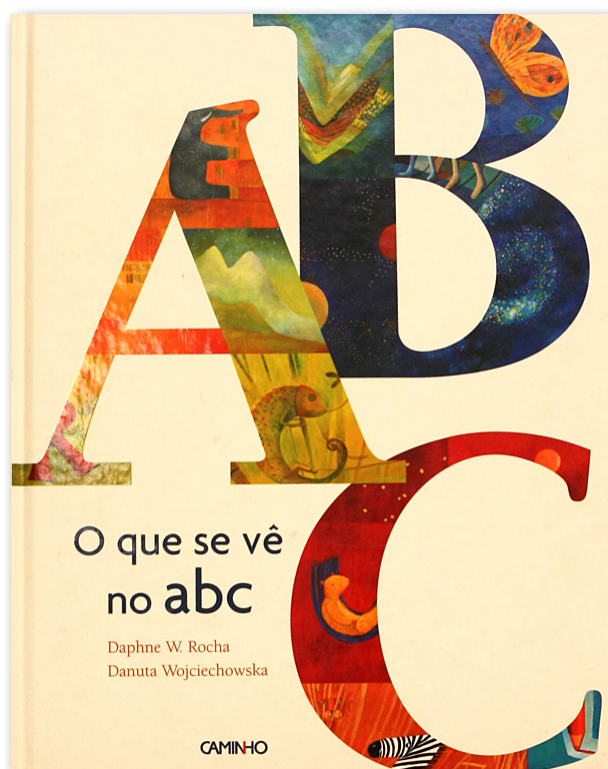


Imagem 140 - Capa do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008.

As autoras referem que, no volume, «percorrem-se pequenas metamorfoses que nos podem fazer lembrar a evolução da escrita» (D. W. Rocha & Wojciechowska, 2008) – uma belíssima forma de ver a publicação.

Neste livro a relação entre palavra e imagem é muito curiosa. Ainda que, no nosso entender, e em comparação com os exemplos que destacaremos, haja algumas páginas menos bem conseguidas, em que os elementos associados às letras parecem visualmente forçados (e.g. as duplas das letras F, L e R), as duplas da letra H e da letra B são excelentes exemplos de como elementos que começam pelas letras referidas se assemelham com as letras que representam. A *borboleta* foi o animal escolhido para representar a letra B e, no ponto de vista que a ilustração elegeu para a representar, aquele animal tem, de facto, a configuração da letra «B» maiúscula (ver Imagem 141). O mesmo acontece com o «H» de *halter* (palavra que no texto aparece no plural), já que o objeto tem semelhanças formais com a letra que representa, quando visto pela perspetiva seleccionada pela ilustração (ver Imagem 142).



Imagem 141 - Dupla página do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008.



Imagem 142 - Dupla página do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008.

Entre questões (e.g. «Quem quer queijo?») ou frases declarativas (e.g. «Voltei do vale mais verde.»), só para citar alguns exemplos, a componente verbal brinca com os sons e com as letras, repetindo a letra principal na maior parte das palavras que constituem a frase (aliteração), tornando a publicação muito apelativa para a leitura em voz alta e um jogo visual enquanto se procura na ilustração a confirmação do declarado pela palavra.

Dos livros alvo do nosso estudo apenas cinco são livros-álbum líricos, confirmando tratar-se de um género ainda pouco trabalhado (ver Tabela 27).

Tabela 27 - Livros-álbum líricos

<i>corpus</i> principal	2
<i>corpus</i> secundário	3
total	5

3.2.3. Portefólio ou catálogo

Recapitulamos que o livro-álbum portefólio ou catálogo compreende as publicações cuja estruturação combina a acumulação de informações sem nexos de causalidade ou sequência e onde a adição ou subtração de mais informações similares não alteraria o resultado signífico final.

Assim, na categoria de portefólio ou catálogo contamos, apenas, um exemplo: *Se os bichos se vestissem como gente*, integrado no *corpus* secundário.

Se os bichos se vestissem como gente, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima (Civilização, 2004) é um volume que vive do absurdo da premissa presente no título, em que a componente ilustrativa revela ou aponta uma resposta possível às questões levantadas pela palavra. Por esta razão, este livro-álbum apresenta-se um pouco diferente dos restantes. Este é um excelente exemplo em que a adição/subtração de mais páginas, ou a alteração da ordem com que foram apresentadas, não alteraria o resultado da leitura global de forma expressiva. Confiantes da capacidade criativa das crianças leitoras a quem este livro se destina, incluímos esta publicação no universo dos livros-álbum por nos parecer insuficiente a exclusiva leitura do signo verbal. Vejamos, a título de exemplo, uma das sugestões em jeito de pergunta que mais nos divertiu: *Se os bichos se vestissem como gente* «A vaca leiteira ia pastar de *soutien?*».



Imagem 143 - Dupla página do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, Civilização, 2004.

Parece-nos pouco provável que o leitor fosse capaz de concretizar, pelo mero recurso à imaginação, a proposta que Teresa Lima nos ofereceu (ver Imagem 143). A vertente pictórica deste livro-álbum potencia as sugestões *nonsensicais* do verbo e carrega-as de humor e comicidade.

Em suma (ver Tabela 28), globalmente, a presença de livros-álbum narrativos é mais evidente (12) seguindo-se os líricos (5) e portefólio ou catálogo (1). Confirma-se, assim, a primazia dos livros-álbum narrativos justificando, de certo modo, a utilização da terminologia «álbum narrativo» por parte de alguns especialistas, apesar de esta generalização não nos parecer a mais correta, atendendo à existência de outras formas.

Tabela 28 - **Modos literários dos livros-álbum**

Narrativos	12
Líricos	5
Portefólio ou catálogo	1
Total	18

Nos livros-álbum em estudo, tanto do *corpus* principal como do secundário, o protagonismo da ilustração evidenciou-se na assunção do papel de: revelar em exclusivo uma parte importante e indispensável à compreensão do volume (e.g. *Grávida no coração*, *O Cuquedo*, *Come a sopa, Marta!* e *A grande invasão*); esclarecer o discurso verbal (e.g. *A charada da bicharada*, *Uma mesa é uma mesa. Será?*, *Pê de pai*, *A Cor instável*), ou perspectivá-lo (e.g. *Letras & Letrias* e *Quando eu nasci*); responder a questões (e.g. *Uma mesa é uma mesa. Será?*, *Se os bichos se vestissem como gente*); adicionar novas personagens que protagonizam a existência de uma narrativa paralela ao discurso verbal (e.g. *A grande invasão* e *Meia bola*); narrar *a solo* (e.g. *Se eu fosse muito magrinho*, *Um dia na praia* e *Sebastião*) e adicionar humor (e.g. *Depressa, Devagar*, *Se os bichos se vestissem como gente* e *Quando eu nasci*).

Verificamos haver uma interação gráfica e plástica harmoniosa dos códigos (e.g. *Pê de pai*, *A grande invasão* e *Depressa, Devagar*); a existência (ou aparência) de insubordinação entre os códigos (e.g. *Letras & Letrias*) e alguma dificuldade em distinguir onde começa o texto e acaba a ilustração (e.g. *O que se vê no ABC* e *Meia bola*).

Tivemos também a oportunidade de referir a importância dos paratextos trazendo expressivos exemplos de capas (e.g. *A cor instável*, *Quando eu nasci* e *O que se vê no ABC*), contracapas (e.g. *Sebastião* e *A grande invasão*), guardas (e.g. *A charada da bicharada* e *Um dia na praia*) e folhas de rosto (e.g. *A charada da bicharada*, *A cor instável*, *Depressa, Devagar* e *Pê de pai*), evidenciando a relação interdependente dos discursos.

Na certeza de que todos estes livros mereciam especial atenção, mais ampla, do que a possível nos limites deste estudo, importa sublinhar a contribuição de todos eles para elevar o estatuto da ilustração enquanto arte e comunicação.

4. CARACTERÍSTICAS DA LINGUAGEM GRÁFICA

Seguimos a divisão das características da linguagem gráfica em intrínsecas e extrínsecas proposta por Twyman (1986, citado por Maia, 2003), em que a primeira classificação recai sobre a especificidade do caractere (a chamada fonte) e sobre o seu estilo; e, por sua vez, a segunda classificação diz respeito aos meios de que dispomos para configurar e organizar a informação.

Num primeiro momento, numa aproximação do geral para o particular, relacionado com as características extrínsecas, abordaremos a unidade de leitura, remetendo para a eleição da página simples e/ou da página dupla para o exercício do ato de contar; a composição, enquanto relação espacial existente entre as componentes verbal e visual no espaço do livro, limitado à unidade da página (simples ou dupla) (Linden, 2006). No contexto da composição falaremos da linha (entendida como o conjunto de palavras que formam frases e que constituem uma *linha* das muitas que constituem o texto), enquanto organizadora da informação dentro da mancha gráfica (Maia, 2003b); da relação que existe entre personagens e entre estas e o leitor (Kress & van Leeuwen, 2006); das formas de representação da perspectiva e da sugestão de profundidade; do significado dos planos e pontos de vista adotados; da capacidade de sugestão de tempo na ilustração; dos grafemas isolados que encerram em si motivos para a ilustração (falamos especificamente das letras capitais de início de capítulo ou estória); e do recurso a molduras.

Num segundo momento, a atenção recairá sobre as características tipográficas atendendo à especificidade e estilo do caractere, as referidas características intrínsecas, mais concretamente quanto à sua cor, tamanho e tipo.

4.1. UNIDADE DE LEITURA

A unidade de leitura presente nos livros do *corpus* é muito variada não sendo possível caracterizar tendências dominantes (ver Tabela 29). Dentro do mesmo livro encontramos partes onde a opção foi pela leitura de página dupla e outras pela de página simples. Se considerarmos o maior número de páginas por cada uma das opções referidas a tendência de unidade leitura é muito semelhante, havendo quase tantos livros a usar mais vezes a página dupla (45) como a página simples (44).

No entanto, mais de metade do *corpus* faz uso de uma única unidade de leitura, optando exclusivamente pela página simples (24) ou exclusivamente pela página dupla (25). Nestas publicações existe uma preferência dos ilustradores por páginas totalmente preenchidas, cuja ilustração vai até ao corte, quer em fólhos onde a unidade de sentido é feita na dupla página (19), quer na de página simples (15).

Tabela 29 - Caracterização da unidade de leitura

dupla	dupla cheia	41
	dupla fundo branco	25
simples	simples cheia	39
	simples fundo branco	32
(maior número de páginas de leitura) dupla		45
(maior número de páginas de leitura) simples		44
exclusivamente páginas duplas		25
exclusivamente dupla cheia		19
exclusivamente páginas simples		24
exclusivamente simples cheia		15

No livro *Os sete cabritinhos* (OQO, 2009), com texto de Tareixa Alonso, a ilustradora Teresa Lima faz composições que preenchem toda a página dupla (ver Imagem 144).



Imagem 144 - Dupla página do livro *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2009.

Um bom exemplo dominado pela página simples, em que todas as páginas são ilustradas até ao corte, é o livro *Pê de pai* (Planeta Tangerina, 2009), com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho (ver Imagem 145).



Imagem 145 - Dupla página do livro *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

O livro *Grávida no coração* (Campo das Letras, 2002), com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís, é também um bom exemplo onde a unidade de leitura surge associada à página simples (ver Imagem 146). Neste caso, todas as páginas esquerdas deste livro contêm o texto verbal e todas as páginas direitas são ilustradas até ao corte da página.

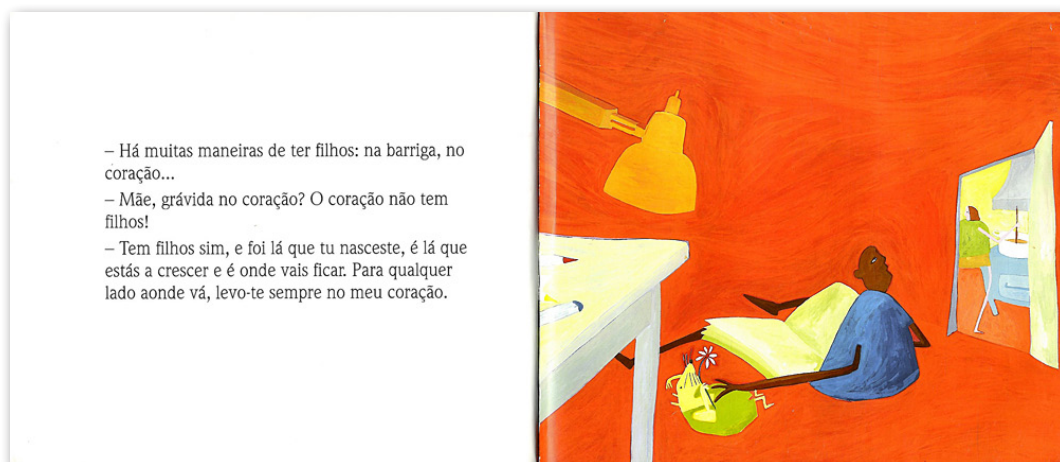


Imagem 146 - Dupla página do livro *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís, Campo das Letras, 2002.

A opção, por parte do ilustrador, de aproveitamento total de cada fólio com ilustrações sangradas vem confirmar o crescimento da ilustração na página, sobrepondo-se à predominância de ocupação espacial que a mancha verbal detinha no passado.

Em sintonia, a maior parte das publicações não tem as páginas numeradas (54). De entre as que têm numeração (35), são muito poucas as que colocaram números em cima da ilustração (5), percebendo-se, assim, que a promoção da leitura da ilustração sem interferências acessórias já é a prática mais frequente.

4.2. SEMÂNTICA DA COR

Ao longo das linhas anteriores fomos comentando, muito pontualmente, as opções cromáticas de determinados livros. Atendendo à relevância semântica da cor e ao facto da dispersão analítica mencionada não ser facilitadora da sua perceção, retomaremos, nesta secção, algumas das referidas observações, juntando novas e aprofundadas análises.

Os volumes *Come a sopa, Marta!* (Maria Monteiro, Kual, 2003) e *Ssschlep* (Eugénio Roda, Eterogémeas, 2006), apesar de optarem por abordagens verbo-pictóricas distintas, tratam a rotina da ingestão, ou recusa, da sopa no contexto familiar. Este elo temático também foi coincidente na escolha da cor dominante. O primeiro livro, o de Marta Torrão, produto de uma técnica de ilustração manual mista (guache, lápis de cera, lápis de cor, colagens e carimbos¹⁵⁸), com recurso a uma paleta variada, é dominado pela cor verde (ver Imagem 147). São vários verdes (e.g. verde cor de musgo, cor de azeitona, cor de ervilha, verde água), distribuídos por ambos os códigos linguísticos, não se tendo este jogo cingido, apenas, à ilustração. No livro de Gémeo Luís, fruto de uma técnica com resultado digital¹⁵⁹, o verde também foi a cor eleita, todavia, só foi aplicado no texto grafado, promovendo um alto contraste com a ilustração a preto.

¹⁵⁸ Informação cedida pela ilustradora.

¹⁵⁹ No capítulo 5 (que versa a técnica de ilustração) a ambiguidade expressa nesta oração será clarificada.



Imagem 147 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto de Maria Monteiro e ilustrações de Marta Torrão, Kual, 2003.

Outro exemplo significativo da utilização da cor verde é o livro-álbum de imagens *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2008), cuja personagem, a única, representada apenas pela sua forma, sem qualquer detalhe e colorida a verde escuro plano, personifica, através da sua coloração, a preocupação ambiental que a estória lhe atribui (ver Imagem 148).



Imagem 148 - Dupla página do livro *Um dia na praia*, da autoria de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2008.

O livro *A máquina infernal* (Caminho, 2005) aborda a temática da guerra e da destruição associada. Num momento em que Tim, desesperançoso, adormece a chorar, Alain Corbel adiciona a personagem de uma menina que vê na caixa de cartão – o tanque com que Tim causara toda a destruição – um potencial positivo e regenerador,

desde que vista de outra perspectiva. O autor vestiu esta menina com a cor da esperança, um vestido com vários tons de verde, em que a parte inferior se apresenta decorada com folhas de ramos (ver Imagem 149). Estas características físicas são uma metáfora denotativa da forte preocupação simbólica com a natureza e a sua preservação.

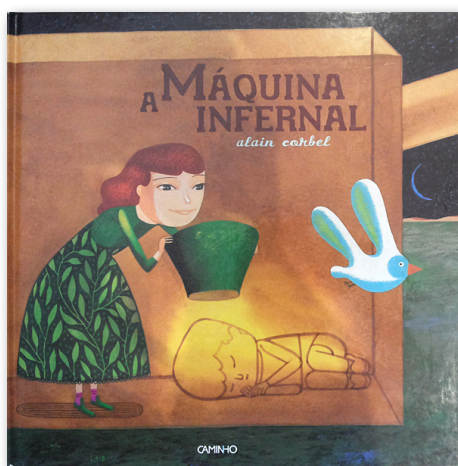


Imagem 149 - Capa do livro *A máquina infernal*, da autoria de Alain Corbel, Caminho, 2005.

No livro *Se eu fosse muito magrinho* (António Mota, Gailivro, 2003), a componente verbal, cuja economia já tivemos oportunidade de referir, não especifica a aparência física da personagem, apenas nos revela as capacidades que a sua magreza lhe confere. André Letria teve, assim, liberdade para criar um ser verde muito adelgado e comprido, com uma tonalidade de certa forma parente das ervas esguias da natureza, inculindo-lhe potencialidades dinâmicas e físicas análogas (ver Imagem 150).

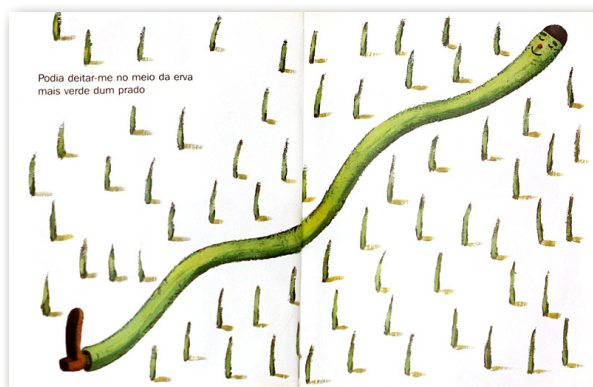


Imagem 150 - Dupla página do livro *Se eu fosse muito magrinho*, com texto de António Mota e ilustrações de André Letria, Gailivro, 2003.

O livro *Contos da mata dos medos* (Álvaro Magalhães, Assírio & Alvim, 2003) tem duas cores dominantes, o verde e o castanho. Estas cores preenchem apenas os contextos onde se inserem as personagens de Cristina Valadas, criadas pelos seus desenhos a grafite com recurso exclusivo à linha (ver Imagem 151). Estes contextos, pintados a aguarela, são maioritariamente verdes na vegetação e castanhos na terra ou, mais em particular, nas tocas da toupeira, do coelho ou no ninho do chapim.



Imagem 151 - Página 31 do livro *Contos da mata dos medos*, com texto de Álvaro Magalhães e ilustrações de Cristina Valadas, Assírio & Alvim, 2003.

Guardador de árvores (João Pedro Mésseder, Trampolim, 2009), um dos volumes que vem confirmar a não obrigatoriedade da cor na comunicação, com desenhos a grafite traduzidos a preto sobre fundos brancos, ou vice-versa, socorre-se da cor exclusivamente na capa (ver Imagem 152).

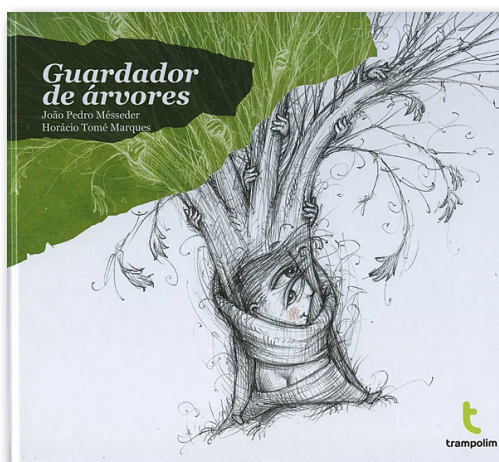


Imagem 152 - Capa do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009.

Horácio Tomé Marques, ilustrador que também assumiu a responsabilidade pelo grafismo da publicação, coloriu de verde a mancha que se mistura com a ilustração daquele paratexto, sugerindo a cor da copa da árvore representada, enquanto elemento agregador dos vários poemas.

Outro título ilustrado a preto e branco é *Gastão vida de cão* (Rita Taborda Duarte, Caminho, 2009), em que o recurso à cor vermelha, que Luís Henriques faz, serve, maioritariamente, o propósito de destacar um ou outro elemento na composição. A trela de Gastão é um dos elementos vermelhos constantes, que se associa simbolicamente com a sua condição de animal de estimação da família de humanos (ver Imagem 153). Este detalhe tem grande relevância semântica, já que a estória, contada pelo ponto de vista do cão, apresenta precisamente a condição inversa, em que Gastão considera toda a família de humanos (mais a tartaruga Marília) os seus animais de estimação.

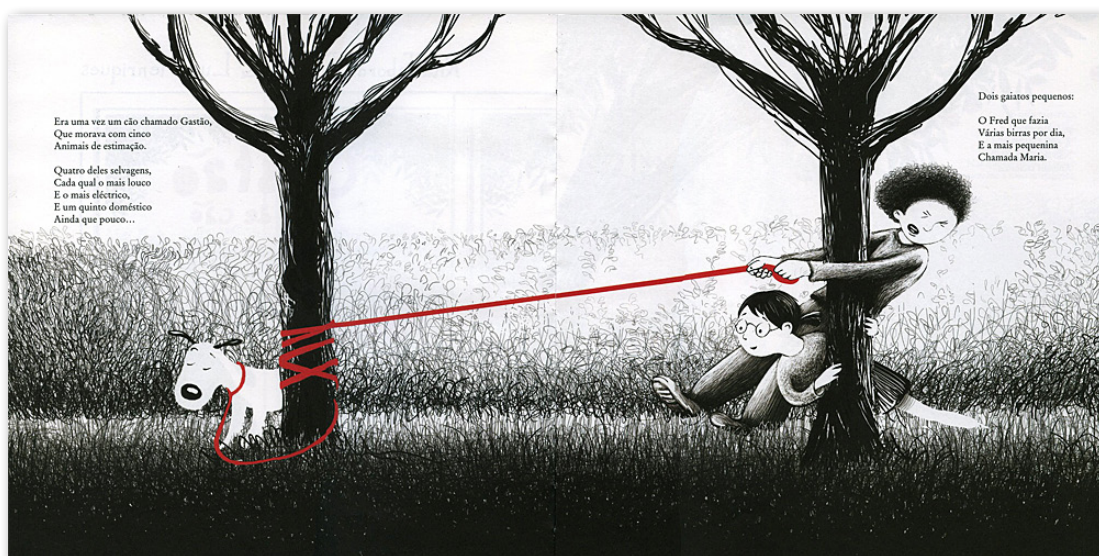


Imagem 153 - Dupla página do livro *Gastão vida de cão*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2009.

Em *Contos e lendas do Japão* (José Jorge Letria, Ambar, 2004), Danuta Wojciechowska recorre ao vermelho como cor dominante para a maioria das ilustrações que ocupam a página toda e para muitas das ilustrações soltas sobre o fundo branco do fólio. Esta é uma cor cheia de simbologia na cultura oriental, e, no caso particular do Japão, como já tivemos oportunidade de referir, a própria bandeira tem essa cor

em forma circular no seu centro. Uma vez que a componente verbal não implica esta cor (nem outras) em nenhuma situação concreta, estamos em crer que a sua utilização terá tido intenções puramente identificadoras da cultura deste país (ver Imagem 154).



Imagem 154 - Página 11 do livro *Contos e lendas do Japão*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Ambar, 2004.

A energia e intensidade cromáticas que as publicações de Danuta Wojciechowska costumam sugerir (e.g. amarelos, laranjas, verdes ácidos), muito naturalmente, não se verificaram no livro *Mouschi, o gato de Anne Frank* (José Jorge Letria, Asa, 2002), pois a temática subjacente, a do holocausto, não o permitia. Assim, neste volume, a ilustradora usou de maior contenção e recorreu a uma paleta de vermelhos fechados (provavelmente com castanho ou preto na sua composição), verdes e azuis sombrios e preto (ver Imagem 155). Em todo o livro, Anne Frank surge vestida de vermelho. Arriscamos dizer que esta opção cromática teve a intenção de, simbolicamente, mostrar a personagem com a paixão e a intensidade com que conotaram a sua escrita. A eleição de um vermelho pouco luminoso e terroso sugerem o contexto e os poucos anos da sua (encurtada) vida¹⁶⁰.

¹⁶⁰ O *Dicionário dos Símbolos* (Chevalier & Gheerbrant, 1994, p. 686) refere que vermelho é «universalmente considerado como o símbolo fundamental do princípio de vida, com a sua força, o seu poder e o seu brilho [...], cor de fogo e de sangue, e possui, entretanto, a mesma ambivalência simbólica destes últimos, sem dúvida, visualmente falando, conforme seja claro ou escuro».



Imagem 155 - Página 9 do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002.

No volume *Romance do 25 de Abril* (João Pedro Mésseder, Caminho, 2007), ilustrado por Alex Gozblau, as cores escuras e a paleta contida, reforçada pela incompletude de algumas figuras que esvanecem em direção aos limites da ilustração, assim como as alterações lumínicas com pendor para o breu, espelham muito bem a falta de liberdade que se viveu durante a ditadura do Estado-Novo (ver Imagem 156).



Imagem 156 - Páginas 12 e 13 do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007.

Analogamente, a opção por páginas mais luminosas revela a queda do regime ditatorial, sendo a primeira página com estas características a que refere a chegada da liberdade (ver Imagem 157) e, mais enfaticamente, as quatro últimas que fecham o volume (ver Imagem 158).



Imagem 157 - Páginas 22 e 23 do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007.



Imagem 158 - Páginas 26 e 27 do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007.

Em *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar* (José Jorge Letria, Ambar, 2003), André Letria ajustou as cores de toda a publicação ao segmento presente no título «em noites de luar». Particularmente, os fundos de todas as páginas duplas são muito escuros, compostos por uma mistura de azul ultramarino e preto em camadas alternadas, cremos (ver Imagem 159). A maioria dos elementos representados também é em cores escuras ou pouco luminosas. Com efeito, todas as páginas do miolo do volume mantêm a cor escura do fundo da capa, em luminosidade e saturação, promovendo a identificação com o período noturno. As figuras e objetos que o ilustrador sobrepõe aos referidos fundos são criados com recurso a poucas cores, predominando os brancos ligeiramente acinzentados ou amarelados e alguns apontamentos do mesmo azul (do cadeirão que vimos na capa) e pequenos pormenores em vermelho. As cores e os jogos de luz sugeridos pelas sombras projetadas simulam uma iluminação pontual, como se a luz que a lua emana estivesse muito próxima das representações, assemelhando-se, talvez, ao efeito que uma vela provocaria. Assim, todo o livro assume uma paleta noturnal remetendo o leitor para o período em que o título aconselha a leitura destes versos.

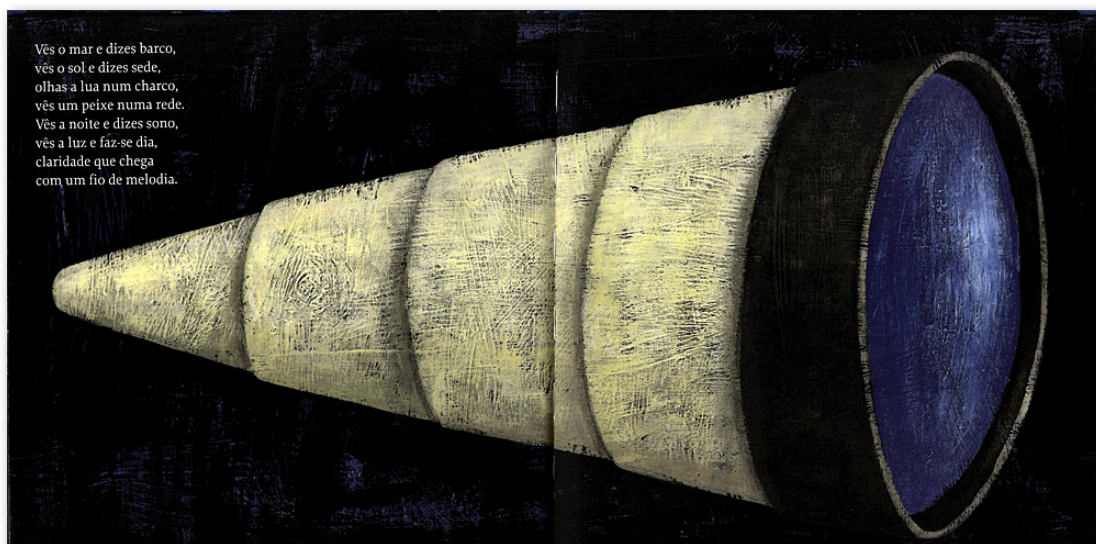


Imagem 159 - Dupla página do livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2003.

O que é um homem sexual? (Ilda Taborda, Colégio Primeiros Passos, 2004), volume que aborda a temática sexual, tabus e preconceitos com ela relacionados, com

ênfase na homossexualidade que figura deste o título, faz uma utilização metafórica da cor. Tirando partido do estereótipo de associação de género do azul para menino e o cor-de-rosa para menina, o ilustrador/*designer* provoca o leitor, colorindo a capa de azul e a contracapa de cor-de-rosa (ver Imagem 160). No entanto, frisamos que optou por cores fortes, exuberantes, em oposição aos típicos tons muito claros do estereótipo, não só porque a sua paleta é, normalmente assim (salvaguardando, naturalmente, os vários livros com utilização exclusiva do preto), mas também, presumimos, como forma de combater algum do dramatismo da própria temática. As ilustrações do miolo têm alguma variação nas cores, não se encontrando nenhuma tendência dominante. O ilustrador assumiu, assim, uma certa neutralidade na utilização da cor no interior do livro.



Imagem 160 - Capa e contracapa do livro *O que é um homem sexual?*, com texto de Ilda Taborda e ilustrações de Gémeo Luís, Colégio Primeiros Passos, 2004.

Como vimos em pontos anteriores, o livro *A cor instável* (João Paulo Cotrim, Afrontamento, 2003) tem como protagonista uma cor com atributos humanos e alguma instabilidade existencial. A componente verbal, se lida isoladamente, refere alterações cromáticas na personagem num sentido idiomático e metafórico, como o ficar vermelha depois de correr para a escola ou lilás de raiva se levasse uma canelada. O diálogo iconoverbal e, como consequência, a relevância semântica, acontecem ao percebermos que estamos perante transformações literais e não metafóricas. A cor, neste caso especial, enquanto conotada com situações ou ocorrências particulares, espelha

de forma direta e física as transformações emocionais que assolam a essência humana da Cor, a personagem, e que são a razão da sua insatisfação inicial (ver Imagem 161).



Imagem 161 - Dupla página do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2003.

Para terminar, e a título de curiosidade, organizamos as capas do *corpus* por predominância cromática (ver Imagem 162), facilitando o agrupamento por azuis escuras, azuis claras, esverdeadas, amareladas, avermelhadas e acastanhadas. Sobraram algumas não tão simples de distinguir em termos tonais, criando-se, por isso, o grupo das capas com fundo branco digital e o grupo das capas de fundo acinzentado ou castanho muito claro, independentemente da cor das ilustrações. Não tendo o mesmo número de exemplares por grupo, ainda assim, a distribuição não é muito tendenciosa. Percebe-se facilmente a predominância de azul (com a necessidade de abrir um grupo de capas claras e outro de capas escuras), mas nada de surpreendente, principalmente se pensarmos que o cenário contextualizador azul claro será o mais comum por causa da natural associação à cor do céu presente na natureza.

Apesar de termos comentado algumas cores em concreto, como o verde e o vermelho, assim como as paletas mais escuras, apresentando as razões que entendemos como motivadoras para cada caso, não nos parece existir uma tendência cromática no período em exame. A seleção das obras referidas aconteceu pela relevância semântica observada e não pela constância dessa relevância. Podemos, contudo, assinalar a presença de livros ilustrados exclusivamente a preto, sendo abordagem cromática incomum no universo da LIJ.

Nas publicações suprarreferidas, no que concerne à utilização da cor nas suas implicações simbólicas e significantes, verificamos a assunção de vários papéis, como o de pontuar (e.g. *Gastão vida de cão*), mostrar sentimentos/sensações vários (e.g. *A cor instável*), ou de repressão (e.g. *O romance do 25 de Abril*, *Mouschi*, *o gato de Anne Frank*), esperança (e.g. *A máquina infernal*), e de contextualização no espaço (e.g. *Contos da Mata dos Medos*), no tempo (e.g. *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*), cultural (e.g. *Contos e Lendas do Japão*), da temática (e.g. *Come a sopa, Marta!*, *Ssschlep*), como referencial de género (e.g. *O que é um homem sexual?*), com alusão à proteção do ambiente (e.g. *Um dia na praia*), e atinentes à natureza em geral (e.g. *Guardador de árvores*, *Se eu fosse muito magrinho*).

4.3. ESPAÇO COMPOSITIVO

Nesta secção iremos tratar a relação física existente entre as componentes verbal e visual no espaço do livro, limitado à unidade da página (simples ou dupla), seguindo a proposta de Linden (2006) que considera relações de dissociação, associação, compartimentação e conjugação¹⁶¹. A relação conteudística existente entre os códigos não cabe nestas linhas, mas será abordada em secções posteriores.

Como já vimos, nos primeiros livros ilustrados, a presença da componente verbal era muito mais evidente do que a ilustrativa e as dificuldade técnicas impediam (ou dificultavam de sobremaneira) a coexistência de ambas num mesmo fólio. Assim, comumente, a ilustração aplicava-se numa página e a mancha verbal noutra. Esta imposição técnica diluiu-se nos finais do século XIX iniciando-se a convivência

¹⁶¹ Nos volumes em que estava presente mais do que um tipo de relação optou-se por considerar a relação dominante.

amigável das linguagens dentro do mesmo espaço. Todavia, esta opção compositiva é ainda muito usual nos livros de LIJ contemporâneos e não é impeditiva de uma relação verbo-pictórica dialogante, no que ao conteúdo diz respeito. No nosso *corpus* encontramos muitos casos em que a relação entre texto verbal e visual é de **dissociação** (31), porque se encontram impressos em fólios distintos. Veja-se, por exemplo, o livro atrás mencionado, *Grávida no coração* (2002, Campo das Letras) (ver Imagem 146), cujo texto verbal se encontra isolado da componente ilustrativa, habitando a página da esquerda e deixando a página da direita às imagens.

A maioria das publicações tem composições de página do tipo **associativo** (51), quando a componente verbal se encontra localizada em cima da ilustração – ou ao lado desta se tiver fundo branco digital –, podendo a mancha estar rodeada por um caixilho ou em cima de uma coloração distinta. Sublinhe-se que por trás destas opções gráficas não existem representações figurativas significativas.

O livro *O tubarão na banheira*¹⁶², com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro (Presença, 2009), é um bom exemplo de mancha de texto justaposta à ilustração numa mesma página, relacionando-se por associação (ver Imagem 163). Voltaremos a este interessante volume mais à frente.



Imagem 163 - Dupla página do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

¹⁶² Este volume, para além da Menção Especial no PNI, recebeu o prémio Autores SPA/RTP, 2010.

Uma composição **compartimentada** aproxima-se das tiras de banda desenhada (Linden, 2006). No volume *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel (Caminho, 2005), este tipo de página, com organização em tiras e sequenciação de momentos num mesmo fólio, no contexto de um livro com ilustrações sangradas, foi aplicada em dois momentos-chave da diegese: quando o menino transforma a caixa de cartão num tanque e novamente quando o tanque, com a ajuda da menina, se transforma num regador (ver Imagem 164). O tipo de composição e o próprio tratamento cromático daquelas páginas (uma coloração aguada quase monocromática e sem grande acentuação volumétrica), muito distinto das demais, pontuam estrategicamente os pontos de viragem fundamentais. A composição compartimentada, não sendo a opção de todo o livro, emerge, aqui, como uma estratégia narrativa. Após o surgimento do tanque começa a destruição em páginas muito preenchidas e até ao corte; após a transformação do tanque em (poderoso) regador dá-se início à restauração dos danos provocados pelo tanque, novamente em páginas bastante coloridas e sangradas.

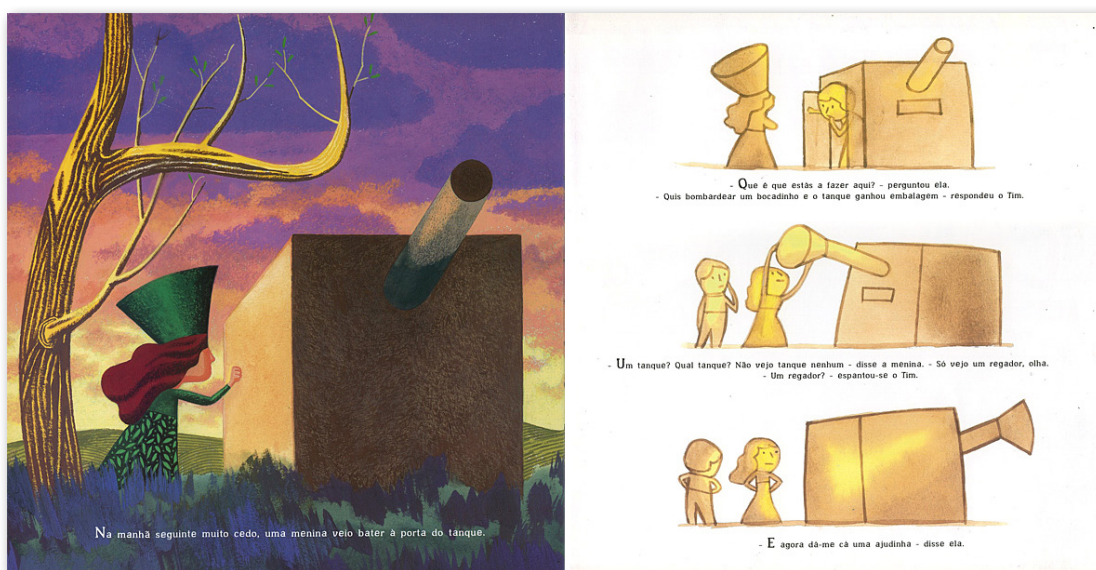


Imagem 164 - Dupla página do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005.

Numa composição de tipo **conjuntivo**, em oposição à de tipo dissociativo os códigos não têm espaços reservados e separados entre si. Os enunciados estão entrelaçados, «intègreant littéralement l'image» (2006, p. 69), e não justapostos, como acontece na

relação associativa. No nosso *corpus*, este tipo de relação é pouco frequente (5), pertencendo todos os exemplos à editora Planeta Tangerina: *Pê de pai* (2006), *Uma mesa é uma mesa. Será?* (2006), *A grande invasão* (2007), *És mesmo tu?* (2008) e *Depressa, Devagar* (2009). O livro-álbum *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, o mais recente dos suprarreferidos, tem um dos exemplos mais evidentes (ver Imagem 165). Numa dupla em que o menino anda a correr por entre as pessoas e em que o adulto implícito lhe pede cautela – «devagar, o que estás tu a fazer?» – ora, em simultâneo, o tenta advertir – «depressa, o que estás tu a pensar?» –, a colocação do texto entretecido entre as personagens simula/sugere a correria do adulto e a sua agitação para tentar minimizar o comportamento inadequado da criança.



Imagem 165 - Dupla página do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

A evidência de composições de tipo associativo no *corpus* vem confirmar o relevo quantitativo de ocupação da página pela ilustração.

4.3.1. Linha e mancha gráfica

Maia (2003b), considerando que o texto também é ilustração, apresentou uma classificação aberta (porque completável), sistematizando algumas situações em que a

linha manifesta ruturas tipográficas potencialmente significantes, nomeadamente, linhas desalinhadas ou fora da linha, linhas arco-íris, linhas de extensão oscilante, linhas mistas (imagem + palavra), linhas icónicas, linhas em perspetiva, linhas mostruário ou catálogo de letras e linhas invertidas, sendo que detalharemos apenas algumas destas distinções.

De todo o corpus, excetuando, naturalmente, os livros-álbum que prescindiram da componente verbal, alguns apresentam alterações nas linhas (39%¹⁶³) (ver Tabela 30).

Tabela 30 - Alterações de linhas na mancha gráfica

	N=87*	%
2000	1	33
2001	1	33
2002	0	0
2003	1	7
2004	4	33
2005	2	50
2006	6	46
2007	6	67
2008	4	40
2009	9	60

*Os dois livros-álbum de imagens, presentes no *corpus*, foram excluídos desta análise.

A maior parte dos livros com alterações nas linhas (79%) foi editado na 2ª metade da década em apreço. Nesse período, mais de metade dos livros com alterações utilizou mais do que um tipo de linha (59%). Não sendo uma característica exclusiva dos livros-álbum, verificamos que muitos destes livros (67%) fizeram uso das alterações de linha para dinamizar a página ou comunicar.

As *linhas desalinhadas ou fora da linha*, são as alterações mais frequentes no nosso *corpus* (16), seguindo-se as *linhas mostruário ou catálogo*¹⁶⁴ (13) e as *linhas icónicas* (11).

163 Mais uma vez, reiteramos que a utilização do valor percentual, ao contrário do valor absoluto que temos vindo a apresentar, deve-se ao número de distinções por ano não ser igual e a sua análise ficar facilitada através deste tipo de apreciação.

164 Considerando a definição proposta por Maia (2003b), em que *linhas mostruário ou catálogo* são, por exemplo, as que contêm palavras destacadas através do aumento do corpo da letra, as linhas que se apresentarem a negrito foram incluídas nesta tipologia (5).

As **linhas desalinhadas ou fora da linha** compreendem «linhas que deixam a sua horizontalidade com propósitos diversos e principalmente com resultados variáveis» (Maia, 2003b, p. 149). O autor refere, entre muitas hipóteses, que se podem encontrar destas linhas «com uma lógica de coerência agarrada à volumetria da ilustração, seguindo a irregularidade e a organização do terreno onde assentam e, por isso, sendo parte integrante da imagem que o ilustrador criou» (Maia, 2003b, p. 149). Na dupla que se segue do livro-álbum *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria (Dom Quixote, 2005), a frase «o burro é um cavalo que desistiu de acabar o curso» (Letria & Letria, 2005) encontra-se em sentido descendente, com o início alinhado com a zona dos olhos da personagem, fluindo reta e paralela às régulas do soalho, acentuando-se, deste modo, a ligação à personagem e ao seu estado de espírito (ver Imagem 166).

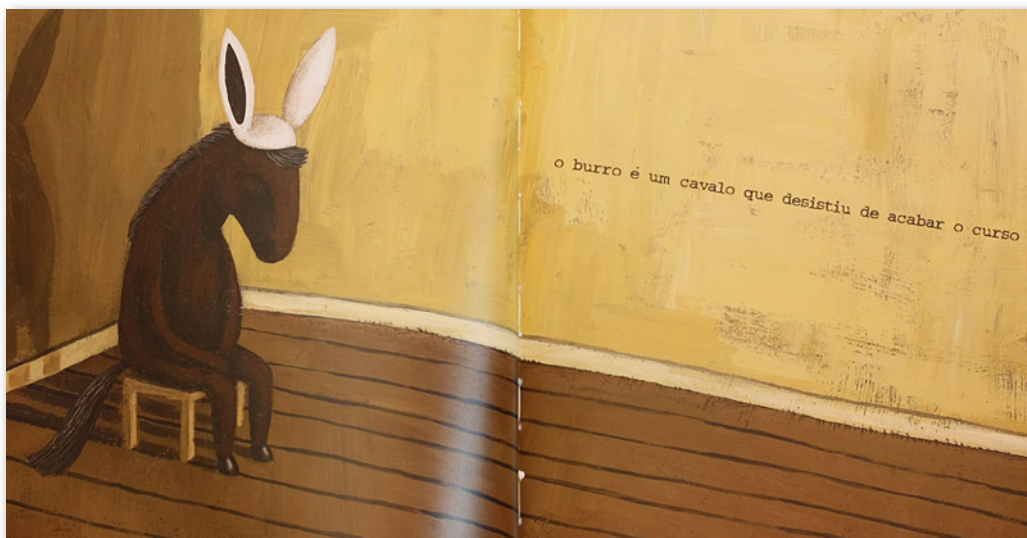


Imagem 166 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005.

A dupla página do livro-álbum *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustração de Bernardo Carvalho (Planeta Tangerina, 2006), apresenta **linhas arco-íris** «em que a cor [...] funciona como elemento topicalizador da informação retendo a atenção» (Maia, 2003b, p. 150) (ver Imagem 167). A alteração da cor, coincide, também, com uma alteração no tamanho, exacerbando a chamada de atenção ao leitor.



Imagem 167 - Dupla página do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006.

As duplas que se seguem são exemplos de **linhas icónicas**, linhas essas que são «concebidas para despertar movimentos, ritmos e a construção de uma visibilidade plástica dos trajetos e dos tempos» (Maia, 2003b, p. 151). No primeiro exemplo, a frase «o azul é a pele do céu e as nuvens são as sardas que o salpicam» (Letria & Letria, 2005), do já referido *Letras & Letrias*, foi estrategicamente colocada enquanto sinónimo de uma visibilidade plástica dos trajetos, indicando ao leitor o percurso do avião que sai da boca daquele peculiar céu (ver Imagem 168).



Imagem 168 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005.

A opção gráfica seguinte, do mesmo livro-álbum, colocando fragmentos da frase «o relâmpago é o flash da máquina fotográfica da trovoada» (Letria & Letria, 2005), ora numa direção, ora na sua perpendicular, assemelha-se a um relâmpago, «formalizando, pelos seus caracteres, o dinamismo dos conteúdos escritos» (Maia, 2003b, p. 151) (ver Imagem 169).



Imagem 169 - Dupla página do livro *Letras & Letrias*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Dom Quixote, 2005.

Um dos poemas de João Pedro Mésseder, para o livro *Guardador de árvores*, com ilustrações de Horácio Tomé Marques (Trampolim, 2009), é um caligrama, tendo sido disposto na página de maneira a assumir a configuração de um ramo de árvore¹⁶⁵, em resposta ao título, «ramo» (ver Imagem 170). Trata-se de um exemplo de poesia visual. A leitura desta linha inicia-se, num rumo descendente, naturalmente pela esquerda, mas, no momento em que a linha regressa, as palavras mais à direita passam a ser as primeiras a ser lidas, invertendo, ligeiramente, o sentido da leitura.

¹⁶⁵ Esta configuração e outras, presentes neste volume, aparecem a pedido do escritor.



Imagem 170 - Dupla página do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009.

Ainda no domínio das linhas icónicas trazemos o livro *O tubarão na banheira*, referido em cima como exemplo de composições de página do tipo associativo, em que a linguagem gráfica conseguiu camuflar um texto particularmente longo, transformando-o em ilustração. Nas três duplas páginas que se seguem é visível uma mancha de texto em representação da praia, de uma estrada e de umas escadas de um prédio, respetivamente, de acordo com a informação presente no texto (ver Imagem 171). Se, em outros tempos, os espaços em branco na página eram entendidos como desperdícios (Maia, 2003b), mesmo numa publicação com texto de extensão considerável estes espaços em branco (referimo-nos, especificamente, às duas primeiras duplas) foram aproveitados ao máximo da sua capacidade significativa. Este volume destaca-se particularmente por estas opções de composição, pelo que apontamos uma de duas hipóteses, ter havido muito diálogo entre ilustrador e *designer* ou o Paulo Galindro ter assumido, também, essa responsabilidade.



Imagem 171 - Sequência de três duplas páginas do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

Linhas em perspetiva «são linhas cuja expressividade vive do aumento ou diminuição dos caracteres» (Maia, 2003b, p. 152), cujo exemplo encontramos no livro *O rapaz que aprendeu a voar*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de José Miguel Ribeiro (Dom Quixote, 2007). Quatro repetições da palavra «vontade» constituem uma linha, sendo que o corpo da letra vai aumentando da primeira «vontade» para a última (ao nível da palavra e não do carácter específico) (ver Imagem 172). Esta opção gráfica está associada ao conteúdo do texto, enfatizando, assim, a força de vontade que é preciso ter para concretizar os desejos.



Imagem 172 - Dupla página do livro *O rapaz que aprendeu a voar*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de José Miguel Ribeiro, Dom Quixote, 2007.

Por último, no livro *A colecção*, com texto e ilustração de Margarida Botelho (edição de autor, 2007), há uma página que é o exemplo perfeito de **linhas mostruário ou catálogo de letra**, atendendo a que «surgem palavras destacadas, através do recurso ao incremento do corpo da letra e/ou à utilização de fontes diversas» (Maia, 2003b, p. 152), respeitando a mancha gráfica de prosa em bloco (ver Imagem 173). Esta opção responde direta e literalmente ao conteúdo do texto grafado, que trata uma coleção em particular: a coleção de letras.

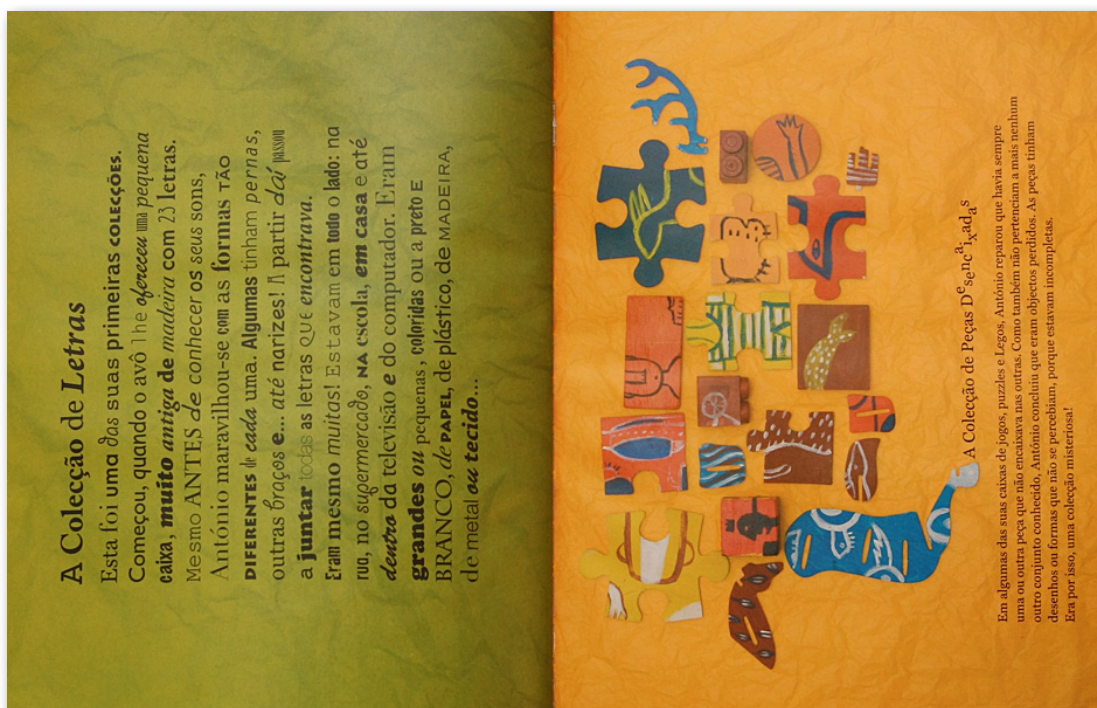


Imagem 173 - Página do livro *A coleção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho, edição de autor, 2007.

Todos estes exemplos contribuem para a implicação do *designer* na produção de significados, confirmando o estatuto de autor já referido por alguns (Maia, 2003a; Ramos, 2008; Salisbury & Styles, 2012).

4.3.2. Relação entre personagens e entre personagens e leitor

Recordemos que, no processo de comunicação visual, podem existir relações de interação visual entre as personagens, os objetos e os lugares representados (por exemplo) e entre todos estes participantes e o leitor (Kress & van Leeuwen, 2006), aquilo a que nós, comumente, chamamos de *piscadela de olho* ao leitor. Seguem-se alguns exemplos do nosso *corpus*.

A componente verbal da última dupla página do livro *O rapaz que aprendeu a voar*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de José Miguel Ribeiro (Dom Quixote, 2007), é apresentada em discurso direto, com o rapaz a falar diretamente com os leitores: «Um dia destes, têm de aprender a voar!», passando-lhes o testemunho de modo a que a estória não termine ali, mas continue com eles. José Miguel Ribeiro (co) responde na perfeição a esta sugestão, reforçando-a. O ilustrador coloca não só o rapaz

a olhar para o leitor, como também aponta um dos seus braços na mesma direção, conferindo à insinuação mais poder, transformando-a no já referido «image act» (Kress & van Leeuwen, 2006).

No livro *A máquina infernal*, escrito e ilustrado por Alain Corbel (Caminho, 2005), na dupla página em que a menina e o Tim carregam o regador pelos campos fora, ambos olham para o leitor (pela primeira vez), esboçando um sorriso, enfatizando a primeira oração da frase que acompanha as páginas: «Sem dúvida porque um regador rega mais depressa do que um tanque bombardeia, a meio do dia já tudo tinha voltado a ficar como antes; até o cãozinho lá estava» (Corbel, 2005). Aquela interação com o leitor relembra-o que tudo tem solução (ver Imagem 174).



Imagem 174 - Dupla página do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005.

Um livro onde são vários os exemplos que respondem a esta secção é *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro (Presença, 2009). O ilustrador provoca um diálogo silencioso muito interessante entre os peixes que vão sendo pescados pelo menino, diálogo que acontece de um peixe para o outro, e de cada um deles para o leitor. Começamos por esta última *conversa*. As ilustrações deste criador são particularmente expressivas na zona dos olhos e, como reflexo, consegue descortinar-se muito bem o que determinadas personagens estão a sentir em

momentos específicos. Quando o primeiro pequeno peixe foi pescado, aquele a que chamaram Osvaldo, os seus olhos foram representados esgazeados ao ponto de as sobrancelhas (característica curiosa para se oferecer a um peixe e elemento fundamental na comunicação expressiva), estarem exteriores à sua cara, completamente oblíquas e suspensas (ver Imagem 175). Paulo Galindro atribuiu-lhe uma expressão de incredulidade perante o sucedido. O seu olhar cruza-se com o do leitor, suplicando ajuda.



Imagem 175 - Pormenor da página 10 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

Quando chega a vez do tubarão, a *estrela* que dá nome ao volume, mais uma vez, o ilustrador põe-no a olhar na direção do leitor, de sobrancelhas arqueadas e, embora o texto nos diga que ele estava «abespinhado», em nosso entender, o tubarão terá ficado espantado, pouco agradado com a situação e reflexivo (ver Imagem 176).

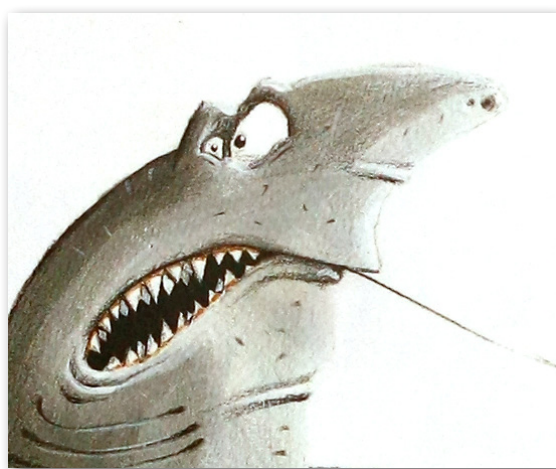


Imagem 176 - Pormenor da página 14 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

A última dupla página da narrativa apresenta-nos uma baleia, o resultado da última pescaria – erradamente chamada de peixe, já que, na verdade, é um mamífero – que tem os olhos menos esgazeados que o Osvaldo ou o tubarão, sendo que as suas sobancelhas, que formam uma linha horizontal, revelam considerável resignação (ver Imagem 177).



Imagem 177 - Pormenor da página 35 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

Estes monólogos, em jeito de pedidos de socorro ou queixume ao leitor, aproximam-no da estória e implicam-no, convidando-o a agir.

No que concerne ao diálogo silencioso, mas imensamente significativo, entre as personagens, pode verificar-se, por exemplo, na dupla página em que o tubarão, que agora vivia na banheira, tenta abocanhar o aquário do Osvaldo, que, por sua vez, tinha sido colocado numa prateleira da casa de banho «para que eles pudessem conhecer-se à vontade» (Machado & Galindro, 2009). O tubarão, de boca muito aberta onde se lhe contam todos os afiados dentes, tem um olhar ameaçador e o pobre do Osvaldo, empoleirado no extremo oposto do pequeno aquário, efetivamente parece esgoelar-se a gritar por socorro (ver Imagem 178).

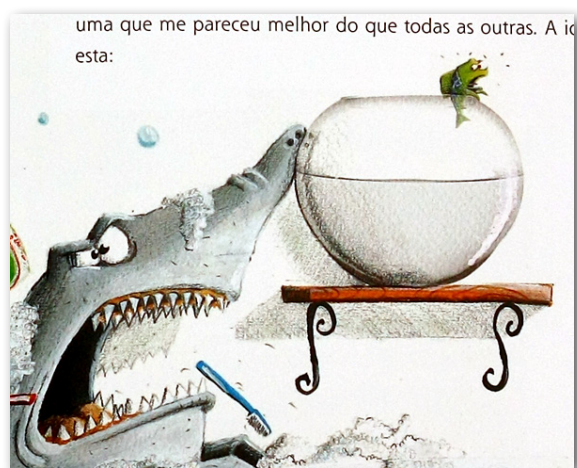


Imagem 178 - Pormenor da página 23 do livro *O tubarão na banheira*, com texto de David Machado e ilustrações de Paulo Galindro, Presença, 2009.

4.3.3. Perspetiva e profundidade

A terceira dimensão, regra geral, enriquece as possibilidades pictórico-semânticas de uma composição. No nosso *corpus* deparamo-nos com uns ilustradores mais bidimensionais que outros, na experiência de profundidade que proporcionam ao leitor. A tradução da realidade, exibindo no espaço, nas medidas e posições corretas, aquilo que é representado, pode ser feita por meio de pontos de fuga ou sobreposição de planos. A perspetiva, enquanto método de representação das três dimensões, produz a ilusão dessa realidade.

A sobreposição de planos com a diminuição do tamanho dos elementos mais afastados do leitor (e.g. personagens, objetos, vegetação) é a solução mais comum e mais orgânica. Tomemos como exemplo uma página do livro *Romeu e as rosas de gelo* (Gailivro, 2003) em que José Manuel Saraiva, com quatro planos, nos mostra uma distância considerável (ver Imagem 179). Em primeiro plano, ocupando mais de metade (do lado esquerdo) da página, vemos uma borrega; em segundo plano, mais ao fundo (agora do lado direito), uma árvore com uma altura real menor que a da borrega; em terceiro plano um muro; e, por trás deste, em quarto plano, está (a cabeça de) um carneiro a espreitar. O conhecimento do leitor dos tamanhos comuns dos elementos representados, e, principalmente, a consequente diferença de tamanho entre a borrega e o carneiro, que deveria ser, no mínimo, negligenciável, leva-o a inferir que do primeiro plano para o segundo, terceiro e quarto existe alguma separação espacial.



Imagem 179 - Página 19 do livro *Romeu e as rosas de gelo*, com texto de António Mota e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2003.

Mas também se consegue criar alguma profundidade, no sentido em que se reconhece haver distância entre elementos, em cenários mais fechados, com três planos, como acontece numa das páginas do conto *O Sapateiro*, do livro *O pássaro verde / O sapateiro* (Caminho, 2009), em que, analogamente, Pierre Pratt mostra o lado direito de uma personagem masculina apenas da cintura para cima (primeiro plano) a observar o sapateiro (terceiro plano) através da janela de sua casa (segundo plano) (ver Imagem 180). Mais uma vez, é a discrepância exacerbada de tamanhos entre as figuras humanas representadas que informa o leitor do jogo perspético.



Imagem 180 - Página 9 do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009.

Na página que trazemos como exemplo, do livro *Lendas e contos judaicos* (Ambar, 2003), Alain Corbel, ilustrador com particular apreço pela indução de profundidade de campo através da geometria linear, afasta as duas personagens do leitor pela linha de fuga de representação da piscina. Esta, com início à esquerda da ilustração, continua, ainda que não no mesmo enfiamento, em terrenos posteriores no plano mais afastado (ver Imagem 181). A somar à perspetiva, o artista ainda atribui duas alturas diferentes às personagens do centro da imagem e as suas sombras projetadas na água são também distintas, porque correspondentes, enfatizando a sua separação no espaço e o maior afastamento do leitor.

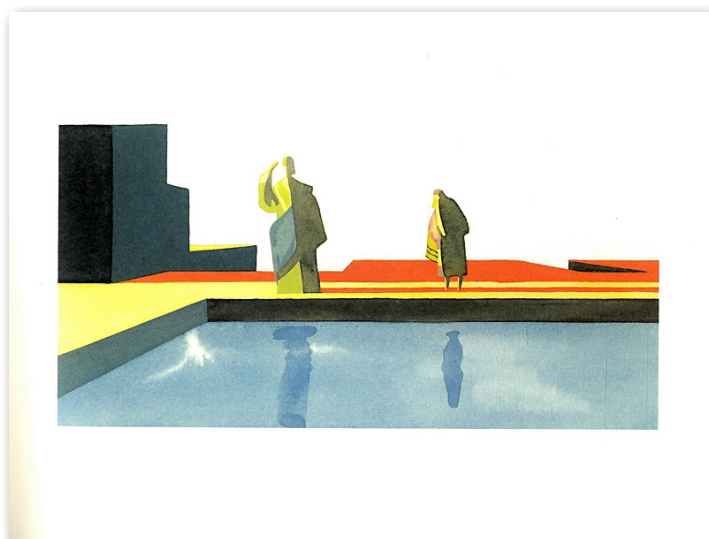


Imagem 181 - Página 41 do livro *Lendas e contos judaicos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Alain Corbel, Ambar, 2003.

4.3.4. Planos e pontos de vista

Alguns ilustradores recorreram a planos compositivos muito variados (11) num mesmo volume, embora, grande parte não tenha tirado partido desta estratégia compositiva (50). Outros recorreram a pontos de vista diferenciados, no correr dos seus livros, no entanto, a maioria não variou muito (58) (ver Tabela 31). A utilização de planos compositivos distintos e/ou pontos de vista diversos favorece a comunicação de informações ou sentimentos particulares.

Tabela 31 - Planos e pontos de vista

Planos	Muita variação	11
	Alguma variação	28
	Pouca ou nenhuma variação	50

Pontos de vista	Muita variação	31
	Pouca ou nenhuma variação	58

Vejamos, por exemplo, o livro *A máquina infernal*, escrito e ilustrado por Alain Corbel (Caminho, 2005). Na primeira dupla página do livro a personagem que carrega o presente surpresa do Tim, «uma caixa enorme» (Corbel, 2005), é introduzida na composição através de um plano muito fechado (ver Imagem 182). Com a mera representação da mão sugere-se toda a personagem (sinédoque). Na leitura global da imagem, mesmo tendo em conta a perspetiva, o pequeno Tim, que se encontra de joelhos, é pouco maior do que o comprimento da mão do Sr. Isidoro. Esta opção composicional enfatiza, assim, a tenra idade de Tim e a dimensão da caixa que tanto o encantou.

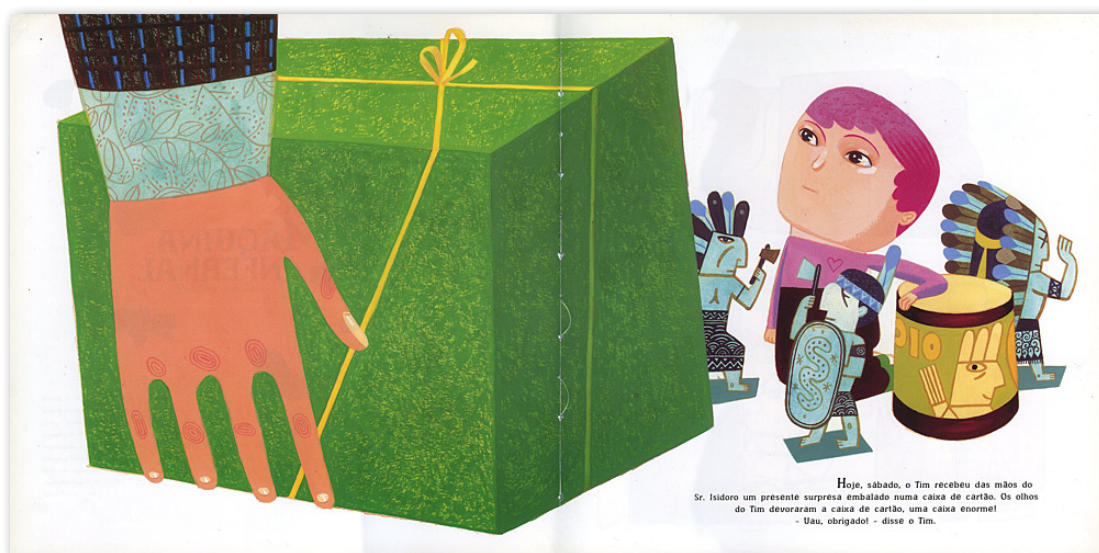


Imagem 182 - Primeira dupla página do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005.

Vejamos também o livro *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustrações de João Caetano (Ambar, 2006) (ver Imagem 183). Neste volume, a

componente verbal informa-nos que Joanes precisava de convencer o capitão da guarda das muralhas a deixá-lo entrar, para aceder à praça de armas, local onde pensava poder encontrar o tesouro (que o título refere). A sua explicação sincera, de quem era honesto e pensava não ter nada a perder, acabou por colocá-lo como alvo dos risos de chacota do capitão. João Caetano recriou o triste sentir de Joanes escolhendo um ponto de vista picado, em que vemos a personagem de cima para baixo, ficando visualmente achatada e muito pequena no espaço da página simples que é ilustrada até ao corte. Esta opção de representação diminuiu psicologicamente a personagem, tornando-a menos importante que a fonte da troça, que, nesta página, apenas existia além margens, na mente do leitor.



Imagem 183 - Página 27 do livro *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustrações de João Caetano, Ambar, 2006.

Mas, apenas com a análise do livro *O barquinho que cresceu...* com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse (Ambar, 2004), volume muito rico na utilização de planos e pontos de vista, conseguimos ver que tipo de contribuição semântica podemos colher pela variação e utilização deste tipo de estratégia compositiva.

A primeira dupla página apresenta-nos a personagem principal, o barquinho de papel, de perfil, num ponto de vista normal, colocando o leitor ao mesmo nível do sujeito. Raffaello Bergonse utiliza um plano pouco aberto, onde vemos o barquinho na sua

totalidade ocupando ambas as páginas da dupla e, na sua envolvente, conseguimos avistar grande parte da paisagem. Na dupla página seguinte, contrastando, adota um plano muito aberto, logo, especialmente abrangente, e um ponto de vista subjetivo, mostrando o que a personagem, que se encontra fora de campo, consegue ver (ver Imagem 184).

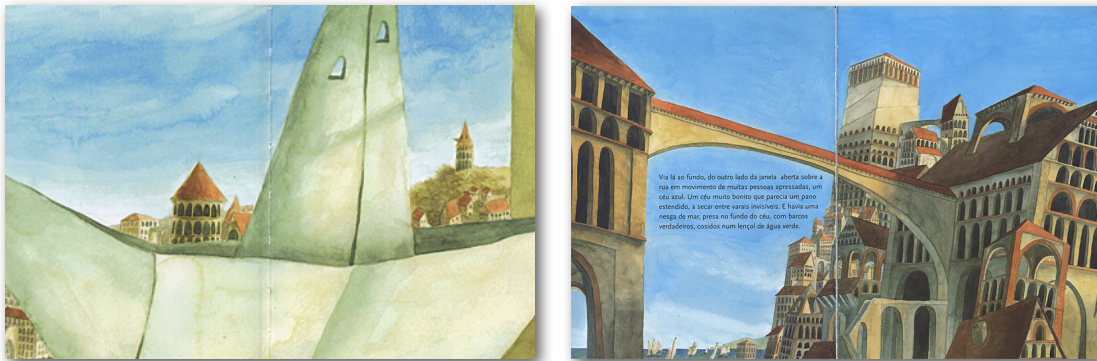


Imagem 184 - Primeira e segunda duplas páginas do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004.

Esta última opção surgiu em resposta à componente verbal que aponta o que o barquinho «via lá ao fundo, do outro lado da janela aberta sobre a rua em movimento [...]» (Honrado & Bergonse, 2004) (ver Imagem 185).



Imagem 185 - Terceira e quarta duplas páginas do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004.

Na terceira dupla página dá-se nova mudança de plano. Agora avistamos o barquinho «como se tratasse de um barco a sério», «na imensidão do mar» (Honrado &

Bergonse, 2004), num ponto de vista contrapicado, em que o barco, representado (ligeiramente) de baixo para cima, parece, por isso, mais alto e imponente. Na dupla página seguinte, se considerarmos a «mão que o levava no doce saltar das ondas inventadas no parapeito da janela» (Honrado & Bergonse, 2004), o ilustrador traz-nos um plano fechado, porque só conseguimos ver o braço e a mão desta personagem e uma parte do barquinho (ver Imagem 185). A opção por este tipo de plano, neste caso particular, aproxima o leitor do barquinho, e a composição desta dupla página, ao surgir inclinada, num ponto de vista oblíquo, faz o leitor experimentar um pouco do desequilíbrio que o barquinho sente ao ser manuseado. A quinta e a sexta duplas páginas são planos fechados, do interior do barquinho, um pouco mais no segundo caso que no primeiro, culminando num plano muito aberto, na dupla seguinte, distinto de todos os anteriores pela posição do leitor. Até agora tinha estado sempre no interior, ora do espaço onde o barquinho vivia, ora dentro do próprio barquinho. Mas nesta dupla página Raffaello Bergonse coloca-nos do lado de fora, na paisagem, como se fôssemos um transeunte que olhou para aquela janela lá no alto e viu o barquinho a ser navegado nas ondas inventadas pela mão de um menino (ver Imagem 186). Mais uma vez, o ponto de vista contrapicado leva o leitor a concordar com o sério potencial fantástico daquele barquinho de papel.



Imagem 186 - Sétima dupla página do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004.

Na oitava dupla página, em grande contraste, é a vez de um plano muito fechado, em que o leitor é colocado dentro do barquinho, ao nível dos seus passageiros / tripulantes («botões de camisa, uma mola de roupa, seis caroços de azeitonas e um grão de

bico» (Honrado & Bergonse, 2004)). O plano é de tal modo fechado que, de todos os tripulantes, só avistamos botões e alguns caroços de azeitonas (ver Imagem 187).



Imagem 187 - Oitava dupla página do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004.

Os dois botões de camisa ocupam dois terços (no sentido horizontal) do espaço compositivo e a sua altura é coincidente com a página. Na dupla seguinte, num plano aberto, o barquinho torna ao mar em pensamento, para, na décima dupla página, num plano agora muito aberto, tornarmos a ver pelos olhos da personagem (ver Imagem 188). A este ponto de vista subjetivo associa-se um ponto de vista picado, em que vemos o cenário envolvente de cima para baixo, engrandecendo, mais uma vez, o barquinho pela diminuição da própria cidade. Nas restantes duplas páginas continuam as variações de planos e pontos de vista.



Imagem 188 - Nona e décima duplas páginas do livro *O barquinho que cresceu...*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de Raffaello Bergonse, Ambar, 2004.

Com as opções compositivas que Raffaello Bergonse selecionou para o livro *O barquinho que cresceu...* (Ambar, 2004), sem sequer falarmos na abordagem cromática ou plástica, a publicação emana um dinamismo extraordinário. Enquanto a componente verbal se refere ao barquinho na terceira pessoa, os planos e os pontos de vista adotados aproximam o leitor da personagem e até, por vezes, de uma identificação direta com ela, envolvendo-o, de forma rica e plural, no desenrolar semântico da diegese. Esta questão remete-nos para a distinção entre narrador verbal e visual afluída por Nières-Chevrel (2003). Para a investigadora, o primeiro procura contar, garantindo as ligações causais e temporais, assim como o nome dos protagonistas e as suas respectivas conexões, enquanto o narrador visual, à medida que vai produzindo uma ilusão de realidade, tem como objetivo mostrar, atualizando a imaginação e detendo grande capacidade persuasiva. No entanto, é de sublinhar que: «On voit que dans l’album contemporain, la cohabitation d’un narrateur verbal et d’un narrateur visuel n’augmente pas nécessairement la lisibilité de l’album, mais qu’elle peut tout au contraire en augmenter la complexité» (Nières-Chevrel, 2003, p. 80).

4.3.5. Temporalidade da ilustração

Numa das ilustrações do livro *Histórias de animais* (Ambar, 2006), Teresa Lima sugere a passagem de tempo através da repetição da mesma personagem no mesmo espaço compositivo, com pequenas variações posturais. Apontou também alterações de uma para outra no que concerne à gradação lumínica e à própria apresentação das suas características texturais. Ou seja, o rinoceronte que aparece em primeiro plano encontra-se representado com pormenor e os que se sucedem são cada vez mais claros e menos definidos, aproximando-se mais do fundo do que de figuras (ver Imagem 189). A ilustração de Teresa Lima (co)responde ao texto: «Então ele quis coçar-se mas ainda era pior; e, então, ele deitou-se na areia e rebolou e rebolou e rebolou e quanto mais rebolou mais comichão elas lhe faziam. Então correu para a palmeira e esfregou-se e esfregou-se e esfregou-se contra ela» (Kipling & Lima, 2006, p. 59). Esta indicação indireta sobre a passagem de tempo, por inferência, sai confirmada e reforçada ao recorrermos à componente verbal para ampliar esse significado, fazendo-se sentir o passar do tempo (Nikolajeva & Scott, 2006).



Imagem 189 - Página 58 do livro *Histórias de animais*, com texto de Rudyard Kipling e ilustrações de Teresa Lima, Ambar 2006.

Na ilustração, a evolução temporal também pode ser representada por uma sequência de imagens. A sucessão de imagens demonstra que uma ação implica uma reação, exprimindo a sequencialidade e, por consequência, a passagem do tempo.

A composição gráfica de *Ssschlep* (Eterogémeas, 2006) aproxima-se do movimento implícito dos *flip books* – precursores da animação por via da leitura sequencial linear – pela colocação da ilustração na mesma zona da página direita, notando-se apenas as modificações diegéticas entre imagens, mas sempre sem haver mudança de lugar. No entanto, a opção por um grande formato condiciona e limita o efeito.

As imagens que se seguem, do livro-álbum *Sebastião* (Afrontamento, 2004), mostram um rapaz a mover-se da direita para a esquerda, num determinado espaço de traçado horizontal, na direção de uma grande caneca (ver Imagem 190). A ação de deslocamento no espaço implica um certo tempo entre cada movimento com o intuito de alcançar o objeto. Deste modo, as duplas páginas, que trazemos como exemplo, ordenadas sequencialmente, estão dotadas de temporalidade e têm a capacidade de o transmitir ao leitor. À medida que as folhas se sucedem o leitor procura confirmar as suas expectativas.



Imagem 190 - Sequência de três duplas páginas do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.

No seguimento desta ideia, e ainda tendo como exemplo o livro-álbum de Manuela Bacelar, há uma sequência de páginas que nos remete para a investigação sobre *page breaks* de Sipe & Brightman (2009) (ver Imagem 191). A primeira dupla é o resultado do chamamento à realidade de Sebastião pela mãe, que, por essa razão, se dirige a ela (ou a casa) cabisbaixo, aguardando, supomos, uma reprimenda. Na dupla seguinte já o encontramos pendurado numa corda de roupa, como se fosse mais uma das várias peças estendidas a necessitar de secar. É curioso poder assistir à *devolução* da água da sua roupa à caneca que se tinha entornado (agora colocada imediatamente por baixo do seu corpo pendurado) e que o tinha levado numa onírica aventura aquática. Entre a primeira dupla página e a seguinte podem ter acontecido imensas coisas: a mãe pode tê-lo repreendido ou, apenas, perguntado por onde andou para estar todo encharcado. Depois de muitas explicações a solução encontrada foi pendurá-lo na corda, mas, frisamos – até porque este é o mundo real –, nunca conseguiria colocar-se lá sozinho, pelo que terá havido, mais uma vez, interação com a mãe. Uma interpretação menos literal, em que se consideraria a sua posição em exibição apenas como um momento de pausa ou de chamada à razão, também é plausível. O tempo que passou e as peripécias que poderão ter acontecido neste virar de página são manifestamente múltiplas e, tudo isto, sublinhamos, na ausência total de componente verbal.



Imagem 191 - Sequência de duas duplas páginas do livro *Sebastião*, da autoria de Manuela Bacelar, Afrontamento, 2004.

A evolução temporal também se pode fazer sentir pela mudança da noite para o dia, por exemplo, como podemos ver num determinado virar de página do livro *A máquina infernal* (Caminho, 2005). Numa dupla página, Alain Corbel apresenta um cenário noturno, em que os indicadores desse período horário são, por exemplo, o céu escuro (preto-azulado) e a presença da lua. Na página seguinte, ao virar a página, encontramos uma ilustração muito mais luminosa e colorida, sentindo nos ramos da árvore representada e no próprio tanque a forte presença dos raios solares matinais, pela luminosidade contrastante que testemunhamos numa e noutra superfícies (ver Imagem 192). O conhecimento do leitor da duração temporal de uma noite ajudá-lo-á a assimilar e interpretar esta passagem de tempo.

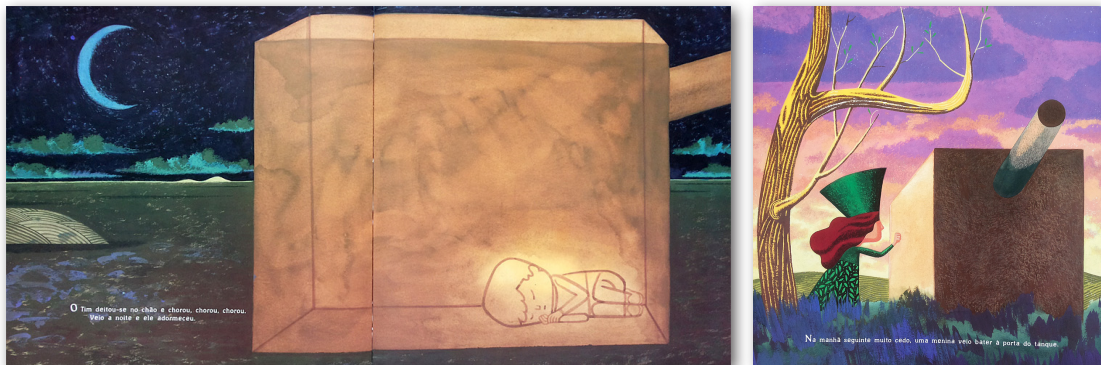


Imagem 192 - Sequência de páginas do livro *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2005.

Com o livro *A família dos macacos* (Caminho, 2006) podemos exemplificar duas formas de sugestão de tempo pela representação de movimento. Na primeira dupla página reconhecemos os *bichinhos carpinteiros* das personagens pela repetição formal, no mesmo fólio, dos seus membros inferiores e superiores (ver Imagem 193). Como o leitor, até o menos experiente, sabe que as pessoas só têm duas pernas e dois braços, o facto de estar perante oito pernas no menino e cinco pernas e seis braços na menina é indicador dos vários sítios por onde esses membros andaram, e denota, portanto, a sua extrema inquietude.



Imagem 193 - Dupla página do livro *A família dos macacos*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2006.

Por sua vez, no segundo exemplo, Luís Henriques, numa composição quase simétrica, condensa numa só dupla página um hiato temporal. No lado esquerdo da dupla página vemos, num plano mais próximo do leitor, os pais e, num plano mais afastado, correndo em direção às portas do jardim zoológico, as irrequietas crianças – que nesta altura da estória já são chamadas de *macacos* (ver Imagem 194). Sabemos que estão a correr, porque os seus pés se encontram desapoitados do chão, estão desenhados em posições dinâmicas e instáveis, dando assim a entender que se encontram em processo de deslocação. Do lado direito da dupla página, no mesmo cenário global, nomeadamente a entrada do zoo e as suas paredes circundantes cobertas de vegetação, vemos, novamente, os pais mais perto do leitor, mas, agora, em jeito de despedida, acenam aos seus filhos que, acabados de ser doados ao zoo, se encontram sorridentes do lado de dentro da vegetação.

Mais uma vez, recorrendo a representações visuais distintas, o ilustrador sugeriu que decorreu algum tempo entre cada movimento (de pernas e de braços) anunciado na primeira dupla página, assim como houve passagem de tempo entre a chegada ao zoo e a entrega das crianças aos responsáveis do local, na segunda dupla página.



Imagem 194 - Dupla página do livro *A família dos macacos*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2006.

Os vários exemplos ilustrativos trazidos aqui à luz sugeriram o tempo e a sua passagem através da representação do movimento. A natureza colaborativa do leitor, que tende a inferir sentido a partir de pequenos indícios que as imagens propõem, e o contexto da imagem são importantes auxiliares da percepção.

4.3.6. Grafemas ilustrados

No livro *Lendas de Mouras e Mouros - parte II*, com texto de Gentil Marques e ilustrações de Elsa Navarro (Beta-Projectos Editoriais, 2006), cada vez que se inicia uma lenda a primeira letra da narrativa, maiúscula, aparece aumentada ocupando a altura de cinco linhas (ver Imagem 195). Essa letra, não sendo nem estando ilustrada, adquire, contudo, importância visual pela sua escala.

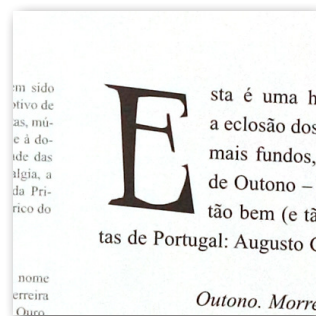


Imagem 195 - Pormenor da página 29 do livro *Lendas de mouras e mouros - parte II*, com texto de Gentil Marques e ilustrações de Elsa Navarro, Beta-Projectos Editoriais, 2006.

Já no livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano (Caminho, 2001), a primeira letra da narrativa também se encontra ampliada, mas o seu crescimento dá-se no sentido ascendente e a partir da base da linha a que pertence. A essa alteração de escala da letra capital está associado um elemento pictórico apresentando a personagem da narrativa encaixada, o menino (ver Imagem 196). «A anexação de elementos de carácter icónico», ainda por cima se estiverem sorridentes, como acontece neste caso, «facilita as hipóteses de ancoragem ao texto escrito» (Maia, 2003a, p. 11).

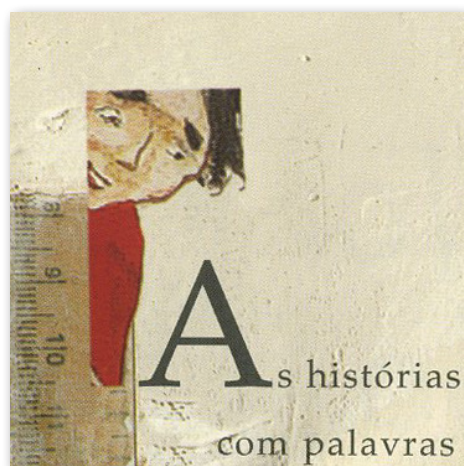


Imagem 196 - Pormenor da primeira página do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

Os inícios de capítulo de *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska (Asa, 2002), são assinalados com o número do capítulo fundido com pequenas ilustrações que antecipam um pouco o conteúdo da componente verbal da página em que figuram. No primeiro capítulo deste volume, o grafema numérico aparece inscrito num boião de tinta, decorado com o gato que empresta as feições à capa, que, por sua vez, se encontra ladeado por uma caneta de aparo e pela palavra «capítulo». Logo nas primeiras linhas percebemos que o narrador é o gato e que se inicia uma estória contada por ele, como nos indicava a ilustração (ver Imagem 197).



Imagem 197 - Pormenor da página 3 que dá início ao capítulo 1 do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002.

No segundo capítulo, o gato, que se encontra com uma das patas em cima de um novelo de lã, e, novamente, ao lado da palavra «capítulo» e do respetivo número – inscrito num retângulo que se assemelha em forma e cor a uma folha de um caderno/diário –, cruza o seu olhar com o leitor, indicando que chegara o momento de falar um pouco de si (ver Imagem 198).



Imagem 198 - Pormenor da página 7 que dá início ao capítulo 2 do livro *Mouschi, o gato de Anne Frank*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Asa, 2002.

Nos restantes inícios de capítulo vemos o mesmo tipo de estratégia ilustrativa, demarcadora do motivo e anunciante do tom da secção a que se refere, antecipando o que nos espera com a leitura da componente verbal.

No volume *O lambão, o teimoso e o senhor Veloso e outras histórias*, com texto de António Mota e ilustrações de José Manuel Saraiva (Gailivro, 2003) a situação é idêntica, pois, por cima de cada título de cada novo conto, há uma pequena ilustração que introduz o leitor na estória, quase sempre apresentando a personagem. *O primeiro dia* conta-nos os primeiros momentos e sensações de um pinto que, para o leitor bem atento, pode ser avistado na ilustração, debaixo da asa da mãe galinha (ver Imagem 199). A sua colocação à espreita, quase todo tapado, antecipa o receio da novidade e as inseguranças da personagem acabada de nascer.



Imagem 199 - Pormenor da página 25 que dá início a novo conto do livro *O lambão, o teimoso e o senhor Veloso e outras histórias*, com texto de António Mota e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2003.

Em livros de compilações, em especial no caso de contos, a presença de grafemas ilustrados é mais usual, pois a utilização da ilustração não só pode antecipar um pouco o conteúdo, como também pode servir como marcador, em jeito de pausa, entre estórias.

As exceções apresentadas, pois o *corpus* é parco neste tipo de estratégia gráfica, funcionam como espreitadelas ao recheio narrativo que a leitura das restantes páginas trará, enfatizando a relação conteudística, antecipatória e dialógica existente entre os códigos.

4.3.7. Efeito de moldura

Relembramos que Smith (2009, p. 82) considera como moldura o espaço entre a imagem e a margem, o espaço entre a imagem e o limite da página ou, por vezes, o espaço entre a imagem e o resto de texto.

A maior flor do mundo, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano (Caminho, 2001), tem uma narração circular no que diz respeito à forma como a ilustração se introduz na página. As primeiras e as últimas imagens são emolduradas, apresentando-se as primeiras em crescendo – para, de seguida, alargarem e ocuparem a totalidade da página nos restantes fólios – e as últimas em diminuendo. As referidas duplas são ilustradas até ao limite da página, mas o ilustrador conteve as três imagens – que são representações do (quase) mesmo contexto com ligeiros avanços temporais – com camadas espessas de pinceladas de branco. Na primeira dupla (ver Imagem 200) é apresentada a personagem do narrador, o também escritor da estória encaixada que o volume guarda (que, curiosamente, se assemelha fisicamente com o escritor do livro, o próprio José Saramago, como se o leitor estivesse a entrar pela estória dentro, ao conhecer gradualmente o espaço em que trabalha, depois o seu ar reflexivo e, finalmente, as suas feições, num plano mais aproximado. Na última dupla a narrativa fecha de modo similar (ver Imagem 201). De uma imagem maior, onde o escritor/narrador está claramente visível sentado à sua secretária e acompanhado pela personagem principal da sua estória – a maior flor do mundo – em substituição do candeeiro de pé alto, o ilustrador passa para um plano muito aberto do (quase) mesmo contexto, mas agora representado sobre o morro onde, anteriormente, jazia o corpo adormecido do menino, contido num tamanho menor e de seguida nova redução do tamanho efetivo da imagem emoldurada. Esta estratégia parece provocar um efeito de desvanecimento, um desaparecimento progressivo, à semelhança dos filmes, em que a(s) personagem(ns) ou cenário(s) se vão afastando e transformando em meras memórias. Com efeito, tratando-se de um opção refletida, vai ao encontro das afirmações de Smith (2009, p. 82) segundo as quais «picturebook makers and illustrators have had to make conscious decisions about how and where to use frames in their work and what effect that usage will have on the readership».

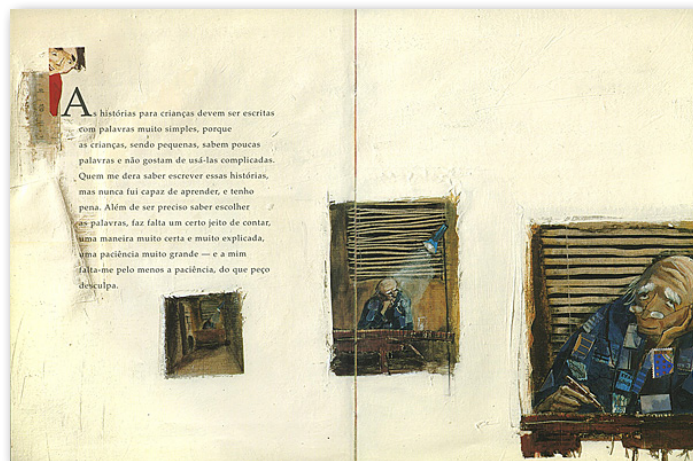


Imagem 200 - Páginas duplas iniciais do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

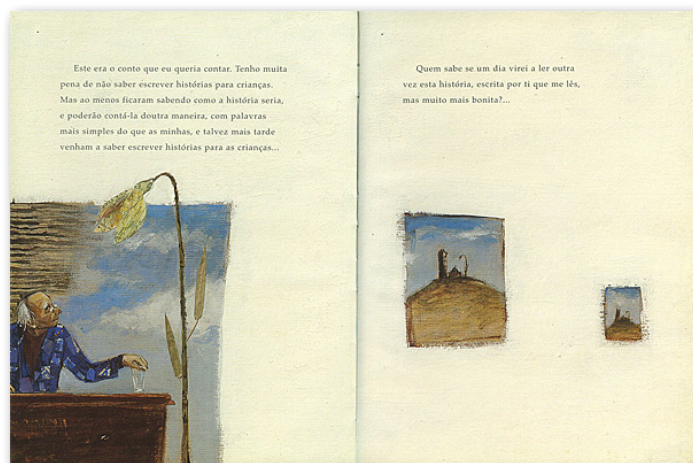


Imagem 201 - Páginas duplas finais do livro *A maior flor do mundo*, com texto de José Saramago e ilustrações de João Caetano, Caminho, 2001.

Outra forma de utilização de molduras encontrada no nosso *corpus*, também da responsabilidade do ilustrador, é a que se pode ver no livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima (Civilização, 2004). Em composições de página simples a ilustradora responde visualmente a questões provocadas pelo absurdo da premissa presente no título em cenários contidos (na sua maioria), como se de pequenas realidades isoladas entre si se tratasse. No entanto, a moldura serve apenas para conter o contexto onde a personagem representada se insere, pois em todas as páginas que seguem este modelo compositivo algum

pormenor diretamente relacionado com a personagem foge para além das fronteiras da moldura. Na página que trazemos como exemplo, que responde à pergunta «Se a centopeia andasse calçada, quantos pares de sapatos precisava de comprar?», muitos sapatos têm as suas pontas para lá da moldura (ver Imagem 202). Esta fuga da contenção parece-nos indicar uma maior aproximação à efetiva concreção daquele enunciado *nonsensical*.



Imagem 202 - Primeira página do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, Civilização, 2004.

O papel do *designer* evidenciou-se em *Ainda falta muito?*, livro com texto de Carla Maia de Almeida e ilustrações de Alex Gozblau (Caminho, 2009), que trata as viagens de carro que se faziam para visitar familiares e que pareciam nunca terminar, pela utilização de margens brancas em redor de todas as ilustrações. Recorrendo à página simples como unidade de leitura, a moldura, enquanto artifício compositivo, apresenta a estória em formato de fotografia antiga (ver Imagem 203). O facto de, na componente verbal, podermos ler «Lembro-me da casa da Avó e do quintal à volta. Lembro-me da chaminé que deitava fumo» (Almeida & Gozblau, 2009) conduz-nos a um mundo de memórias e o recurso à moldura branca reforça essa sensação de passado.



Imagem 203 - Dupla página do livro *Ainda falta muito?*, com texto de Carla Maia de Almeida e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2009.

Do mesmo ilustrador, mas desta vez escrito por João Pedro Mésseder, *Romance do 25 de Abril* (Caminho, 2007) também usa as molduras brancas, confirmando-se, mais uma vez, a convocação do passado, que também se verifica nesta narrativa. Contudo, foi-lhe adicionado um pormenor muito interessante: na parte superior de todas as molduras podem ver-se as marcas características das películas de negativo, não deixando margem para dúvidas qual a implicação semântica sugerida por esta inclusão gráfica (ver Imagem 204).



Imagem 204 - Dupla página do livro *Romance do 25 de Abril*, com texto de João Pedro Mésseder e ilustrações de Alex Gozblau, Caminho, 2007.

O livro *Estranhões & Bizarrocos*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte (Dom Quixote, 2000), como já referimos, é uma compilação de contos que já haviam sido publicados na revista *Pais e Filhos* sob o título *Era uma vez*. Estas publicações isoladas (juntando mais alguns contos) deram origem a um volume que carecia de coesão, em razão da diversidade de contos e respetivas abordagens temáticas. Henrique Cayatte, ao ilustrar o livro *Estranhões & Bizarrocos* não despiu a pele de *designer* e dotou a publicação de recortes vazados em determinadas páginas (ver Imagem 205).

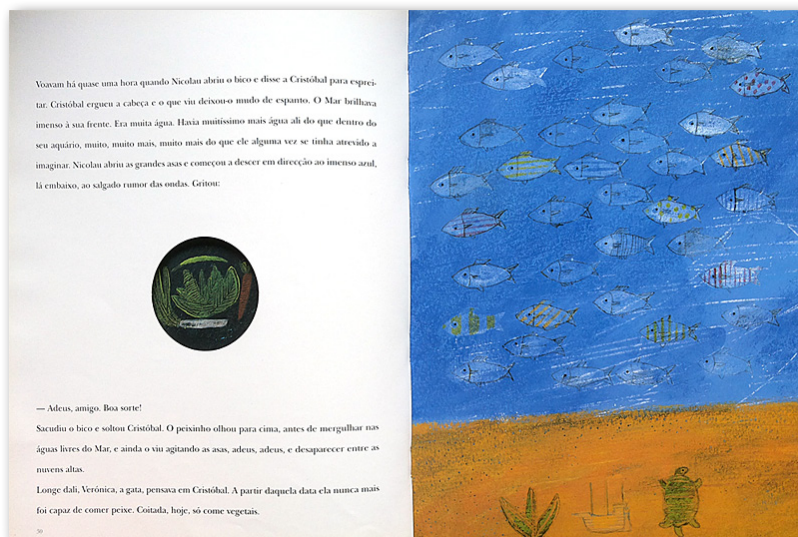


Imagem 205 - Dupla página do livro *Estranhões & Bizarrocos*, com texto de José Eduardo Agualusa e ilustrações de Henrique Cayatte, Dom Quixote, 2000.

Este artifício gráfico, outro tipo de moldura, munuiu os contos de uma característica comum, favorecendo, de certo modo, a sua união e coesão. Os recortes de que falamos apresentam-se sob formas elementares (e.g. quadrado, retângulo, estrela, círculo, losango), através das quais podemos vislumbrar um pedaço da ilustração oculta pela página de texto. Esta estratégia não só traz coerência à compilação de contos como também os pontua e duplica o número de ilustrações. Como referimos no estudo A, as crianças não ficaram indiferentes a estas janelas para a ilustração da página seguinte/ anterior e perceberam que eram intencionais e funcionais.

4.4. ESPECIFICIDADE DO CARACTERE

Nesta secção abordaremos as características intrínsecas da linguagem gráfica (Twyman, 1986, citado por Maia, 2003), recaindo sobre o estilo do caractere, especificamente quanto à cor, tamanho e tipo de letra. Num *corpus* onde a maioria das publicações apresenta a componente verbal grafada a preto sem qualquer alteração de tamanho ou fonte, os exemplos que trazemos de seguida são algumas das exceções.

4.4.1. Cor

A maioria dos livros do *corpus* utiliza como cor do texto verbal o preto (42) ou então o preto e o branco (27). A utilização do branco prende-se com o facto de permitir a colocação da mancha de texto em cima de fundos ilustrados escuros ou mesmo de cores planas escuras.

São muito poucos os livros que brincam com o signo verbal, colorindo-o de acordo com a vontade da palavra ou apenas por questões estéticas.

Uma mesa é uma mesa. Será? (Planeta Tangerina, 2006), com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Madalena Matoso, e *Come a sopa, Marta!* (O bichinho de conto, 2004), com texto e ilustrações de Marta Torrão, são os únicos livros que, para além do preto, ainda usaram mais do que seis outras cores. O primeiro exemplo conjuga as várias cores do texto verbal com as próprias ilustrações, mudando a cor de acordo com o equilíbrio estético desejado. Já o livro de Marta Torrão utiliza as cores da mancha de texto como forma de identificação das personagens. Neste volume, a personagem Marta sentava-se todas as noites para comer e «ficava a olhar para toda aquela imensa papa verde» (Torrão, 2004), justificando-se, assim, a enorme variação de verdes que podemos encontrar não só nas ilustrações como também no texto. Muitos são os apontamentos verbais que, graficamente, assumindo diversas cores, formas e tamanhos, se deslocam nas páginas com a clara intenção de distinguir a voz e o tom de cada personagem (ver Imagem 206). Com a utilização consciente de diferentes grafismos, pudemos facilmente identificar quais as personagens intervenientes, qual o seu estado de espírito e se é o narrador a falar ou as personagens. A adoção desta estratégia é um caso único na nossa amostra.

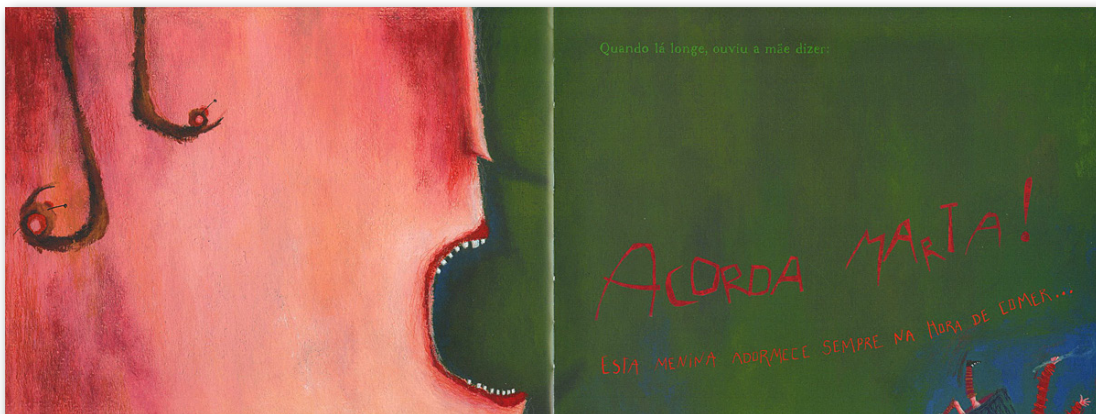


Imagem 206 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto e ilustrações de Marta Torrão, *O bichinho de conto*, 2004.

Ssschlep (Eterogémeas, 2006), com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, é uma exceção interessante. Este é mais um volume que trata a hora da sopa. As ilustrações deste livro, em fundo branco, são a uma cor, o preto. O texto verbal, respondendo ao tema do livro, é de cor verde.

Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar (Ambar, 2003), com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, e *O rapaz que sabia acordar a primavera* (Asa, 2007), com texto de Luísa Dacosta e ilustrações de Cristina Valadas, são os únicos livros que têm o texto aberto a branco: em cima das ilustrações escuras de André Letria, já que a temática noturna assim o exige, e em cima de páginas coloridas digitalmente, no caso do livro de Cristina Valadas.

4.4.3. Tamanho

Em quase todos os livros existe um equilíbrio entre o tamanho do corpo da letra do texto verbal e as ilustrações com que se relacionam. A única exceção é o livro *O menino gordo* (Gailivro, 2003), com texto de Viale Moutinho e ilustrações de Carla Pott, cujo corpo da letra é bastante grande para um texto com tanta extensão. As manchas de texto, por vezes, parecem estar a entrar no espaço destinado às ilustrações. Veja-se, por exemplo, a dupla página onde Matias «estendia um bombom recheado de amêndoa à doutora Purificação» (ver Imagem 207). A mancha de texto ajusta-se às personagens, aliás, como em toda a publicação, mas pouco ou nenhum espaço existe para a

ilustração respirar. O tamanho da letra e o pouco espaço entre linhas em muito contribui para esse efeito de página demasiado cheia. Maia refere que «o elemento graficamente visível de um livro ilustrado deveria ser a imagem e não o tipo de letra» (Maia, 2003a, p. 7), nem o tamanho, acrescentamos.

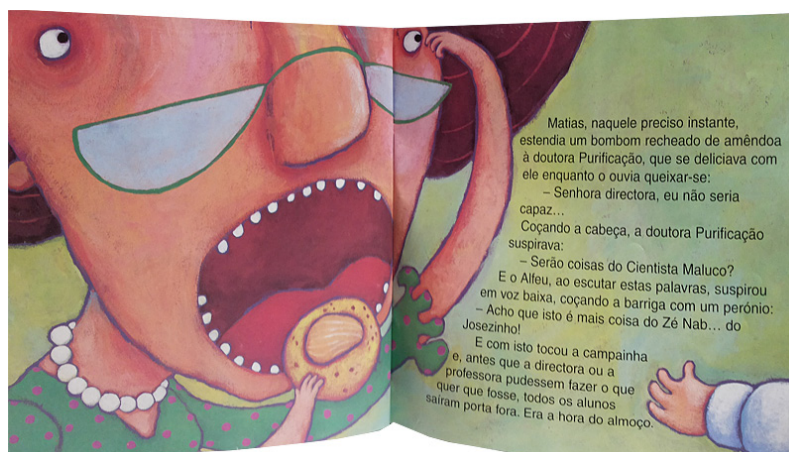


Imagem 207 - Dupla página do livro *O menino gordo*, com texto de Viale Moutinho e ilustrações de Carla Pott, Gailivro, 2003.

Mesmo na dupla onde «a directora, ao aproximar-se, deu um encontrão ao esqueleto» que, por ter fundo branco, é de, certa forma, visualmente mais leve, a mancha de texto consegue pesar e intrometer-se na imagem (ver Imagem 208).



Imagem 208 - Dupla página do livro *O menino gordo*, com texto de Viale Moutinho e ilustrações de Carla Pott, Gailivro, 2003.

Em contrapartida, o livro *O que se vê no ABC* (Caminho, 2008), com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, tem o texto grafado com letras bastante grandes, mas o livro continuou equilibrado atendendo à pouca quantidade de componente verbal (ver Imagem 209).



Imagem 209 - Dulpa página da letra *O* do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008.

O texto deste volume é breve e feito de frases curtas, próximas do aforismo, e está colocado em páginas de fundo branco que têm um pequeno apontamento de ilustração e com o qual a mancha de texto não concorre.

Por oposição, *Contos e lendas do Japão* (Ambar, 2004), com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, e *Contos e lendas de Macau* (Ambar, 2002), com texto de Alice Vieira e ilustrações de Alain Corbel, ou *Lendas de mouras e mouros - parte II* (Beta-Projectos Editoriais, 2006), com texto de Gentil Marques e ilustrações de Elsa Navarro, são alguns dos livros com textos muito extensos onde a ilustração tem um lugar pontual. Estes volumes, tratando-se (quase em exclusivo) de lendas, prescindiriam, sem qualquer prejuízo para a compreensão, da componente pictórica, apesar da sua inclusão ser moderadamente consequente.

4.4.3. Tipo de letra

São apenas quatro os livros onde o tipo de letra se assemelha a tipo manuscrito, aparentando ter sido desenhados manualmente, ou seja, não foram utilizados caracteres pré-existentes. O tipo de letra destes livros é, por isso, único. Três deles são *Pê de pai* (2006), *A grande invasão* (2007) e *Depressa, Devagar* (2009) que têm em comum a autora da palavra Isabel Minhós Martins e o autor da ilustração Bernardo Carvalho, sendo que são todos produtos da editora Planeta Tangerina. É do conhecimento público que a equipa da Planeta Tangerina trabalha de forma muito próxima, em conjunto, atenuando a barreira pré-existente entre os papéis que cada um desempenha – seja o de ilustrador ou de *designer*, por exemplo. Por se conseguirem completar, é que existem volumes como estes sobre os quais tecer considerações.

Pê de pai e *Depressa, Devagar* foram alvo de análise crítica por parte de Mourão (2014) no III Ciclo de Conferências de Literatura para a infância – Sessão sobre investigação em LIJ, que teve lugar no Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, com uma comunicação intitulada *A mancha gráfica manuscrita na obra de Bernardo Carvalho*.

O tipo de letra manuscrito, roçando a imagem, em muito contribui para a interdependência harmoniosa que existe entre palavra e imagens. Ao papel de ilustrador, escritor e *designer* – papéis que parecem cruzar-se pouco no *corpus* para que este tipo de estratégia apareça mais vezes –, a investigadora somou o de diretor artístico, ainda menos comum em Portugal. Atribui a qualidade dos livros da Planeta Tangerina ao «trabalho de equipa e colaboração, mas também porque cada ilustrador é [...] cumulativamente, designer e diretor artístico em cada projeto» (Mourão, 2014).

5. TÉCNICA DE ILUSTRAÇÃO

Num período em que o crescimento dos livros digitais é uma evidência e a preocupação crescente com o facto de esse fenómeno poder implicar o desaparecimento do livro impresso, assim como a crítica especializada que se dedica ao universo dos *e-books*, em geral, ser cada vez mais frequente (Al-Yaqout & Nikolajeva, 2013; Borràs, 2005; Stichnothe, 2014; Turrión, 2012, 2014), a maioria destes ilustradores

ainda trabalha manualmente (59). A pintura em acrílico (35) é o meio líquido de eleição, seguindo-se o guache (20) e a aguarela (18). O meio seco favorito *per se* é o lápis de cor (15) (ver Tabela 32).

Tabela 32 - Técnica de ilustração

tipo	manual	59
	digital	10
	mista	42
	com intervenção ou manipulação digital	20
desenho	grafite	9
	esferográfica	3
	tinta da china	15
pintura	guache	20
	aguarela	18
	acrílico	35
	pastel	1
	lápis de cera	2
	lápis de cor	15
gravura	xilogravura	1
	carimbos	6
colagem	manual	16
	digital	6
montagem	realidade construída em vários planos	2
recorte	em papel kraft	4
suporte	papel	54
	tela	1
	cartolina colorida	2
	mdf	1

O ano de 2003, segundo informação dos próprios ilustradores, foi o primeiro ano em que a manipulação digital fez parte do processo de trabalho dos criativos da nossa amostra (ver Tabela 33). Foi também nesse ano que, para além do prémio e das menções especiais, o júri decidiu distinguir um maior número de publicações. Destes quinze livros, dois sofreram intervenção digital nas suas ilustrações. No ano seguinte, também foram dois os livros com ilustrações alvo de intervenção digital dentro de um ligeiramente menor total de distinções (13). As duas menções especiais de 2006 são os primeiros livros do *corpus* inteiramente ilustrados por meios digitais. Nos últimos três anos em estudo, mais de metade dos livros distinguidos pelo júri tem ilustrações digitalmente criadas ou que foram alvo de algum tipo de intervenção ou manipulação digital. Veja-se como 2007 conta com nove livros entre prémio, menções e

recomendações e cinco deles têm ilustrações que foram digitalmente criadas (1) ou finalizadas (4). Foram seis as criações digitais ou manipuladas num total de onze livros distinguidos em 2008 (prémio incluído), mas o número de livros onde as ilustrações foram totalmente criadas digitalmente aumentou (4) em relação às apenas manipuladas (2); o ano de 2009, que igualou o número de volumes destacados pelo júri em 2003 (15), conta com nove livros cujas ilustrações são de algum modo digitais. Neste ano, em que apenas seis livros são produto de técnicas de ilustração manual, o número de ilustrações finalizadas digitalmente duplicou (6) em relação às totalmente criadas digitalmente (3).

Tabela 33 - **Número de obras com técnica digital (2000-2009)**

	total de distinções (prémio, menção e recomendação)									
	3	3	3	15	13	4	13	9	11	15
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
manipulação digital				2	2			4	2	6
totalmente digital							2	1	4	3

Assim, é notório que, da primeira metade da década para a segunda, houve um aumento do número de publicações cujas ilustrações foram criadas digitalmente ou, depois de começadas com técnica manual, foram alvo de algum tipo de intervenção ou manipulação digital.

Salisbury comentou que a proporção de ilustração claramente digital parece ter diminuído, no entanto, à semelhança do que pudemos constatar «its use as an unseen tool has greatly increased» (Salisbury, 2007, p. 7). Com efeito, muitas das intervenções/manipulações digitais que observamos são impercetíveis e aparentam ter o intuito de se assemelhar à técnica tradicional manual.

No nosso *corpus*, o recurso à **ilustração digital**¹⁶⁶, quando a ilustração é toda feita em meio digital, surge em 2006 com Bernardo Carvalho e Madalena Matoso nos livros *Pê de pai* e *Uma mesa é uma mesa. Será?* (ambos edição Planeta Tangerina), respetivamente. Mas, já em 2003, José Manuel Saraiva finalizou dois trabalhos digitalmente:

¹⁶⁶ Considerou-se ilustração digital toda a ilustração que foi criada em meio digital desde o primeiro esboço. A informação dada pelos ilustradores foi crucial para o preenchimento desta categoria, pois embora a finalização em meio digital seja muitas vezes fácil de identificar o início nem sempre é.

O lambão, o teimoso e o senhor Veloso e outras histórias e Romeu e as rosas de gelo (Gailivro) (ver Imagem 210).



Imagem 210 - Página 19 do livro *Romeu e as rosas de gelo*, com texto de António Mota e ilustrações de José Manuel Saraiva, Gailivro, 2003.

José Manuel Saraiva, quando questionado sobre a técnica de ilustração, referiu ter começado ambos os projetos pela abordagem mais tradicional, utilizando nos dois guache e lápis de cor e, apenas no segundo, também pintura em acrílico. Após esta primeira fase manipulou-os digitalmente.

Quando questionamos o ilustrador Gémeo Luís sobre os seus livros, ele referiu ter utilizado a técnica de recorte¹⁶⁷ em papel kraft para quase todos – nomeadamente *O que é um homem sexual?* (Colégio Primeiros Passos, 2004), *O quê que quem*, *Ssschlep* e *A boneca Palmira* (Eterogêmeas, 2005, 2006, 2007, respetivamente) –, com a devida exceção para os que foram ilustrados a acrílico – como é o caso de *Grávida no coração* (Campo das Letras, 2002) e *O g é um gato enroscado* (Caminho,

¹⁶⁷ Técnica que já fora usada por H. C. Andersen na ilustração dos seus contos no século XIX e que ainda hoje tem seguidores. A título informativo, Rob Ryan (1962-) é um exímio adepto da técnica de recorte, valendo a pena consultar as suas produções artísticas (<http://robryanstudio.com/>). Este criador ilustrou *The gift* (Carol Ann Duffy, Barefoot Books, 2010), um livro de LIJ e ilustrou e escreveu *This is for you* (Chronicle Books, 2009), *A sky full of kindness* (Chronicle Books, 2013) e *The invisible kingdom* (Hutchinson, 2013), com a particularidade do texto verbal dos últimos três livros mencionados serem também recortados.

2003). As ilustrações dos três primeiros livros mencionados começaram por ser feitas manual mente a partir de folhas de papel kraft que, à semelhança das sombras chinesas, foram sendo recortadas. A utilização de uma única folha de papel cria na ilustração linhas de ligação entre os vários elementos que podem ser surpreendentemente lidas e confundidas com movimento e dinamismo. A redução cromática a uma só cor potencia a leitura mais atenta e demorada de linhas, manchas e formas em busca de sentido. No entanto, o resultado final para o leitor, porque está perante uma cor completamente plana e uniforme, é puramente digital. *O quê que quem* é o único onde se vê uma pequena sombra entre a imagem e o fundo branco da página (ver Imagem 211).



Imagem 211 - Pormenor de uma página do livro *O quê que quem*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2005.

As sombras subtis, que o trabalho de fotografia dos originais deixa em alguns pontos da página, carregam as ilustrações de alguma tridimensionalidade plurissignificativa. Mas, mesmo neste caso, a textura da ilustração é completamente plana pelo que em nada se assemelha ao papel kraft. A ficha técnica ajudará os leitores mais curiosos e experientes, uma vez que informa que os originais foram fotografados. As ilustrações dos livros *O que é um homem sexual?*, *Ssschlep* e *A boneca Palmira* têm cor plana uniforme e sem volume, não apresentando nenhum indício de que o seu ponto de partida foi manual (como textura ou espessura do papel, noção de volume, cor), qualquer leitor, mesmo o mais experiente, vê um trabalho digital (ver Imagem 212).

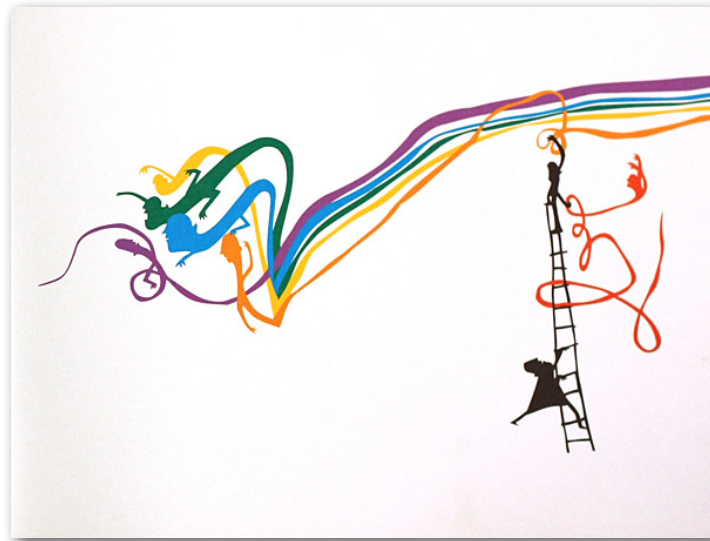


Imagem 212 - Página do livro *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2007.

É de salientar que, embora os dois últimos vencedores tenham recorrido à ilustração digital, Madalena Matoso em *A charada da bicharada* (2008) e Bernardo Carvalho em *Depressa, Devagar* (2009), nenhum deles o fez de forma pura. No primeiro caso, a técnica de ilustração utilizada é a da manipulação digital de formas, cores e volumes, ainda que simulando o recorte e colagem manual de papéis de cores variadas (ou procure aproximar-se dessa sugestão) (ver Imagem 213). *Depressa, Devagar*, como nos informou Bernardo Carvalho, teve o seu início com desenhos a tinta da china sobre papel e a cor foi aplicada digitalmente. No entanto, as ilustrações, simples, assemelham-se a desenhos rápidos a tinta com cor e linhas contrastantes criadas totalmente em meio digital, por meio de uma mesa digitalizadora (ver Imagem 214). Ou seja, ambos recorreram à técnica digital para simular abordagens mais tradicionais e plásticas, em sintonia com a tendência já referida.



Imagem 213 - Capa do livro *A charada da bicharada*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Madalena Matoso, Texto, 2008.

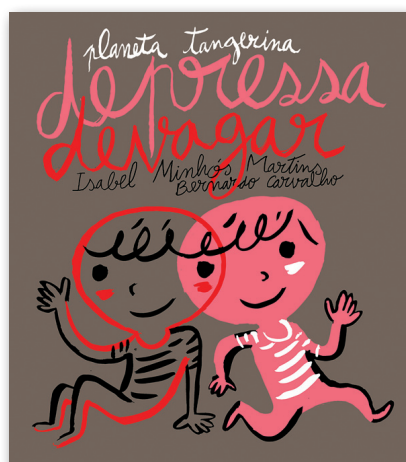


Imagem 214 - Capa do livro *Depressa, Devagar*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2009.

Como já constatamos, o meio líquido de eleição é o **acrílico** (35), no entanto, como são muitos os ilustradores que usam mais do que uma técnica nos seus trabalhos, são apenas quinze as publicações ilustradas exclusivamente com recurso a acrílico¹⁶⁸: *Grávida no coração* (Caminho, 2002), *O sonho de Mariana* (Caminho, 2003), *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar* (Ambar, 2003), *Se eu fosse muito*

¹⁶⁸ A técnica de ilustração destes volumes foi-nos cedida pelos seus ilustradores.

magrinho (Gailivro, 2003), *O g é um gato enroscado* (Caminho, 2003), *O menino gordo* (Gailivro, 2003), *O homem que engoliu a lua* (Ambar, 2003), *Os animais fantásticos* (Ambar, 2004), *Onde tudo aconteceu* (Gailivro, 2004), *Letras & Letrias* (Dom Quixote, 2005), *Corre corre, cabacinha* (OQO, 2006), *28 histórias para rir* (Kalandraka, 2006), *O que se vê no ABC* (Caminho, 2008), *O cão e o gato* (Editora APCC, 2009) e *O pássaro verde / O sapateiro* (Caminho, 2009), distribuindo-se apenas por seis autores. São eles: André Letria (ilustrou cinco livros dos seis que estão no *corpus*) Carla Pott, (ilustrou dois livros), Danuta Wojciechowska (utilizou acrílico em exclusivo em dois dos seus seis livros do *corpus*), Gémeo Luís (também ilustrou dois livros dos seis que fazem parte da amostra), João Vaz de Carvalho (ilustrou um livro) e Pierre Pratt (dois).

André Letria assume um pouco mais o efeito da pincelada, embora Pierre Pratt também o considere. Este último tem os limites entre figuras e planos pouco rígidos (ver Imagem 215), enquanto João Vaz de Carvalho é muito mais controlado, não só nos contornos das figuras como também, particularmente, na utilização de fundos planos e homogéneos (ver Imagem 216).



Imagem 215 - Pormenor do livro *O pássaro verde / O sapateiro*, com texto de Alice Vieira e ilustrações de Pierre Pratt, Caminho, 2009.



Imagem 216 - Pormenor da página 12 do livro *28 histórias para rir*, com texto de Ursula Wölfel e ilustrações de João Vaz de Carvalho, Kalandraka, 2006.

Gémeo Luís utiliza o acrílico um pouco mais diluído, sentindo-se a textura do pincel e dos gestos processuais pela sobreposição de transparências da matéria sem corpo (ver Imagem 217).



Imagem 217 - Pormenor do livro *Grávida no coração*, com texto de Paula Pinto da Silva e ilustrações de Gémeo Luís, Campo das Letras, 2002.

Os trabalhos de Carla Pott e de Danuta Wojciechowska, apesar de não comparáveis em imensos outros pormenores, são mais gradativos e suaves nas transições tonais. Em especial, o trabalho de André Letria é portador de mais textura, em razão das matérias adicionadas que não são palpáveis, mas que se sentem visualmente pelas sombras que a reprodução imprime (ver Imagem 218).

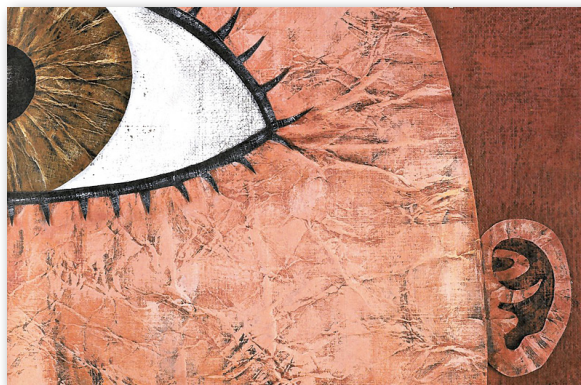


Imagem 218 - Pormenor do livro *Os animais fantásticos*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2004.

Houve, no nosso *corpus*, quatro ilustradores que empregaram o **desenho** na sua simplicidade linear: José Feitor, Aldina, Horácio Tomé Marques e Luís Henriques. Aplicaram a linha com e sem cruzamentos, com e sem volumetria simulada.

Os primeiros dois ilustraram *O noitibó, a gralha e outros bichos*, com texto de Francisco Duarte Mangas (Caminho, 2009) e *Uma rosa na tromba de um elefante*, com texto de António José Forte (Parceria A.M. Pereira, 2001), respetivamente. Estes são os únicos volumes do *corpus* cuja capa não reflete o interior do livro, nem no que concerne à técnica de ilustração, nem à utilização de cor. Pensando na capa como mostruário, ou cartão de visita, do que há-de vir, estas duas publicações são enganadoras. Na capa do livro de José Feitor vemos representada uma coruja, a cores, que aparenta ter sido produzida digitalmente, ao contrário das ilustrações do miolo que são em tinta da china aplicada a pincel¹⁶⁹ (ver Imagem 219).

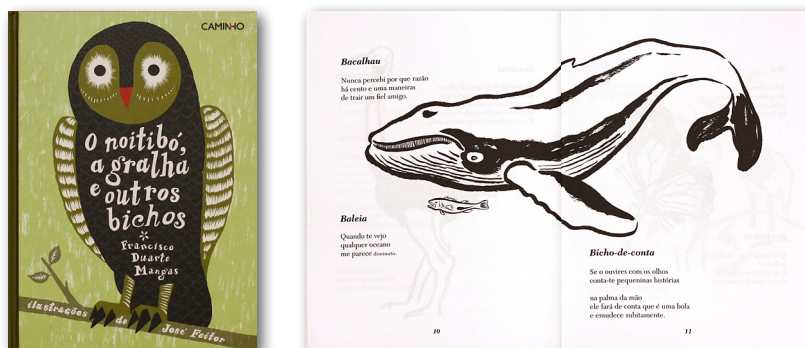


Imagem 219 - Capa e dupla página do livro *O noitibó, a gralha e outros bichos*, com texto de Francisco Duarte Mangas e ilustrações de José Feitor, Caminho, 2009.

¹⁶⁹ Informação cedida pelo ilustrador.

Analogamente, na capa do livro de Aldina, vemos, sobre fundo digital branco sujo, a fotografia de uma rosa, recortada de um qualquer cenário florido, a sair de uma tromba de um elefante, enquanto no miolo a artista traz-nos desenhos a preto com recurso exclusivo à linha, «feita de linhas tremulamente vivas» (Maia, 2002, p. 7), parecendo-nos ser resultado de uma caneta de ponta fina (ver Imagem 220).

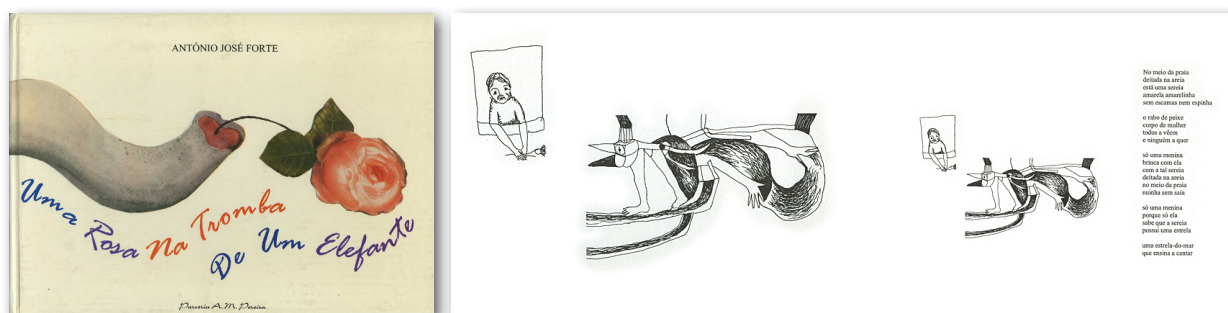


Imagem 220 - Capa e dupla página do livro *Uma rosa na tromba de um elefante*, com texto de António José Forte e ilustrações de Aldina, Parceria A.M. Pereira, 2001.

As ilustrações do interior das referidas publicações merecem uma breve nota positiva pela economia de meios da sua abordagem plástica. José Feitor e Aldina, numa técnica eminentemente manual, riscaram diretamente sobre papel sem o calculismo ou a premeditação do esboço, apresentando resultados mais intuitivos e dinâmicos, «porque não arrastam cosméticas de acabamentos preciosistas» (Maia, 2002, p. 7). Lamentamos, contudo, não ter feito parte das opções metodológicas traçadas para esta investigação saber o que as crianças pensam destes volumes, tendo em conta a sua distinta abordagem técnica, a opção monocromática e, especificamente no trabalho de Aldina, a abstração de alguns desenhos.

Horácio Tomé Marques (1960-), em *Guardador de árvores*, com poemas de João Pedro Mésseder (Trampolim, 2009), desenha a grafite sobre papel, produzindo criações que valorizam o desenho na sua forma pura e não manipulada. No entanto, é de referir que o volume teve intervenção digital posterior, indireta (atendendo a que não interferiu na leitura crua das representações), em algumas páginas onde se adicionaram fundos pretos a partes dos desenhos, alterando-se nessa zona a linha para a cor branca (ver Imagem 221). Com esta estratégia, jogando com o preto e branco, injetou-se uma certa profundidade e equilíbrio compositivo às duplas.

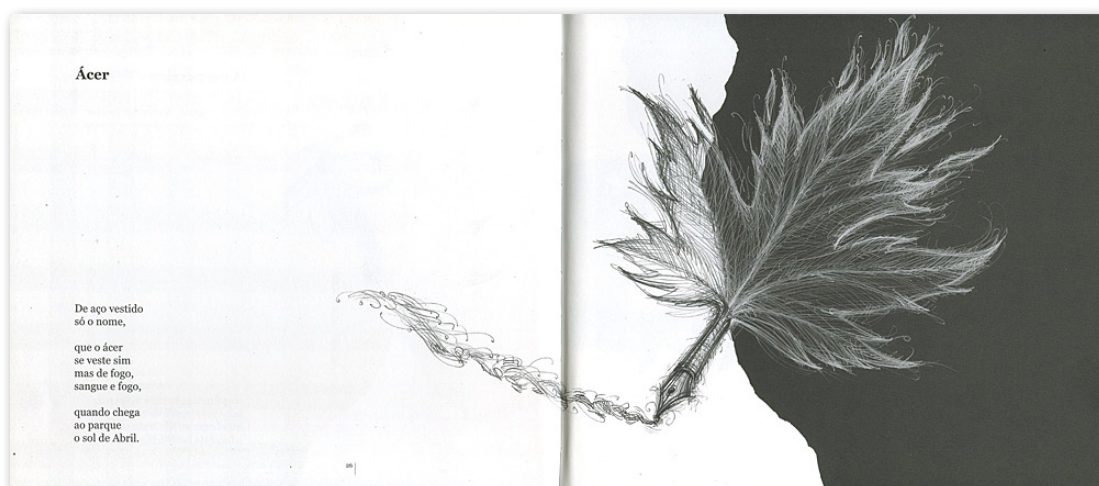


Imagem 221 - Dupla página do livro *Guardador de árvores*, com texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Horácio Tomé Marques, Trampolim, 2009.

As publicações de Luís Henriques¹⁷⁰, *A família dos macacos*, *Sabes, Maria, o Pai Natal não existe* e *Gastão vida de cão* (Caminho, 2006, 2008 e 2009, respetivamente), todos com texto de Rita Taborda Duarte, tiveram pontos de partida técnicos distintos, embora à primeira vista isso não seja evidente. O primeiro foi desenhado com tinta da china sobre papel, com canetas de ponta fina e a cor aplicada digitalmente, enquanto os outros dois são produções completamente digitais¹⁷¹, desde o primeiro traço aos apontamentos de cor. Este é mais um dos exemplos que vem confirmar a ironia que Salisbury constatou «that so many artists now employ the digital tool to create a raw, “friendly” aesthetic, often scanning and manipulating the hand-made mark» (Salisbury, 2007, p. 7).

Tecnicamente, quando observadas em pormenor, tomando como exemplo ilustrações dos livros *A família dos macacos* (ver Imagem 222) e *Gastão vida de cão* (ver Imagem 223), a utilização da linha hachurada para a configuração volumétrica de recriação de formas – com luz e sombra – é idêntica, ao ponto de arriscarmos dizer que se o primeiro não fosse colorido a legibilidade não sairia prejudicada.

170 Para saber mais sobre esta dupla de autores, vide Ramos (2009).

171 A informação sobre a técnica de ilustração foi-nos cedida pelo ilustrador.

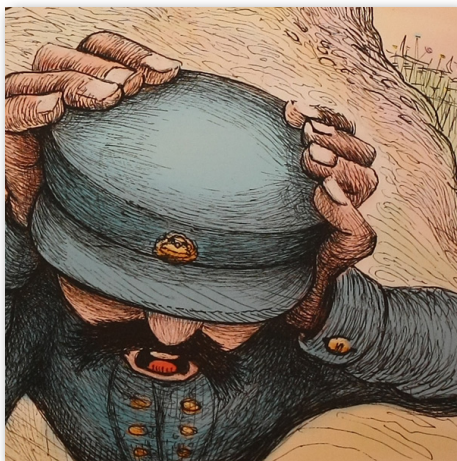


Imagem 222 - Pormenor do livro *A família dos macacos*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2006.



Imagem 223 - Pormenor do livro *Gastão vida de cão*, com texto de Rita Taborda Duarte e ilustrações de Luís Henriques, Caminho, 2009.

Os únicos dois livros do *corpus* ilustrados a partir da **montagem de realidades construídas em vários planos** com recurso a objetos tridimensionais, foram, distinguidos no mesmo ano (2007): *O rapaz que aprendeu a voar*, com texto de Alexandre Honrado e ilustrações de José Miguel Ribeiro (Dom Quixote), e *A coleção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho (edição de autor) (ver Imagem 224). Esta estratégia ilustrativa assemelha-se um pouco ao cinema de animação, ainda que apenas um dos ilustradores, José Miguel Ribeiro, tenha carreira na área. A utilização de objetos tridimensionais já existentes ou a criação de novos com colagens e tintas dota os volumes de uma expressividade especial proporcionando ao leitor uma relação com o livro distinta da habitual.



Imagem 224 - Página dupla do livro *A coleção*, com texto e ilustrações de Margarida Botelho, edição de autor, 2007.

Dos poucos livros que utilizaram **carimbos** na sua expressão plástica (6), destacamos o volume *Trava-linguas*, com organização de Dulce de Souza Gonçalves e ilustrações de Madalena Matoso (Planeta Tangerina, 2008), pelo uso exclusivo desta técnica, e, principalmente, pela relação semântica que a sua utilização trouxe com o próprio conteúdo da componente verbal. Madalena Matoso construiu cenários e personagens (e.g. gatos, tigres, peixes, barcos, várias pessoas) com recurso exclusivo a letras carimbadas (ver Imagem 225).



Imagem 225 - Dupla página do livro *Trava-linguas*, com organização de Dulce de Souza Gonçalves e ilustrações de Madalena Matoso, Planeta Tangerina, 2008.

Atentemo-nos na definição do vocábulo – *trava-línguas* – que compõe o título: «exercício oral que consiste em articular, com rapidez e sem enganos, frases ou sequências de palavras com segmentos difíceis de pronunciar»¹⁷². O jogo proposto pela componente verbal, o de pronunciar sem enganos palavras ou segmentos difíceis de proferir, foi, no nosso entender, belissimamente transposto para a componente pictórica. A eleição do alfabeto, enquanto motivo que se repete para criar as composições, provoca também um jogo de identificação visual, em que os olhos do leitor ora leem as partes (as letras) ora o todo (o conteúdo formal concebido) das ilustrações.

Na última página do livro *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustrações de João Caetano (Ambar, 2006), onde está encenado o casamento tão sonhado por Joanes com Mécia, os noivos estão envolvidos e a ser observados por uma pequena multidão (ver Imagem 226). Multidão essa que João Caetano criou com a **colagem** de diversas personagens de origens e épocas muito diversificadas (e.g. fotografias a preto e branco de pessoas reais, desenhos com recurso exclusivo à linha também a preto, bonecas de porcelana, cópias a cores de personagens femininas que parecem provenientes de pinturas do século XIX, um tocador de gaita de foles).



Imagem 226 - Última página do livro *O tesouro do castelo do rei*, com texto de Anabela Mimoso e ilustrações de João Caetano, Ambar, 2006.

¹⁷² “Trava-línguas”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/Trava-l%C3%ADnguas> [consultado em 16-08-2014].

Os quatro livros deste ilustrador incluídos no *corpus* foram concebidos com recurso a acrílico, aguarela, tinta da china e colagens¹⁷³, mas o que o distingue dos outros artistas do *corpus* que também usam a colagem é a sua utilização declarada e a multiplicidade estilística (em cor, formato, técnica, época, apenas para referir algumas). A cena que descrevemos em cima é apenas um dos muitos exemplos que podemos encontrar nos seus livros.

No outro extremo, o da subtileza, temos o caso do livro *Lá de cima cá de baixo*, com texto de António Mota e ilustrações de Teresa Lima (Gailivro, 2008), em que a técnica utilizada é também mista, mas com recurso a lápis de cor, grafite e colagem¹⁷⁴. As colagens de Teresa Lima são delicadas. Não se encontram escondidas, são igualmente assumidas como o caso anteriormente referido, mas a sua colocação serve mais um propósito técnico-configurativo do que um efeito plástico (ver Imagem 227). Sobre colagem, Brian Collier referiu que «collage is more than just an art style. Collage is all about bringing different elements together. Once you form a sensibility about connection, how different elements relate to each other, you deepen your understanding of yourself and others» (D. Evans, 2008, pp. 42–43). Precisamente, Teresa Lima utiliza nas suas colagens, no caso particular do livro mencionado, elementos próximos em termos tonais e texturais, sem assinatura, ou seja, sem marcas evidentes da sua proveniência.

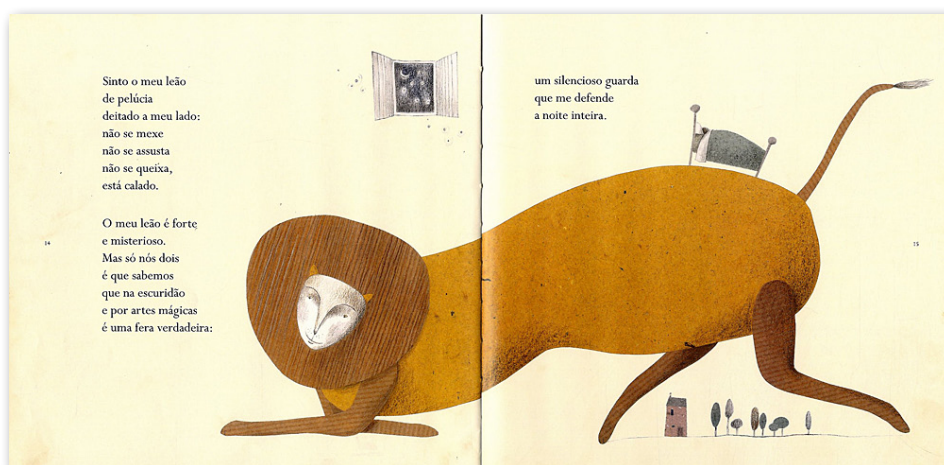


Imagem 227 - Dupla página do livro *Lá de cima cá de baixo*, com texto de António Mota e ilustrações de Teresa Lima, Gailivro, 2008.

173 Informação cedida pelo ilustrador.

174 Informação cedida pela ilustradora.

Na verdade, a ilustradora socorre-se quase sempre dos mesmos papéis, sortidos apenas na cor, que ainda assim se mantêm dentro de uma mesma gama tonal, variando ligeiramente a textura visual, seja por intervenção posterior com recurso à linha ou à mancha, por exemplo, ou porque têm, de facto, pequenas alterações na configuração, mais visuais que táteis. Mesmo no volume *Se os bichos se vestissem como gente*, ilustrado a aguarela, acrílico e também colagem (Luísa Ducla Soares, *Civilização*, 2003), em que os elementos colados são mais distintos entre si, tomando como exemplo o calçado da primeira página do livro, as colagens de Teresa Lima são menos expansivas (ver Imagem 228).



Imagem 228 - Primeira página do livro *Se os bichos se vestissem como gente*, com texto de Luísa Ducla Soares e ilustrações de Teresa Lima, *Civilização*, 2003.

Claro está que a abordagem cromática e técnica, a forma como João Caetano e Teresa Lima utilizam a cor e intervêm no suporte, tem características distintas na origem, assemelhando-se, o primeiro, a uma investida ruidosa e o segundo a um afago pouco sonoro, apesar de ambos eficientes.

Estamos conscientes de que trouxemos a esta secção marcas autorais muito dissemelhantes, cuja intenção não era comparar qualidade, mas sim identificar formas diferentes de aplicação de um mesmo recurso técnico, mostrando alguns dos seus resultados possíveis.

6. TRAÇO OU MARCA AUTORAL

Como temos vindo a mencionar alguns dos ilustradores do nosso *corpus* têm características plásticas, formais ou cromáticas facilmente observáveis em detalhes precisos que os diferenciam e os tornam reconhecíveis em relação a outros profissionais da área no universo da LIJ. A sua linguagem distinta, a que chamamos de *traço* ou *marca autoral*¹⁷⁵, contribui, por vezes, para a fidelização do leitor. Das características presentes nas múltiplas marcas autorais, identificamos a constância formal de alguns, as paletas atípicas no universo da LIJ de outros, a forma criativa como são explorados os vários materiais disponíveis e como a utilização de certos elementos se torna motivo de reconhecimento.

Assim, de todos os ilustradores que tivemos a oportunidade de estudar e analisar houve sete cujo traço nos chamou particular atenção pela forma como se destacou dos demais: Alain Corbel, André Letria, Bernardo Carvalho, Danuta Wojciechowska, Gémeo Luís, Marta Torrão e Teresa Lima.

Em Alain Corbel¹⁷⁶, de entre uma grande variedade de abordagens plásticas, como consequência, supomos, da adaptação aos textos que tem como ponto de partida, ou então de uma inquietude criativa (resultando em grande experimentação), que, não raras vezes, assola muitos artistas, reconhece-se, ainda assim, uma constante formal com figurações angulosas e agudas assentes numa leve inspiração cubista (ver Imagem 229 e Imagem 230).

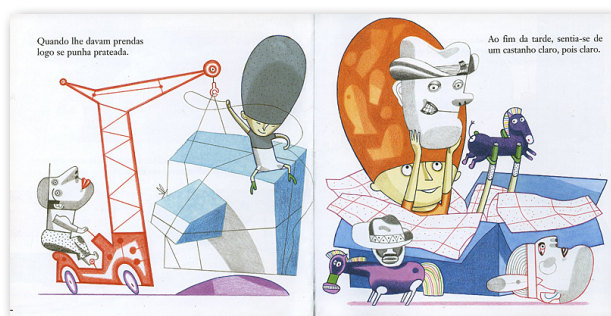


Imagem 229 - Dupla página do livro *A cor instável*, com texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Alain Corbel, Afrontamento, 2002.

¹⁷⁵ Nas atas das reuniões do júri do Prémio Nacional de Ilustração, do período em apreço, particularmente, nos primeiros anos, uma expressão análoga muito utilizada (apesar de pessoalmente não nos agradar) foi o *estilo pessoal* do ilustrador, que várias vezes foi mencionado como fator de decisão.

¹⁷⁶ Alain Corbel informou-nos que os livros *O ladrão de palavras* e *A máquina infernal* foram feitos a guache; *Contos e lendas de Macau* a aguarela; *Lendas e contos judaicos* a aguarela e/ou guache; *A cor instável* a aguarela, tinta da china e lápis de cor; e *O Pai Natal preguiçoso* e *a rena Rodolfa* com colagens, sendo que os papéis utilizados nas colagens foram preparados com guache pelo autor.



Imagem 230 - Dupla página do livro *O Pai Natal preguiçoso e a rena Rodolfa*, com texto de Ana Saldanha e ilustrações de Alain Corbel, Caminho, 2004.

O traço de André Letria¹⁷⁷ identifica-se pela adição de matéria em pinceladas pastosas, evidentes e opacas, pelos olhos redondos muito simétricos e sobrancelhas fartas (sem indiferenciação de género), pela paleta escura em detrimento das cores primárias – sem receio dos azuis escuros, pretos ou castanhos, assim como pela frequência de planos fechados e muito fechados (ver Imagem 231 e Imagem 232). Salientamos também a comicidade visual com que frequentemente presentearia o leitor.

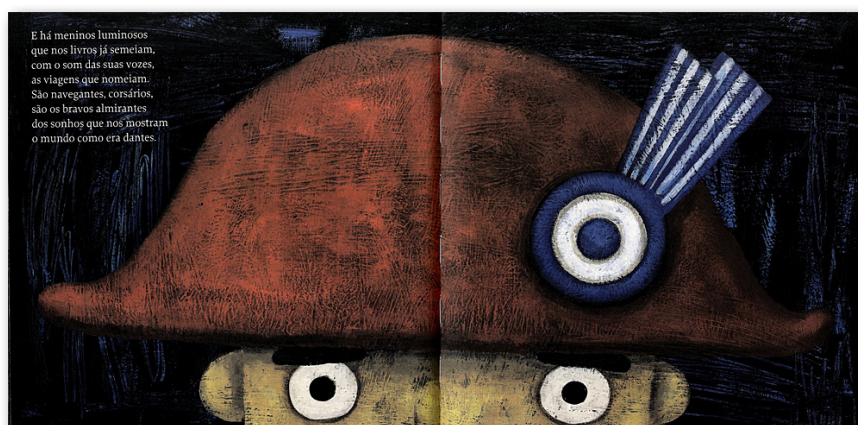


Imagem 231 - Dupla página do livro *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de André Letria, Ambar, 2003.

¹⁷⁷ André Letria contou-nos que os seus livros *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*, *Se eu fosse muito magrinho*, *Letras & Letrias*, *Corre corre, cabacinha*, *O cão e o gato* e *Os animais fantásticos* foram todos ilustrados com acrílico, sendo que o último também teve colagem.



Imagem 232 - Dupla página do livro *Corre corre, cabacinha*, com texto de Eva Mejuto e ilustrações de André Letria, OQO, 2006.

Bernardo Carvalho¹⁷⁸ apresenta publicações, no *corpus*¹⁷⁹, (pelo menos, de finalizações) digitais com uma paleta, apesar de variada, muito orientada para as cores escuras ou tons terra, de apresentação plana e não volumétrica (ver Imagem 233 e Imagem 234).



Imagem 233 - Dupla página do livro *Pê de pai*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2006.

¹⁷⁸ O ilustrador informou-nos que os volumes *Depressa*, *Devagar* e *És mesmo tu?* foram criados com desenhos a tinta da china sobre papel e coloridos digitalmente; *A grande invasão* foi iniciado com desenho a grafite e pintado também digitalmente; e *Pê de pai* e *Um dia na praia* são criações digitais de raiz.

¹⁷⁹ Fora do *corpus*, e a título de exemplo, Bernardo Carvalho ilustrou também *O livro dos quintais* (com texto de Isabel Minhós Martins, Planeta Tangerina, 2010) com caneta de feltro que, em nosso entender, não seria tão rapidamente identificado como seu.



Imagem 234 - Dupla página do livro *A grande invasão*, com texto de Isabel Minhós Martins e ilustrações de Bernardo Carvalho, Planeta Tangerina, 2007.

Danuta Wojciechowska¹⁸⁰ tem uma paleta inconfundível, jogando com as cores do fogo e do sol, sendo as associações/combinções mais comuns os amarelos luminosos com os verdes ácidos e os laranjas com os azuis petróleo e/ou turquesa (ver Imagem 235 e Imagem 236).



Imagem 235 - Dupla página do livro *O que se vê no ABC*, com texto de Daphne W. Rocha e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Caminho, 2008.

¹⁸⁰ A ilustradora informou-nos que *O sonho de Mariana* e *O que se vê no ABC* têm ilustrações em acrílico e *O Limpa-palavras* e *Outros Poemas*, *O gato e o escuro*, *Mouschi*, *o gato de Anne Frank* e *Contos e Lendas do Japão* são em guache.



Imagem 236 - Página do livro *Contos e lendas do Japão*, com texto de José Jorge Letria e ilustrações de Danuta Wojciechowska, Ambar, 2004.

Gémeo Luís¹⁸¹ é mais reconhecido pelas silhuetas – que cria com os seus recortes – a uma só cor, outras vezes, fortemente coloridas e com uma interação dialógica figura-fundo intensa (ver Imagem 237 e Imagem 238), do que pelas suas publicações em acrílico dos primeiros anos de atividade.



Imagem 237 - Página do livro *Ssschlep*, com texto de Eugénio Roda e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2006.

¹⁸¹ Os livros *O que é um homem sexual?*, *Ssschlep*, *A boneca Palmira* e *O quê que quem*, de Gémeo Luís, como o ilustrador nos informou, foram feitos em recorte sobre papel kraft, enquanto *Grávida no coração* e *O g é um gato enroscado* foram pintados a acrílico.



Imagem 238 - Dupla página do livro *A boneca Palmira*, com texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís, Eterogémeas, 2007.

Em Marta Torrão¹⁸² a marca autoral encontra-se mais atinente à forma, representando rostos quadrangulares com olhos que ocupam toda a largura da face, narizes estreitos e deveras longos, que têm o seu início na testa das personagens. A desproporção entre olhos (enormes), boca e mãos (pequeninas) é também um pormenor de individuação autoral. Em termos de abordagem plástica, o mais evidente é a falta de rigidez nos limites formais e um certo culto pelo risco em camadas (ver Imagem 239 e Imagem 240).



Imagem 239 - Dupla página do livro *Come a sopa, Marta!*, com texto e ilustrações de Marta Torrão, O bichinho de conto, 2004.

¹⁸² Marta Torrão informou-nos que os livros *Segredos*, *Come a sopa, Marta!* e *João Pé Descalço* foram ilustrados com guache, lápis de cera, lápis de cor, colagens e carimbos.



Imagem 240 - Dupla página do livro *João Pé Descalço*, com texto de Marta Monteiro e ilustrações de Marta Torrão, Kual, 2003.

Teresa Lima¹⁸³ tem sempre personagens com cabeças pequenas e corpos muito alongados, maioritariamente em posições de equilíbrio instável, reforçado pela utilização de elementos vários que flutuam ao vento, como cabelos, lenços, cachecóis, fitas de avental, caudas de animais, entre outros. Grande parte das suas ilustrações parecem captações de momentos em processo, movimentos registados, sugerindo dinamismo e frescura (ver Imagem 241 e Imagem 242).

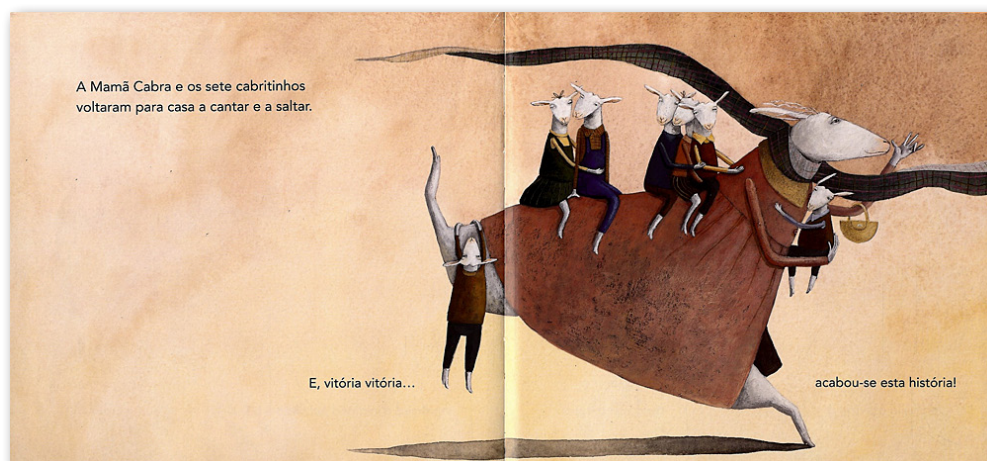


Imagem 241 - Dupla página do livro *Os sete cabritinhos*, com texto de Tareixa Alonso e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2009.

¹⁸³ Teresa Lima contou-nos que os livros *Se os bichos se vestissem como gente*, *Histórias de animais*, *Ovos cozidos* e *Os sete cabritinhos* foram feitos em aguarela, acrílico e colagem e *Lá de cima lá de baixo* foi com lápis de cor, grafite e colagem.



Imagem 242 - Dupla página do livro *Ovos cozidos*, com texto de Marisa Núñez e ilustrações de Teresa Lima, OQO, 2007.

Naturalmente que o reconhecimento do traço característico de um ilustrador pode ter vantagens e desvantagens. A vantagem já foi mencionada, e prende-se com a identificação da linguagem específica e do seu modo de contar, a desvantagem é que pode ser encarada pelo público, ou mesmo pelos empregadores, como «mais do mesmo», a chamada falta de originalidade.

Apesar de ser importante lembrar que todo e qualquer assunto de caráter estético percorrerá sempre caminhos bastante subjetivos, as considerações aqui tecidas são fruto de um grande esforço de isenção com vista à objetividade. Por essa razão, não podemos deixar de sublinhar alguns dos condicionamentos presentes: a importância e consequente influência da nossa formação, a informação cedida *pelos* e ou pesquisada *sobre* os autores em análise, a própria constituição do *corpus* que também terá sido alvo de uma seleção seguramente subjetiva, refletindo parâmetros análogos aos que nos circunstanciaram.

7. COMPONENTE VERBAL

A amostra de livros de LIJ em apreço tem em interação, na grande maioria dos casos, duas linguagens (a verbal e a visual), pelo que a nossa análise contemplou, também, a componente verbal. Nesta secção, apesar de este não ser o enfoque principal do nosso estudo, pareceu-nos pertinente classificar as publicações do *corpus* por modos literários, como forma de contextualizar as referidas opções (ver Anexo 9).

Assim, nas linhas que se seguem identificamos os modos literários em que as publicações do *corpus* se inserem e referimos os eixos temáticos predominantes.

7.1. MODOS LITERÁRIOS

O texto narrativo é caracterizado, sobretudo, pela presença de intriga, personagens, localização espacial, passagem de tempo, noção de causalidade. No *corpus* principal contamos oito livros com estas características (e.g. *Estranhões & Bizarrocos*, *A maior flor do mundo*, *Contos e lendas de Macau*) (ver Tabela 34).

Tabela 34 - **Modo narrativo no *corpus* principal**

texto verbal + texto visual	Texto Narrativo	8
	de inspiração tradicional	1
	prosa	8
	rima	1
	Livro-álbum narrativo	2

A grande maioria dos livros do *corpus* secundário também se insere neste domínio (59) (e.g. *O gato e o escuro*, *Grávida no coração*, *Mouschi*, *o gato de Anne Frank*) (ver Tabela 35).

Tabela 35 - **Modo narrativo no *corpus* secundário**

texto verbal + texto visual	Texto Narrativo	59
	de inspiração tradicional	8
	verso	5
	prosa	50
	verso e prosa	2
	rima	9
	só texto visual	2
	Livro-álbum narrativo	8

Embora uma das tendências da narrativa nacional para crianças e jovens passe pela reescrita de contos tradicionais (J. A. Gomes, 2013), acontecendo, por vezes, o reconto e outras a subversão e parodização dos textos originais, não vemos grande evidência destas reescritas no nosso *corpus* (8).

Não tendo uma estrutura organizada por noções de causalidade ou sequência e

apostando em manifestações verbais subjetivas, em que os jogos de palavras e de sons são frequentes e calculados, por exemplo, falamos de **textos líricos**, sendo que no *corpus* principal contamos apenas com dois exemplos: *O quê que quem* e *A charada da bicharada* (ver Tabela 36).

Tabela 36 - **Modo lírico no *corpus* principal**

texto verbal + texto visual	Texto Lírico	2
	verso	1
	prosa	1
	rima	1
	Livro-álbum lírico	1

Com contribuições verbais de recorte poético, no *corpus* secundário, temos mais alguns livros (18) (e.g. *Conto estrelas em ti*, *O Limpa-palavras e Outros Poemas*, *Uma rosa na tromba de um elefante*) (ver Tabela 37).

Tabela 37 - **Modo lírico no *corpus* secundário**

texto verbal + texto visual	Texto Lírico	18
	de inspiração tradicional	1
	verso	17
	prosa	1
	rima	15
	Livro-álbum lírico	2

Em relação ao texto poético editado nos últimos anos, J. A. Gomes (2013) revela que existe uma vitalidade digna de nota e refere, entre outras, algumas das publicações que fazem parte do nosso estudo como *Pó de Estrelas* (Assírio e Alvim, 2004), de Jorge Sousa Braga, *O Brincador* (ASA, 2005), de Álvaro Magalhães, *A charada da bicharada* (Texto, 2008), de Alice Vieira ou *Letras & Letrias* (Dom Quixote, 2005), de José Jorge Letria.

A escrita poética para a infância e a juventude apropriou-se recentemente de modalidades, há muito cultivadas na poesia dita para adultos (J. A. Gomes, 2013), que marca também presença no nosso *corpus*: a *greguería* (*Letras & Letrias* de José Jorge Letria), o haiku (*O g é um gato enroscado* de João Pedro Mésseder), o caligrama (*Guardador de árvores* de João Pedro Mésseder) ou o poema em prosa (*O quê que quem* de Eugénio Roda), apenas para citar algumas.

Curiosamente, a propósito da classificação como poema em prosa que J. A. Gomes (2013) atribuiu ao volume *O quê que quem*, não podemos deixar de referir o comentário de uma menina de 11 anos em relação ao texto desta publicação: Inês (11A/EPA): «Eu gosto da maneira deste texto. Não são bem poesia, porque as frases são entrelaçadas». Inês não ficou indiferente aos jogos e à musicalidade dos vários segmentos.

Conto estrelas em ti é a única publicação de todo o *corpus* com vários autores de texto, figurando na capa o nome dos contribuidores: Albano Martins, Álvaro Magalhães, Ana Saldanha, António Mota, António Torrado, Fernando Miguel Bernardes, Francisco Duarte Mangas, João Pedro Mésseder, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, Mário Castrim, Papiniano Carlos, Raul Malaquias Marques, Teresa Guedes, Vergílio Alberto Vieira e Violeta Figueiredo.

Em suma, do ponto de vista discursivo verbal destaca-se maior presença, tanto no *corpus* principal como no secundário, de publicações narrativas (8 e 58, respetivamente) em relação às de cariz poético (2 e 18, respetivamente), enquanto os textos dramáticos não têm voz alguma em todo o *corpus* (principal e secundário).

A afirmação de Reis (2008, p. 255) de que «é também notório que muitos géneros do modo narrativo são enunciados em prosa, quase sempre atingindo uma extensão mais alargada do que a dos géneros líricos» confirmou-se no nosso estudo, pois contamos um total de cinquenta e oito casos (58) de textos narrativos apresentados em prosa. Também se confirmou, no total do nosso *corpus*, maior presença de apresentações em verso nos textos líricos (17), como havia afirmado Reis (2008, p. 255): «(...) é sabido e empiricamente verificável que, na sua esmagadora maioria, os géneros do modo lírico expressam-se em verso» (ver Tabela 38).

Tabela 38 - **Modos literários**

texto verbal + texto visual	Texto Narrativo	67
	de inspiração tradicional	9
	verso	5
	prosa	58
	verso e prosa	2
	rima	10
	só texto visual	2
	Livro-álbum narrativo	10
texto verbal + texto visual	Texto Lírico	20
	de inspiração tradicional	1
	verso	18
	prosa	2
	rima	16
	Livro-álbum lírico	3
	Texto Dramático	0

A inexistência de textos dramáticos em todo o *corpus* vai ao encontro da opinião de S. R. Silva quando diz que «a edição de textos dramáticos permanece como o domínio editorial no qual menos investimento se constata» (2013, p. 77) ou J. A. Gomes (2013, p. 145) que reconhece que «o texto dramático para a infância não conhece a fortuna, em termos editoriais, de que dispõem a narrativa ou mesmo a lírica».

Apesar de o foco de atenção do nosso estudo ser a ilustração não podemos ficar alheios à componente verbal das publicações analisadas, por essa razão parece-nos pertinente lembrar S. R. Silva (2013) e o estudo que desenvolveu compreendendo o período de 2001 a 2006 com o intuito de contribuir para uma história crítica da LIJ portuguesa. A autora, apesar da bibliografia estudada ser de um período de meia dúzia de anos e ter sido operada uma revisão seletiva, cujo critério de escolha não está iden-

tificado, mas que nos parece ter sido, precisamente, a vertente literária, concluiu que a publicação de textos de inspiração no património literário tradicional oral continua a persistir «tanto em forma narrativa como poético-lírica [...]». Estes resultados não se confirmaram no nosso estudo, mesmo compreendendo um período de atenção mais alargado (10 anos), havendo em todo o *corpus* apenas dez livros decorrentes do património literário tradicional.

7.2. EIXOS TEMÁTICOS

Todos os livros do *corpus* foram analisados tendo em conta a temática abordada, verificando-se que muitos deles acolhem mais do que um tema. Veja-se, por exemplo, o volume *João Pé Descalço*, com texto de Maria Monteiro e ilustrações de Marta Torrão (Edições Kual, 2003), em que a arte, mais concretamente, a pintura, é o mote para uma aventura pela imaginação, onde a amizade e os afetos são evidenciados, assim como as memórias saudosas de um avô. Ou ainda *A máquina infernal*, com texto e ilustrações de Alain Corbel (Caminho, 2005), que aborda a difícil temática da guerra, ao mesmo tempo que aponta soluções pacíficas através da amizade e dos afetos, sugerindo acreditar no simbólico poder transformador da criança. Estes são apenas dois exemplos de como distintos eixos temáticos se podem encontrar numa mesma publicação.

Das temáticas já mencionadas por alguns autores (J. A. Gomes, 1997; Ramos, 2012; S. R. Silva, 2013), como as condições da vida moderna (e.g. *A grande invasão*), ou as preocupações com o ambiente (e.g. *Um dia na praia*), os conflitos familiares (e.g. *A família dos macacos*) ou interpessoais (e.g. *A cor instável*), o Natal (e.g. *O Pai Natal preguiçoso e a rena Rodolfá*), o 25 de Abril de 1974 (e.g. *Romance do 25 de Abril*), a ciência (e.g. *Pó de estrelas*) ou a sexualidade (e.g. *O que é um homem sexual?*), por exemplo, foram apenas encontrados um ou dois exemplos (de cada) no nosso *corpus*.

Apesar de haver, ainda, alguns livros que trataram questões como a adoção (e.g. *Grávida no coração*), o amor (e.g. *Ovos cozidos*), a infância, o multiculturalismo (e.g. *A colecção*) ou o medo (e.g. *Livros dos medos*), com incursões no universo maravilhoso e onírico, os eixos temáticos mais frequentes foram o humor (30), os afetos (29), os animais (27), a natureza (23) e a família (20) (ver Tabela 39).

Tabela 39 - Eixos temáticos

humor	30
afetos	29
animais	27
natureza	23
família	20

IV - CONCLUSÕES

Antes de finalizar não podemos deixar de referir algumas limitações acerca da nossa investigação e que foram surgindo nas diversas fases do processo.

Tendo como referência o trabalho empírico, no que diz respeito à utilização dos espaços cedidos para a realização das sessões de entrevista não houve toda a compreensão que esperávamos por parte de algum do corpo docente, de um dos estabelecimentos de ensino, em resultado das suas próprias prioridades não serem coincidentes com as do investigador.

O eco que adveio da conjugação do ruído exacerbado dos alunos de uma sala imediatamente por cima da que nos cederam para a condução das sessões de entrevista, em outro estabelecimento de ensino, com a grande dimensão daquele espaço, prejudicou a qualidade acústica dos registos obtidos.

O forte entusiasmo demonstrado pela atividade extraordinária para a qual tinham sido selecionados, somado à irreverência própria da idade, a alguma dificuldade de saber escutar o outro – originando intervenções simultâneas, variadas em altura de som e tom –, dificultaram de sobremaneira a colheita de dados e o seu registo posterior.

Em relação à análise do *corpus*, apesar do carácter extensivo da grelha de análise, enquanto instrumento construído para o efeito e em constante evolução, sentimos dificuldade em aprofundar exaustivamente determinadas dimensões, em razão da própria variabilidade intra-amostra. Referimo-nos, em particular, à riqueza inerente ao tipo de obras estudado e às relações internas verificadas (entre páginas, por exemplo, ou de certos elementos numa mesma página) que resultam nas diferentes manifestações categoriais que as compõem. Com efeito, a nossa vontade de contribuir de forma abrangente para a caracterização da ilustração da primeira década do século XXI fez com que alguns pontos não tivessem atingido a profundidade desejada. Uma metodologia de estudo de casos múltiplos talvez suprisse esta limitação, permitindo uma melhor compreensão de cada objeto na sua individualidade. Contudo, reconhecemos não nos parecer de todo exequível dada a extensão da nossa amostra e o período temporal destinado ao tipo de investigação em que o nosso estudo se insere.

Sentimos, também, como uma limitação ao estudo a redução de interação social

técnica e especialista – característica da opção por um modelo qualitativo –, que acompanhasse a validação dos procedimentos metodológicos e auxiliasse na sua confirmação, facilitando, talvez, um possível melhor enquadramento ou ajuste.

Cumprindo os objetivos a que nos tínhamos proposto, é chegada a altura de dar a conhecer as conclusões que os meandros do caminho percorrido nos trouxeram.

No universo específico da literatura para a infância e a juventude, na primeira década do século XXI, caracterizamos a ilustração portuguesa contemporânea numa perspetiva histórica – apoiados na revisão da literatura das Histórias da LIJ portuguesa (J. A. Gomes, 1997, 2004a; Lemos, 1972; Pires, 1983; N. Rocha, 1984), e de outros contributos recentes (J. A. Gomes, 2013; Ramos, 2012; J. Silva, sd.-a; S. R. Silva, 2013), procedendo à sua atualização sistemática até ao ano de 2009, e afluímos a evolução do conceito de ilustração e respetivo processo. Salientamos a adição da parceria ilustrativa de cada obra referenciada, quando inexistente nas Histórias da LIJ consultadas.

Contextualizando o leitor e a investigação centrada na receção, a opção por dar voz às crianças mostrou-se satisfatória. Assim, termos iniciado o estudo pelo trabalho de campo, apresentando os livros do *corpus* principal às crianças, confirmou-se proveitoso, pois a sua capacidade de observação do detalhe revelou-se muito apurada. Com esta abordagem foram recolhidos e identificados conteúdos significativos que forneceram subsídios para o desenvolvimento deste trabalho de investigação no que se refere à análise das obras de LIJ do ponto de vista crítico. O acolhimento do leitor infantil e as suas expectativas provocaram no investigador um enriquecimento do modo de ver e desencadearam, conseqüentemente, distintas formas de interpretar e analisar o *corpus*.

O conhecimento da *Teoria da Compreensão Literária* de Sipe (2000), em momento posterior à realização do trabalho de campo, veio elevar o alento pela nossa opção, já que se adequou aos nossos objetivos e revelou-se um ótimo instrumento de classificação e organização dos resultados.

A opção metodológica de cariz qualitativo requer, necessariamente, algum isolamento, diminuindo a probabilidade de se ter apoio para a revisão das estratégias analíticas ou dos procedimentos interpretativos. Como forma de combater essa escassez

de interação com outros pares com poder crítico, no caso do estudo empírico, todos os procedimentos foram revistos, pelo menos, duas vezes. Referimo-nos em particular às transcrições do registo audiovisual e à sua categorização. Um pouco por causa da nossa orientação, outro tanto, pelo número de livros apresentados a cada grupo de crianças, e, também, pela falta de experiência em analisar ilustrações em profundidade e consequente parco vocabulário correspondente, as suas respostas centraram-se muito na expressão do gosto ou desagrado por determinados livros ou páginas. Provavelmente, se tivéssemos optado por apresentar um livro por sessão, os dividendos talvez pudessem ter resultado mais diversificados em razão da sua atenção focalizada, no entanto, iria faltar o fator comparativo que também é muito importante e que desencadeia novas reflexões.

Justamente, no que concerne à análise do *corpus*, objeto central da nossa investigação, para além da referida *boa* contaminação com o olhar da criança, iniciou-se o processo com base numa grelha, com itens específicos por onde nos orientarmos. O livro enquanto fenómeno (Bogdan & Biklen, 1994) foi, de facto, complexo e, à medida que fomos conhecendo mais aprofundadamente o objeto de estudo, assim como a revisão da literatura foi sendo assimilada e sedimentada, o número de categorias pré-estabelecido transformou-se em quantidade e qualidade. A necessidade de revisão e confirmação de procedimentos anteriores, tornou-se exigente, crescendo na proporção do número de categorias, ou especificações dentro de uma mesma categoria, que foram sendo adicionadas. Com efeito, e de acordo com o previsto, o plano traçado inicialmente presumia-se flexível, progressivo e geral, admitindo o enriquecimento dos dados da investigação no seu percurso. Assim, verificou-se a construção de significados num *continuum*, como consequência da presença de um investigador detentor de experiências substantivas sensoriais e acima de tudo permeáveis à evolução.

A difícil replicação *ipsis verbis* característica da abordagem qualitativa, em nosso entender, não desmerece a presente investigação. Embora os resultados *per se* possam, de facto, não ser reproduzíveis, o enorme cuidado e pormenor com que expusemos os procedimentos metodológicos, pretenderam combater esta limitação. Deste modo, a sua descrição detalhada permitirá que outro(s) investigador(es) consiga(m), facilmente, seguir os passos relatados, adaptando-os a contextos humanos (no caso do estudo

A) e a períodos temporais e a *corpus* distintos (no caso do estudo B) com sucesso.

No que à componente verbal diz respeito, e indo ao encontro da revisão da literatura, do *corpus* estudado, que tentamos que fosse o mais representativo possível da 1ª década deste século, confirmou-se a preponderância de livros de pendor narrativo (com o enunciado maioritariamente em prosa) em relação aos de carácter lírico (com predomínio da apresentação versificada), enquanto os de cariz dramático são inexistentes. As publicações decorrentes *de* ou inspiradas *no* património literário tradicional são uma minoria.

Da quase meia centena de escritores que viram as suas produções escritas visadas pela distinção atribuída à ilustração respondente, destacamos – de uma mesma geração assídua no universo da LIJ há várias décadas – as contribuições de José Jorge Letria, pelo maior número de publicações referenciadas, seguindo-se-lhe António Mota. Da (re)nova(da) geração de escritores sublinhamos o predomínio das publicações escritas por Isabel Minhós Martins.

Previsivelmente, as casas editoriais de dimensão e história de vida consideráveis, tiveram maior número de livros distinguidos, apresentando-se na linha da frente – pela substancial diferença numérica –, a Caminho, seguindo-se depois, com prestações similares, a Ambar, a Planeta Tangerina e a Gailivro.

A maioria dos volumes apresenta forma retangular com orientação vertical. Sendo quase todos de capa dura e impressos em quadricromia, o papel mais utilizado no miolo dos livros é de espessura média, permitindo uma boa leitura sem que a mancha de ilustração ou de texto da página seguinte se veja à transparência. Sublinhamos que uma fatia generosa já utiliza papel grosso, favorecendo-se, assim, a leitura no virar de página. Embora se verifiquem boas opções em relação ao brilho, a utilização de um papel brilhante ainda é frequente, dificultando a leitura das linguagens (verbal e visual) por causa dos reflexos constantes. Na distribuição dos elementos verbais pela capa ainda são relevantes os exemplos de livros onde o nome do ilustrador surge em menor dimensão do que o nome do escritor. A redução do tamanho da letra para o nome do ilustrador, a sua colocação distante do nome do escritor e num local de leitura secundária ou mesmo a sua ausência é uma característica ainda comum de muitas casas editoriais portuguesas que, apesar de parecer ser um simples detalhe, vem confirmar a

ainda tendência nacional de desconsideração do ilustrador como um autor. No entanto, não podemos deixar de referir uma mudança de atitude, já que o número de livros em que tal aconteceu diminuiu na segunda metade da década em apreço.

Os eixos temáticos mais frequentes, no período em estudo, estão relacionados, primordialmente, com o humor, os afetos, os animais, a natureza e a família. Alguns, raros, volumes compreendem também temas como as condições da vida moderna, ou as preocupações com o ambiente, os conflitos familiares ou interpessoais, o Natal, o 25 de Abril de 1974, a ciência, a sexualidade, a adoção, o amor, a infância, o multiculturalismo ou o medo, no entanto, salientamos a sua escassez, contando-se, de alguns destes temas, apenas um ou dois exemplos.

Do manancial plural de registos técnicos, distribuídos por quase quatro dezenas de ilustradores, os casos de Alain Corbel, André Letria, Bernardo Carvalho, Danuta Wojciechowska, Gémeo Luís, João Caetano, Madalena Matoso, Marta Torrão ou Teresa Lima são de realçar, não só porque muitos deles viram maior número dos seus livros serem distinguidos no período em apreço, mas também pela sua linguagem estilística marcadamente característica e reconhecível.

Houve alguma provocação semântica, por parte da ilustração, fruto do investimento em planos compositivos diversificados e/ou pontos de vista distintos; de refletidas soluções perspéticas, assim como da exploração do diálogo intencional e refletido com o leitor (manifestado pelas relações entre personagens e entre estes e o leitor), favorecendo a comunicação de informações ou sentimentos singulares.

O valor comunicacional da ilustração foi amplamente debatido na sua grande complexidade, e o protagonismo que se adivinhava veio, deste modo, a ser comprovado.

A ilustração, de uma forma geral, mostrou-se eficaz e esteticamente sensível na sugestão de tempo, seja pela repetição de uma personagem no mesmo espaço compositivo, com pequenas modificações posturais; pela sucessão de imagens, que ao exprimir a sequencialidade evidencia a conseqüente passagem do tempo; pela mudança do dia para a noite e vice-versa; e pela variabilidade quase infinita de representações de movimento. Todas estas situações, associadas ao contexto pictórico, auxiliam a natureza colaborativa do leitor na construção de sentido.

No que diz respeito à cor e à sua utilização com intenções simbólicas e semânticas,

destacamos os diferentes papéis identificados, como o de pontuar, mostrar sentimentos e/ou sensações várias, ou de repressão, esperança, e de contextualização no espaço, no tempo, cultural, da temática, como referencial de género, com alusão à proteção do ambiente, e atinentes à natureza em geral. Assinalamos, também, a presença de publicações ilustradas exclusivamente a preto, enquanto abordagem cromática pouco tradicional no universo do livro para a infância.

Para finalizar, destacamos algumas das tendências da ilustração encontradas na década em exame, como o relevo e a atenção crescente que foram dados aos elementos paratextuais, havendo diferenças dos primeiros livros para os últimos na utilização desses tais elementos.

No caso particular das guardas, que, merecidamente, já foram alvo de análise exclusiva por parte da crítica especializada, a sua utilização funcional é muito diversificada, verificando-se maior flagrância em publicações editadas a partir de meados da década. É de sublinhar que mais de metade dos volumes muniram-se de guardas que apresentem diferenças entre as iniciais e as finais. Deste modo, assistimos a uma preocupação atinente ao dinamismo interpretativo em potência pela estratégia da diferenciação e respetivas implicações semânticas. Contudo, notamos que o cuidado criativo é ainda parco e/ou pouco consequente, em relação ao esperado, contando-se vários exemplos de guardas coloridas, sem mais, assim como meramente informativas (e.g. enumeração dos restantes títulos da coleção, ficha técnica, dedicatória).

As folhas de rosto, que ainda não tinham sido examinadas em profundidade sob o ponto de vista gráfico, confirmaram-se como veículos de informação semântica podendo dividir-se em *informativas* (com ou sem ilustração), quando assinalam de modo verbal dados como título, autores e editora e não são especialmente significativas; ou *significantes*, no sentido em que, através da ilustração, adicionam informação de recortes expressivos, favorecendo a ampliação do leque interpretativo. Assim, as folhas de rosto de cariz semântico podem esclarecer, reforçar e/ou confirmar a temática do livro, lançar pistas para a temática ou responder a um enigma proposto pela capa, antecipar o fim da estória (apesar de o leitor só o perceber no fim da leitura), sugerir o tom da publicação, apresentar uma personagem ou algumas das suas características, apresen-

tar o fio condutor (enquanto pessoa ou objeto que motiva as personagens a continuar), revelar o ponto de viragem da diegese e clarificar o *design* da capa. As publicações que não têm ilustração na folha de rosto distribuem-se mais pelo início da década do que pelo fim. Nos últimos anos, já se contam poucos exemplos onde a folha de rosto não é ilustrada e também se verifica maior concentração de livros onde a ilustração apresentada foi especialmente criada para o efeito, reforçando assim a ideia de que também aquela página tem merecido a atenção do ilustrador.

Outra das tendências é o crescimento e desenvolvimento de publicações do tipo livro-álbum, aferindo-se maior número na segunda metade do período temporal considerado. Inerente à própria definição deste tipo de livro, a presença eminentemente significativa e indispensável do código pictórico distinguiu-se na revelação em exclusivo de partes relevantes e imprescindíveis à compreensão do volume; no esclarecimento ou perspetivação da componente verbal (quando existia); na resposta a questões; na adição extra de personagens criando com elas narrativas paralelas; na narração *a solo* e no constante acréscimo de humor. Apuramos um harmonioso diálogo gráfico e plástico entre os discursos, a existência (ou aparência) de insubordinação entre os códigos e alguma indefinição formal entre texto e ilustração. A estas evidências somaram-se expressivos exemplos paratextuais que comprovaram a relação semiótica interdependente e concorreram para arvorar a condição da ilustração enquanto arte e comunicação.

Outro ponto digno de nota é a contribuição do *designer* na produção de significados, ativando os meios disponíveis para configurar e entrosar a informação discursiva. A sua intervenção na composição do volume, enquanto organização espacial relacional entre códigos, foi especialmente notória, destacando-se a sua presença expressiva, não só, previsivelmente, nos livros-álbum, mas também nos livros ilustrados. Notou-se maior utilização de composições de tipo associativo e, na especificidade da linha e do tipo de letra (mais no primeiro caso que no segundo), confirmou-se que o texto também é ilustração, já que a sua colocação, configuração, tamanho ou cor, favoreceram distintos mecanismos interpretativos. Deste modo, a implicação do *designer* nas várias opções gráficas concedem-lhe o estatuto de autor. Todavia, não sendo ainda declarada a assunção deste papel, que sabemos ser muitas vezes executada pelo ilustrador – não diminuindo nem engrandecendo o seu exercício, mas apenas identificando-o

/caracterizando-o –, sublinhamos que esta circunstância mereceria uma investigação dirigida mais aprofundada e, quem sabe, comparativa, com vista à percepção das suas reais implicações semânticas.

A unidade de leitura da nossa amostra é muito variada, não se podendo apresentar tendências. De qualquer modo, mais de metade do *corpus* faz uso de uma única unidade de leitura, optando exclusivamente pela página simples ou exclusivamente pela página dupla. Nestas publicações, e aí sim, existe uma preferência dos ilustradores por páginas totalmente preenchidas, onde a ilustração é sangrada, quer em fôlios onde a unidade de sentido é feita na dupla página, quer na de página simples. Esta tendência contribui para evidenciar a prevalência quantitativa da ilustração no livro.

Ao contrário do esperado, a tendência técnico-plástica da primeira década do século XXI não é a ilustração digital. Numa época em que o florescimento do mundo digital é exponencial, a maioria dos livros analisados foi ilustrado manualmente, havendo muitos resultados fruto de técnicas mistas, em que a pintura em acrílico, guache e aguarela são os meios líquidos de eleição e o lápis de cor o meio seco preferido. No entanto, das publicações que de facto foram criadas digitalmente ou sofreram algum tipo de preparação/inalização digital, houve uma multiplicação numérica da primeira metade da década para a segunda. Com efeito, a tendência observada nestes exemplos foi a de que o recurso à técnica digital (por intervenção ou manipulação) surgiu muitas vezes impercetível – tendo sido fundamental a informação cedida por alguns ilustradores –, aparentando-se com abordagens plásticas manuais mais tradicionais.

A diminuição do texto em favor da ilustração, chegando à economia minimal, foi evidente mas não de surgimento cronológico, distribuindo-se episodicamente por algumas publicações por cada ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFIA ATIVA

- Agualusa, J. E., & Cayatte, H. (2000). *Estranhões & Bizarros*. Lisboa: Dom Quixote.
- Almeida, C. M. de, & Gozblau, A. (2009). *Ainda falta muito?* Lisboa: Caminho.
- Alonso, T., & Lima, T. (2009). *Os sete cabritinhos*. Pontevedra: OQO.
- Araújo, M. R., & Luís, G. (2007). *A boneca Palmira*. Porto: Edições Eterogémeas.
- Bacelar, M. (2004). *Sebastião*. Porto: Afrontamento.
- Ballesteros, X., & Caetano, J. (2003). *O traje novo do rei*. Matosinhos: Kalandraka.
- Botelho, M. (2007). *A coleção*. edição de autor.
- Braga, J. S., & Valadas, C. (2007). *Pó de estrelas*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Carvalho, A., & Madureira, M. (2009). *Livro dos medos*. Porto: Trampolim.
- Carvalho, B. (2008). *Um dia na praia*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- Carvalho, M. de, & Pratt, P. (2003). *O homem que engoliu a lua*. Porto: Ambar.
- Corbel, A. (2005). *A máquina infernal*. Caminho.
- Cotrim, J. P., & Corbel, A. (2003). *A cor instável*. Porto: Afrontamento.
- Couto, M., & Wojciechowska, D. (2001). *O gato e o escuro*. Lisboa: Caminho.
- Cunha, C., & Galindro, P. (2008). *O Cuquedo*. Livros Horizonte.
- Dacosta, L., & Valadas, C. (2007). *O rapaz que sabia acordar a Primavera*. Porto: Asa.
- David, F., & Saraiva, J. M. (2007). *Vermelho-cereja*. Porto: Ambar.

- Duarte, R. T., & Henriques, L. (2006). *A família dos macacos*. Lisboa: Caminho.
- Duarte, R. T., & Henriques, L. (2008). *Sabes, Maria, o Pai Natal não existe*. Lisboa: Caminho.
- Duarte, R. T., & Henriques, L. (2010). *Gastão vida de cão*. Alfragide: Caminho.
- Ferreira, M. B., & Carvalho, A. (2006). *Meia Bola*. Porto: Eterogémeas.
- Forte, A. J., & Aldina. (2001). *Uma rosa na tromba de um elefante*. Lisboa: Parceria A.M. Pereira.
- Gomes, J. A. (coord), & Caetano, J. (2000). *Conto estrelas em ti*. Porto: Campo das Letras.
- Gomes, J. A. (coord.), & Biscaia, A. (2009). *Poesia de Luís de Camões para todos*. Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, D. de S., & Matoso, M. (2008). *Trava-línguas*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- Honrado, A., & Bergonse, R. (2004). *O barquinho que cresceu...* Porto: Ambar.
- Honrado, A., & Ribeiro, J. M. (2007). *O rapaz que aprendeu a voar*. Lisboa: Dom Quixote.
- Kipling, R., & Lima, T. (2006). *Histórias de animais*. Porto: Ambar.
- Letria, J. J., & Castro, R. (2003). *A casa da poesia*. Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J., & Castro, R. (2004). *Ler doce ler*. Lisboa: Terramar.
- Letria, J. J., & Corbel, A. (2003). *Lendas e contos judaicos*. Porto: Ambar.
- Letria, J. J., & Cruz, A. (2009). *Henriqueta, a tartaruga de Darwin*. Lisboa: Texto Editores.
- Letria, J. J., & Letria, A. (2003). *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*. Porto: Ambar.

- Letria, J. J., & Letria, A. (2004). *Os animais fantásticos*. Porto: Ambar.
- Letria, J. J., & Letria, A. (2005). *Letras & Letrias*. Dom Quixote.
- Letria, J. J., & Wojciechowska, D. (2002). *Mouschi, o gato de Anne Frank*. Porto: Asa.
- Letria, J. J., & Wojciechowska, D. (2004). *Contos e lendas do Japão*. Porto: Ambar.
- Machado, D., & Galindro, P. (2009). *O tubarão na banheira*. Lisboa: Presença.
- Magalhães, Á., & Guimarães, J. de. (2005). *O brincador*. Porto: Asa.
- Magalhães, Á., & Valadas, C. (2003). *Contos da mata dos medos*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Magalhães, Á., & Wojciechowska, D. (2000). *O limpa-palavras e outros poemas*. Alfragide: Asa.
- Mangas, F. D., & Corbel, A. (2006). *O ladrão de palavras*. Lisboa: Caminho.
- Mangas, F. D., & Feitor, J. (2009). *O noitibó, a gralha e outros bichos*. Lisboa: Caminho.
- Marques, G., & Navarro, E. (2006). *Lendas de mouras e mouros - parte II*. Beta-Projectos Editoriais.
- Marques, H. T., & Mésseder, J. P. (2009). *Guardador de árvores*. Porto: Trampolim.
- Marques, R. M., & Kono, Y. (2009). *De sol a sonho*. Lisboa: Caminho.
- Martins, I. M., & Carvalho, B. (2006). *Pê de pai*. São Pedro do Estoril: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., & Carvalho, B. (2007). *A grande invasão*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., & Carvalho, B. (2008). *És mesmo tu?* Oeiras: Planeta Tangerina.

- Martins, I. M., & Carvalho, B. (2009). *Depressa, Devagar*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., & Matoso, M. (2006). *Uma mesa é uma mesa. Será?* São Pedro do Estoril: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., & Matoso, M. (2007). *Quando eu nasci*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- Martins, I. M., & Matoso, M. (2009). *Andar por aí*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- Mejuto, E., & Letria, A. (2006). *Corre corre, cabacinha*. Pontevedra: OQO.
- Mésseder, J. P., & Gozblau, A. (2007). *Romance do 25 de Abril*. Lisboa: Caminho.
- Mésseder, J. P., & Luís, G. (2003). *O g é um gato enroscado*. Lisboa: Caminho.
- Mésseder, J. P., & Oliveira, I. (2009). *O meu primeiro Miguel Torga*. Alfragide: Dom Quixote.
- Mimoso, A., & Caetano, J. (2006). *O tesouro do castelo do rei*. Porto: Ambar.
- Monteiro, M., & Torrão, M. (2003). *João Pé Descalço*. Lisboa: Kual.
- Mota, A., & Letria, A. (2003). *Se eu fosse muito magrinho*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mota, A., & Lima, T. (2008). *Lá de cima cá de baixo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mota, A., & Pott, C. (2004). *Onde tudo aconteceu*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mota, A., & Saraiva, J. M. (2003). *O lambão, o teimoso e o senhor Veloso e outras histórias*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mota, A., & Saraiva, J. M. (2003). *Romeu e as rosas de gelo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Mota, A., & Torrão, M. (2006). *Segredos*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

- Mota, A., & Wojciechowska, D. (2003). *O sonho de Mariana*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Moutinho, J. V., & Pott, C. (2003). *O menino gordo*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Núñez, M., & Lima, T. (2007). *Ovos cozidos*. Pontevedra: OQO.
- Rocha, D. W., & Wojciechowska, D. (2008). *O que se vê no ABC*. Caminho.
- Roda, E., & Luís, G. (2005). *O quê que quem*. Porto: Edições Eterogémeas.
- Roda, E., & Luís, G. (2006). *Ssschlep*. Porto: Edições Eterogémeas.
- Saldanha, A., & Corbel, A. (2004). *O Pai Natal preguiçoso e a rena Rodolfa*. Lisboa: Caminho.
- Salgueiro, T., & Saraiva, J. M. (2004). *Um dragão na banheira*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.
- Saramago, J., & Caetano, J. (2001). *A maior flor do mundo*. Lisboa: Caminho.
- Silva, M. T. S., & Ribeiro, J. M. (2003). *O caldo de pedra*. Porto: Ambar.
- Silva, M. T. S., & Ribeiro, J. M. (2003). *Os macacos*. Porto: Ambar.
- Silva, P. P., & Luís, G. (2002). *Grávida no coração*. Porto: Campo das Letras.
- Soares, L. D., & Lima, T. (2003). *Se os bichos se vestissem como gente*. Porto: Civilização.
- Taborda, I., & Luís, G. (2004). *O que é um homem sexual?* Porto: Colégio Primeiros Passos.
- Tavares, G. M., & Caiano, R. (2008). *A casa de férias - histórias do senhor Valéry*. Lisboa: Caminho.
- Torrado, A., & Cruz, A. (2008). *Histórias de reis e princesas*. Porto: Asa.

Torrado, A., & Letria, A. (2009). *O cão e o gato*. Lisboa: Editora APCC.

Torrado, A., & Oliveira, I. (2008). *Milagre de Natal*. Barcelos: Civilização.

Torrão, M. (2004). *Come a sopa, Marta!* Óbidos: O Bichinho de Conto.

Vieira, A., & Corbel, A. (2002). *Contos e lendas de Macau*. Lisboa: Caminho.

Vieira, A., & Matoso, M. (2008). *A charada da bicharada*. Lisboa: Texto Editores.

Vieira, A., & Pratt, P. (2009). *O pássaro verde / O sapateiro*. Lisboa: Caminho.

Vieira, A., & Silva, B. (2006). *O cordão dourado / A machadinha e a menina tonta*.
Lisboa: Caminho.

Wölfel, U., & Carvalho, J. V. de. (2006). *28 histórias para rir*. Matosinhos:
Kalandraka.

BIBLIOGRAFIA PASSIVA

- Agosto, D. E. (1999). One and inseparable: Interdependent storytelling in picture storybooks. *Children's Literature in Education*, 30(4).
- Amador, E. M. B. da C. (2008). Do medo ao sonho: Duas narrativas infantis, uma leitura para adultos. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 16, 33–38.
- Anderson, C., Kauffman, G., & Short, K. G. (1998). Now I think like an artist: responding to picture books . In J. Evans (Ed.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 373–395.
- 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.
- Anstey, M., & Bull, G. (2009). Developing new literacies: Responding to picturebooks in multiliterate ways. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 26–43). London and New York: Routledge.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: RoutledgeFalmer.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arizpe, E. & Styles, M. (2008). A critical review of research into children's responses to multimodal texts. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts Volume II* (pp. 363-375). New York: Lawrence Erlbaum Associate.

- Arnheim, R. (1992). *Arte e percepção visual*. Livraria Pioneira Editora.
- Bacelar, M. (1999). Ângela Melo em entrevista a Manuela Bacelar. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 1, 7–9.
- Baptista, A. (2008). Texto e imagem: Um mais um igual a outro. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *7º encontro nacional | 5º internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração* (pp. 27–47). Instituto da Educação, Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Barbot, B., Randi, J., Tan, M., Levenson, C., Friedlaender, L., & Grigorenko, E. L. (2013). From perception to creative writing: A multi-method pilot study of a visual literacy instructional approach. *Learning and Individual Differences*, 28, 167–176.
- Barreto, A. G. (2002). *Dicionário de literatura infantil portuguesa*. Porto: Campo das Letras.
- Bastos, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beckett, S. L. (2011). Crossover literature. In P. Nel & L. Paul (Eds.), *Keywords for children's literature* (pp. 58–62). New York: New York University.
- Beckett, S. L. (2012). *Crossover picturebooks: a genre for all ages*. New York: Routledge.
- Bettelheim, B. ([1975] 2006). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editores.
- Bleich, D. (1976). Pedagogical directions in subjective criticism. *College English*, 37, 454 – 467.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Borràs, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC.
- Bosh, E., & Durán, T. (2011). Una tipología de las guardas de los álbumes. *Anuario de Investigación En Literatura Infantil Y Juvenil*, 9, 9–19.
- Brites, A. (2011). «A leitura é um jogo de apropriações» - Entrevista a Alejandro García Schnetzer. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 21-22, 23–26.
- 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*. Tese de Mestrado (gentilmente cedida pelo autor), Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Carrere, A., & Saborit, J. (2000). *Retórica de la pintura*. Madrid: Catedra.
- Cerrillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Colección Recursos (Vol. 107). Barcelona: Octaedro.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Madrid: Ediciones Mensajero.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1994). *Dicionário dos símbolos*. Lisboa: Teorema.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis.
- Colomer, T. (2005a). *Andar entre libros: La lectura literaria en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005c). *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz, C. (2010a). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas/Barcelona: Banco de Libro/GRETEL.

- Colomer, T., Kümmerling-Meibauer, B., & Silva-Díaz, C. (2010b). *New directions in picturebook research*. New York: Routledge.
- Consejo Pano, E. (2010). Las guardias en el discurso literario infantil. In F. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *Actas do 8º Encontro Nacional (6º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 186–219). Braga: CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Consejo Pano, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos*, 7, 111–122.
- Coquet, E. (2004). Eu gosto desta porque tem uma menina com neve na cabeça. *Solta Palavra*, 6, 12–16.
- Costa, J. A., & Melo, A. S. e. (2004). Ilustração. *Dicionário da língua portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Debes, J. L. (1968). Some foundations for visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 13(9), 961–964.
- Díaz Armas, J. (2003). Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 171–180). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Díaz Armas, J. (2008). La imagen en pugna con la palabra. *Saber (e) Educar*, 13, 43–57.
- Dondis, D. A. (1991). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picture books*. Great Britain: Thimble Press.
- Duran, T. (2009). *Álbures y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.

- Duran, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (Eds.), *Cruce de Miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 186–203). Caracas/Barcelona: Banco de Libro/GRETEL.
- Eco, U. (1986). *Lector in fábula*. São Paulo: Perspectiva.
- Eco, U. (2005). *A obra aberta*. São Paulo: Perspectiva.
- Evans, D. (2008). *Show & tell: exploring the fine art of children's book illustration*. San Francisco: Chronicle Books.
- Evans, J. (1998a). Responding to illustrations in picture books. In J. Evans (Ed.), *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books* (pp. xiii–xviii). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Evans, J. (1998b). The role of the author/artist: an interview with Anthony Browne. In *What's in the picture? Responding to illustrations in picture books* (pp. 192–204). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Evans, J. (2009a). A master in his time: Anthony Browne shares thoughts about his work. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 171–191). London and New York: Routledge.
- Evans, J. (2009b). Introduction: It isn't enough to just read a book, one must talk about it as well. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 3–9). London and New York: Routledge.
- Evans, J. (2009c). Reading the visual: Creative and aesthetic responses to picturebooks and fine art. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 99–117). London and New York: Routledge.
- Evans, J. (Ed.). (2009d). *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks*. London: Routledge.

Faw, T. (1981). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Mcgraw-Hill.

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

Gernsbacher, M. A., Verner, K. R., & Faust, M. E. (1990). Investigating differences in general comprehension skill. *Journal of Experimental Child Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 16(3), 430–445.

Glennon, D. S. (2006). *A case study analysis of a character education program*. ProQuest.

Godinho, J., & Filipe, E. (2005). Dois anos depois. In J. Godinho & E. Filipe (Eds.), *Ilustrarte - Bienal internacional de ilustração para a infância* (pp. 8–9). Barreiro: White & Blue.

Góes, M. L. P. S. (2002). Re-leituras da literatura para a juventude: Uma pedagogia do imaginário. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil* (pp. 31–41). Porto: Asa.

Gogtay, N., Giedd, J. N., Hayashi, K. M., Greenstein, D., Vaituzis, A. C., Nugent, T. F., ... Thompson, P. M. (2004). Dynamic mapping of the human cortical development during childhood through early adulthood. *PNAS*, 101(21), 8174–8179.

Gomes, A. (1979). *A Literatura para a infância*. Lisboa: Torres e Abreu Lda.

Gomes, J. A. (1997). *Para uma história da literatura portuguesa para a infância e a juventude*. Lisboa: Ministério da Cultura/IPLB.

Gomes, J. A. (2000). “Escrevo, acho eu, para mim, isto é, para outros.” Manuel António Pina em entrevista conduzida por José António Gomes. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 2, 3–5.

- 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.
- Gomes, J. A. (2004a). Literatura portuguesa para a infância e a juventude: Os inícios (período 1900-1945). *Boletín Galego de Literatura*, 32, 67–102.
- Gomes, J. A. (2004b). Manuela Bacelar: Da ilustração ao álbum. *Solta Palavra*, 6, 17–19.
- Gomes, J. A. (2013). Literatura para a infância e juventude em Portugal: Das novas tendências ao discurso crítico. In M. B. Neves, S. R. Ventura, & L. da C. Pinheiro (Eds.), *Reflexões em torno das literaturas de língua portuguesa para crianças e jovens – Actas* (pp. 135–168). Lisboa: Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2007). Produção canonizada na literatura portuguesa para a infância e a juventude (Século XX). In J. A. Gomes & B.-A. Roig Rechou (Eds.), *Grandes autores para pequenos leitores* (pp. 13–51). Porto: Deriva.
- Gomes, J. A., Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2009). Tendências da nova poesia portuguesa para a infância (2000-2008). In B.-A. Roig Rechou, M. I. Soto López, & M. Neira Rodríguez (Eds.), *A poesía infantil no século XXI (2000-2008)* (pp. 111–137). Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Goodwin, P. (2009). Developing understanding of narrative, empathy and inference through picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 152–167). London and New York: Routledge.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Harthan, J. (1997). *The history of the illustrated book. The western tradition*. London: Thames and Hudson.

- Heller, E. (2009). *A psicologia das cores: Como actuam as cores sobre os sentimentos e a razão*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Hickman, J. (1981). A new perspective on response to literature: research in elementary school settings. *Research in the Teaching of English*, 15, 343–354.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- House, C. a., & Rule, A. C. (2005). preschoolers' ideas of what makes a picture book illustration beautiful. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 283–290.
- Iser, W. (1978). *The act of reading*. London / Henley: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Jean, G. (2002). Poesia e imaginário para as crianças de hoje. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil* (pp. 26–30). Porto: Asa.
- Kiefer, B. (1993). Children's responses to picture books: a developmental perspective. In K. E. Holland, R. A. Hungerford, & S. B. Ernst (Eds.), *Journeying: Children responding to literature* (pp. 267–283). Portsmouth: NH., Heinemann.
- Kiefer, B. (2008). What is a picturebook, anyway? The evolution of form and substance through the postmodern era and beyond. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: play, parody and self-referentiality* (pp. 9–21). New York: Routledge.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (1999). Metalinguistic awareness and the child's developing concept of irony: The relationship between pictures and text in ironic picture books. *The Lion and the Unicorn*, 23(2), 157–183.
- Lemos, E. (1972). *A literatura infantil em Portugal*. Lisboa: MEN-DGEP, IN-CM.

- Lewis, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. New York: Routledge-Falmer.
- Lewis, D. (2009). Foreword. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. xii–xviii). London and New York: Routledge.
- Linden, S. Van Der. (2006). *Lire l'album*. L'Atelier du Poisson Soluble.
- Lluch, G. (2003). Una propuesta de análisis para el estudioso del lector modelo en la literatura infantil. In F. L. Viana, M. Martins, & E. Coquet (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente* (pp. 67–71). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Lowenfeld, V. ([1955] 1977). *A criança e sua arte (um guia para os pais)*. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Mackey, M. (2002). The most thinking book: Attention, performance and the picturebook. In M. Styles & E. Bearne (Eds.), *Art, narrative and childhood* (pp. 101–113). London: Trentham Books.
- Madura, S. (1995). The line and texture of aesthetic response: Primary children study authors and illustrators. *The Reading Teacher*, 49(2), 110–118.
- Madura, S. (1998). An artistic element: Four transitional readers and writers respond to picture books of Patricia Polacco and Gerald McDermott. *National Reading Conference Yearbook*, 47, 366–376.
- Maia, G. (2002). O visível, o legível e o invisível. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 10, 3–8.
- Maia, G. (2003b). Entrelinhas: Quando o texto também é ilustração. In *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente* (pp. 145–155). Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Maia, G. (2004). Manuela Bacelar: Um sol para as histórias escritas. *Solta Palavra*, 6, 6–11.

- Marantz, K. (2005). Con estas luces. In B. Bellorín (Ed.), *El libro álbum: Invención y evolución de un género para niños* (pp. 14–21). Caracas: Banco del Libro.
- Margallo, A. M., & Fittipaldi, M. (2009). El álbum: Una lectura para la integración de los adolescentes recién llegados. *Textos de Didáctica de La Lengua Y de La Literatura*, 51, 80–90.
- Martins, M. T. M. (2006). A metamorfose nas histórias do sono e do sonho de José Jorge Letria. In A. Mesquita (Ed.), *Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil* (pp. 73–80). V.N.Gaia: Gailivro.
- Meggs, P. B., & Purvis, A. W. (2012). *Meggs' History of graphic design* (5th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mergulhão, T. (2002). Percursos do imaginário: A identidade e a alteridade em Alice's Adventures in Wonderland e A Bolsa Amarela. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil* (pp. 86–98). Porto: Asa.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2ª ed.). San Francisco, Cal.: John Wiley & Sons.
- Michaels, W., & Walsh, M. (1990). *Up & away: Using picture books*. Melbourne: Oxford University Press.
- Mimoso, A., & Couto, J. M. (2002). O papel dos novos/velhos desafios na recuperação da memória oral. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do imaginário - Olhares sobre a Literatura Infantil* (pp. 142–153). Porto: Asa.
- Modesto, A. (2000). À conversa com André Letria. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 4, 7–13.
- 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.

- Mourão, S. (2011). Apontamentos sobre a flexibilidade na relação imagem-palavra no livro-álbum. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 21-22, 54–63.
- Mourão, S. (2012). *English picturebook illustrations and language development in early years education*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Mourão, S. (2014). A mancha gráfica manuscrita na obra de Bernardo Carvalho. In *III Ciclo de Conferências de Literatura para a infância - Sessão sobre investigação em LIJ*. Texto não publicado, gentilmente cedido pela autora. Aveiro: Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro.
- Munari, B. (2007). *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação*. Lisboa: Edições 70.
- Nières-Chevrel, I. (2003). Narrateur visuel et narrateur verbal dans l'album pour enfants. *La Revue Des Livres Pour Enfants*, 214, 69–80.
- Nikolajeva, M. (2010). Interpretative codes and implied readers of children's picturebooks. In T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer, & C. Silva-Díaz (Eds.), *New directions in picturebook research* (pp. 27–40). Abingdon: Routledge.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2000). The dynamics of picturebook communication. *Children's Literature in Education*, 31(4), 225–239.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (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.
- Nodelman, P. (2005). Decoding the images: How picture books work. In P. Hunt (Ed.), *Understanding Children's Literature* (2nd ed., pp. 128–139). Park Square: Routledge.
- Obiols Suari, N. (2004). *Mirando cuentos. Lo visible e invisible en las ilustraciones de la literatura infantil*. Barcelona: Laertes.

- Pantaleo, S. (2009). Exploring children's responses to the postmodern picturebook Who's afraid of the big bad book? In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 44–61). London and New York: Routledge.
- Pantaleo, S., & Sipe, L. (2008). Postmodernism and picturebooks. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Parafita, A. (2002). Tentativa de (re)definição do conceito de literatura infantil. In A. Mesquita (Ed.), *Pedagogias do Imaginário – Olhares sobre a Literatura Infantil* (pp. 207–210). Porto: Asa.
- Pastoreau, M. (1997). *Dicionário das cores do nosso tempo: simbólica e sociedade. Teoria da Arte* (Vol. 20). Lisboa: Editorial Estampa.
- Patriarca, R. (2012). *O livro infantojuvenil em Portugal entre 1870 e 1940 – uma Perspetiva Histórica*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto.
- Perriconi, G. (1983). *El libro infantil*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Pinheiro, M. A. S. M. (2010). *A representação do silêncio em dois álbuns narrativos para a infância*. Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Pires, M. L. B. (1983). *História da Literatura Infantil Portuguesa* (Vega.).
- Rabinowitz, P. (1987). *Before reading: Narrative conventions and the politics of interpretation*. Columbus: Ohio University Press.
- Rafael, G. G., & Santos, M. (2002). *Jornais e revistas portuguesas do século XIX*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Ramos, A. M. (2005). A ilustração para além das ilustrações: A leitura do livro infantil como um todo. In M. L. Leite (Ed.), «Educação e Leitura» *Actas do Seminário* (pp. 55–67). Esposende: Câmara Municipal de Esposende / Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura.

- Ramos, A. M. (2007a). A ilustração para além das ilustrações: A leitura do livro infantil como um todo. In A. M. Ramos (Ed.), *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância* (pp. 220–240). Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2007b). Leituras em torno de “A Maior Flor do Mundo” de José Saramago: Aspectos da arquitectura textual. In A. M. Ramos (Ed.), *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância* (pp. 189–202). Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2007c). *Livros de Palmo e Meio. Reflexões sobre a Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, A. M. (2008). As histórias que as imagens contam - caminhos de leitura no álbum. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 17, 39–46.
- Ramos, A. M. (2009). Rita Taborda Duarte: Novos caminhos da literatura para crianças. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 17, 4–9.
- Ramos, A. M. (2010). *Literatura para a infância e ilustração: Leituras em diálogo* (Vol. 2). Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (2011). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In B.-A. Roig Rechou, M. I. Soto López, & M. Neira Rodríguez (Eds.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13–40). Pontevedra: Edicións Xerais de Galicia.
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M., & Ramos, R. (2011). Ecoliteracy through imagery: A close reading of two wordless picture books. *Children’s Literature in Education*, 42, 325–339.
- Reis, C. (2008). *O conhecimento da literatura: Introdução aos estudos literários* (2^a ed.). Coimbra: Almedina.

- Ribeiro, J. M., & Sotto Mayor, G. (2011). A LIJ e os livros de filosofia para crianças. In *Diálogos com a Arte, revista de arte, cultura e educação* (Vol. 2, pp. 89–97). Braga: CIEC/Instituto de Educação UM, ESE de Viana do Castelo/IPVC.
- Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. (ICLP-ME, Ed.). Lisboa.
- Rocha, N. (2001). *Breve história da literatura portuguesa para crianças em Portugal (nova edição atualizada até ao ano de 2000)*. Lisboa: Caminho.
- Rodrigues, C. (2010). O álbum para a infância: Um passeio pela arte. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *Actas do I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades”* (pp. 577–581). Granada (Espanha).
- Rodrigues, C. (2013). *Palavras e imagens de mãos dadas: A arquitetura do álbum narrativo em Manuela Bacelar*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Roig Rechou, B.-A., Soto López, I., & Neira Rodríguez, M. (2011). *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)*. Vigo: Xerais.
- Roig Rechou, B.-A., Soto López, I., & Neira Rodríguez, M. (Eds.). (2013). *Premios literarios e de ilustración na LIX*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association of America.
- Salisbury, M. (2004). *Illustrating children’s books: Creating pictures for publication*. London: Quarto Book.
- Salisbury, M. (2007). *Play pen: New children’s book illustration*. London: Lawrence King.
- Salisbury, M., & Styles, M. (2012). *Children’s picturebooks: The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.

- Sanders, J. S. (2013). Chaperoning words: Meaning-making in Comics and Picture Books. *Children's Literature*, 41, 57–90.
- Serafini, F. (2009). Understanding visual images in picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 10–25). London and New York: Routledge.
- Shulevitz, U. (1997). *Writing with pictures. How to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guption Publications.
- Silva, S. M. S. L. (2005). *Maria Keil, um caso particular da ilustração portuguesa*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- Silva, S. M. S. L. (2011). *A ilustração portuguesa para a infância no século xx e movimentos artísticos: Influências mútuas, convergências estéticas*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho.
- Silva, S. R. (2005). *Dez réis de gente...e de livros - Notas sobre literatura infantil*. Lisboa: Caminho.
- Silva, S. R. (2006). Quando as palavras e as ilustrações andam de mãos dadas: Aspectos do álbum narrativo para a infância. In F. Viana, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração - Investigação e Prática Docente* (pp. 129–138). CESC-UM/Braga: Almedina.
- Silva, S. R. (2010). Recensão de Sebastião. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 20, 69–70.
- Silva, S. R. (2011a). Entre casas, quintais e cidades: A representação do espaço nos álbuns narrativos de Isabel Minhós Martins. In F. Azevedo, A. Mesquita, Â. Balça, & S. R. da Silva (Eds.), *Globalização na literatura infantil: vozes, rostos e imagens* (pp. 55–66). Raleigh, N.C: Lulu Enterprises.
- Silva, S. R. (2011b). Estranhões & Bizarrocos [estórias para adormecer anjos], de José Eduardo Agualusa e a aventura da “inventividade”. In S. R. Silva (Ed.), *Entre textos: Perspectivas sobre a literatura para a infância e juventude* (pp. 115–130). Porto: Tropelias & Companhia.

- Silva, S. R. (2013). *Presença e significado de Manuel António Pina na literatura portuguesa para a infância e a juventude*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Sipe, L. (1998a). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108.
- Sipe, L. (1998b). IRA Outstanding dissertation award for 1998: The construction of literary understanding by first and second graders in response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 33(4), 376–378.
- Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35(2), 252–275.
- Sipe, L. (2008a). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Sipe, L. (2008b). Young children's visual meaning making in response to picturebooks. In J. Flood, S. B. Heath, & D. Lapp (Eds.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Lawrence Earlbaum Associates.
- Sipe, L. (2012). Revisiting the relationships between text and pictures. *Children's Literature in Education*, 43, 4–21.
- Sipe, L., & Bauer, J. (2001). Urban kindergarteners' literary understanding of picture storybooks. *The New Advocate*, 14(4), 329–342.
- Sipe, L., & Brightman, A. (2009). Young children's interpretations of page breaks in contemporary picturebooks. *Journal of Literacy Research*, 41, 68–103.
- Sipe, L., & McGuire, C. (2006). Picturebook endpapers: resources for literary and aesthetic interpretation. *Children's Literature in Education*, 37(4), 291–304.
- Sipe, L., & McGuire, C. (2009). Picturebook endpapers: Resources for literary and aesthetic interpretation. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 62–80). London and New York: Routledge.

- Smith, V. (2009). Making and breaking frames: Crossing the borders of expectation in picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 81–96). London and New York: Routledge.
- Soriano, M. (1975). *Guide de Littérature pour la Jeunesse*. Paris: Hachette.
- Sotto Mayor, G. (2008). *Num simples virar de página: Ilustração para a infância como forma de acesso à narrativa*. Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- Sotto Mayor, G. (2009). Um dia na praia, de Bernardo Carvalho - Reflexões sobre o álbum na literatura para a infância. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 18, 18–25.
- Sotto Mayor, G. (2010a). A linguagem da ilustração na literatura para a infância e Juventude. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet, & M. Martins (Eds.), *8º encontro nacional | 6º internacional de Investigação em Leitura, Literatura Infantil & Ilustração* (pp. 137–152). Instituto da Educação, Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Sotto Mayor, G. (2010b). Atributos e contributos da ilustração em «A Charada da Bicharada». In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *Actas do I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades”*. (pp. 635–640). Granada (España).
- Sotto Mayor, G. (2010c). Leitura da ilustração em Gémeos de João Manuel Ribeiro e Helena Zália. In R. G. Vida, M. Á. M. Viana, & C. G. Castro (Eds.), *Actas do I Congreso Internacional “Arte, Ilustración y Cultura Visual en Educación Infantil y Primaria: Construcción de Identidades”*. (pp. 641–646). Granada (España).
- Sotto Mayor, G. (2012). «Soup isn’t like that, soup’s yellow» - Children’s responses to illustrations as a result of their visual references. In *Conferência Internacional em Ilustração e Animação (IPCA., pp. 347–358)*. Ofir.

- Souza, L. C. P. (2006). Nova velha estória: Canto paralelo. In A. Mesquita (Ed.), *Mitologia, tradição e inovação: (Re)leituras para uma nova literatura infantil* (pp. 153–161). Vila Nova de Gaia.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications.
- Stewig, J. W. (1995). *Looking at picture books*. Fort Atkinson, Wisconsin: Highsmith Press.
- Styles, M., & Noble, K. (2009). Thinking in action: Analysing children's multimodal responses to multimodal picturebooks. In J. Evans (Ed.), *Talking beyond the page: Reading and responding to picturebooks* (pp. 118–133). London and New York: Routledge.
- Thomson, J. (1987). *Understanding teenager's reading. Reading processes and the teaching of literature*. Sydney: Methuen Australia.
- Thomson, P. (2006). People behind the book: the designer Ben Norland. *Carousel*, 34, 16–17.
- Turrión, C. (2012). LIJ digital: Nuevas formas narrativas para niños. *Cuadernos de Literatura Infantil Y Juvenil (CLIJ)*, 248, 40–46.
- Twyman, M. (1986). Articulating graphic language: A historical perspective. In E. M. Wrolstad & D. F. Fischer (Eds.), *Toward a New Understanding of Literacy* (pp. 188–251). New York: Praeger.
- Unsworth, L., & Wheeler, J. (2002). Re-Valuing the role of images in reviewing picture books. *Reading*, 36(2), 68–74.
- Vala, J. (2005). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (13th ed., pp. 101–128). Porto: Edições Afrontamento.
- Veloso, R. M. (2001). Literatura infantil e práticas pedagógicas. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 6, 22–24.

- Veloso, R. M., & Riscado, L. (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 10, 26–29.
- Vieira, V. A. (2001). Recensão de Estranhões & Bizarrocos. *Malasartes [Cadernos de literatura para a infância e juventude]*, 5, 22.
- Wesseling, E. (2004). Visual narrativity in the picture book: Heinrich Hoffmann's Der Struwwelpeter. *Children's Literature in Education*, 35(4), 319–345.
- Withrow, S., & Withrow, L. B. (2009). *Illustrating children's picture books*. Rotovision.
- Wyile, A. S. (2001). First-person engaging narration in the picture book: Verbal and pictorial variations. *Children's Literature in Education*, 32(3), 191–202.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Cal.: SAGE Publications.
- Zaparaín, F., & González, L. D. (2010). *Cruces de caminos - Álbumes ilustrados: Construcción y lectura*. Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha (CEPLI) e Universidad de Valladolid .

WEBGRAFIA

- Alô's, A. P. (2014). Percursos de investigação literária: O lugar da literatura infantil nos estudos de literatura comparada. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, 24(1), 201–217. Consultado em 05-10-2014 em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/4052/pdf>
- Al-Yaqout, G., & Nikolajeva, M. (2013). Re-conceptualising picturebook theory in the digital age. In *Text, image, ideology – Picturebooks as meeting places*. Stockholm. Consultado em 31-10-2013 em https://word.office.live.com/wv/WordView.aspx?FBsrc=https%253A%252F%252Fwww.facebook.com%252Fdownload%252Ffile_preview.php%253Fid%253D663757350316110%2526time%253D1383238611%2526metadata&access_token=100003087582030%253AAVIJ-P69wqZc8dUgX-DQMugjszJORnUVwjEy4yj4ZPo3Yg&title=Al-Yaqout+%2526+Nikolajeva.doc
- Bajour, C., & Carranza, M. (2003). El libro álbum en Argentina. *Imaginaria*, 107. Consultado em 05-10-2014 em <http://www.imaginaria.com.ar/10/7/libroalbum.htm>
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. Consultado em 03-10-2014 em <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR13-4/baxter.pdf>
- Beckton, D. (2013). «Mum, what is a blow queen?»: Tracking the emergence of the Steamies genre. In P. Mountfort (Ed.), *Peer reviewed proceedings of the 4th Annual Conference Popular Culture Association of Australia and New Zealand (PopCAANZ)* (pp. 21–30). Sydney: PopCAANZ. Consultado em 03-10-2014 em http://popcaanz.com/conferenceproceedings_2013/Fiction_Beckton_BlowQueen.pdf
- Boring, M. (2005). “The power of books upon kids” with Uri Shulevitz. Consultado em 14-07-2014 em <http://www.institutechildrenslit.com/rx/tr01/shulevitz.shtml>

- Carvalho, C. (2014). Há menos editoras, menos livrarias e vendem-se menos livros em Portugal. *Público online*. Consultado em 17-09- 2014 em <http://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/ha-menos-editoras-menos-livrarias-e-vendemse-menos-livros-em-portugal-1669737>
- Ceia, C. (2010a). Paratexto. In C. Ceia (Ed.), *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Consultado em 17-09- 2014 em <http://www.edtl.com.pt>
- Ceia, C. (Ed.). (2010b). Prefácio. In *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Consultado em 17-09- 2014 em <http://www.edtl.com.pt>
- Colomer, T. (1996). El álbum y el texto. *Peonza: Revista de Literatura Infantil Y Juvenil*, 39, 27–31. Consultado em 05-10-2014 em http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/02737ed2-82b2-11df-acc7-002185ce6064_25.htm
- Colomer, T. (2005b). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, 1, 203–216. Consultado em 05-10-2014 em http://www.revistaeducacion.mec.es/re2005/re2005_16.pdf
- Cotrim, J. P. (s.d.). A vontade de estar n’A Berlinda. In *Bordalo n’A Berlinda* (p. sp). Biblioteca Nacional Digital. Consultado em 05-10-2014 em <http://purl.pt/273/1/jp-cotrim-01.html>
- Díaz Acosta, F. H. (2000). De la imagen a la escritura: Ilustración de libros para niños. Consultado em 05-10-2014 em <http://www.cuatrogatos.org/show.php?item=177>
- Díaz Armas, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: Paratextos y desbordamiento narrativo. *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 222, 33–39. Consultado em 05-09-2010 em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/6621.pdf>
- Duran, T. (2001). Panorama actual de la ilustración española. *Platero*, 125, 11–13. Consultado em 08-12-2008 em <http://www.fundaciongsr.org/documentos/1255.pdf>

- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An Overview. *Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). Consultado em 05-10-2013 <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- Entrevista a José Oliveira. (2012). *Portugal/Bologna 2012 - Bologna Children's Book Fair*. Consultado em 17-09-2014 em <http://www.portugalbologna2012.com/Entrevista-a-Jose-Oliveira-Jose-Oliveira-foi-responsavel-pela-edicao>
- Escarpit, D. (1996). La ilustración en libros infantiles y juveniles. *Peonza: Revista de Literatura Infantil Y Juvenil*, 39, 14–21. Consultado em 05-10-2014 <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13505054325249274754491/ima0010.htm>
- Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. *Revista Electrónica de Pesquisa*, 2(2), 60-91. Consultado em 08-09-2013 em <http://www.reveduc.ufscar.br>
- Harris, P. (2005). At the interface between reader and text: Devices in children's picture books that mediate reader expectations and interpretations. In P. L. Jeffery (Ed.), *AARE Conference Paper Abstracts – 2005*. Parramatta. Consultado em 14-06-2008 em <http://www.aare.edu.au/05pap/abs05.htm#H>
- Lomeña, A. (2013). Entrevista con Sandra Beckett sobre literatura crossover e infantil. *Heterocosmicas*. Consultado em 14-08- 2014 em <http://heterocosmicas.blogspot.pt/2013/08/entrevista-con-sandra-beckett-sobre.html>
- Lusa/AO. (2012). No primeiro semestre de 2011 venderam-se 1,3 milhões de exemplares em Portugal. *Açoriano Oriental*. Consultado em 13-10-2014 em <http://www.acorianooriental.pt/noticias/ver/224490>
- Maduro, D. (2006). Escrita pictográfica: Um texto feito de imagens. Consultado em 15-07-2014 em <http://www1.ci.uc.pt/digitl/DigLitWebCdeCodiceeComputadorEnsaio27.html>
- Maia, G. (2003a). As capitais da ilustração. Lisboa: Casa da Leitura. Consultado em 05-08- 2014 em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/000894_CIL.pdf

- Mckee, D. (2001). El libro-álbum como medio. *Peonza: Revista de Literatura Infantil Y Juvenil*, 59, 44–52. Consultado em 14-06-2013 em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13516187658351618976613/ima0039.htm>
- Mourão-Ferreira, D. (1985). Editorial. *Boletim Cultural Do V Encontro Sobre Literatura Para Crianças*, VI (4), 3-4. Consultado em 23-08-2014 em http://www.leitura.gulbenkian.pt/boletim_cultural/files/VI_04.pdf
- Nicholas, J. L. (2007). *An exploration of the impact of picture book illustrations on the comprehension skills and vocabulary development of emergent readers*. Faculty of the Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College. Consultado em 23-08-2014 em <http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-03102007-072045/unrestricted/jlnicholasdissert..pdf>
- Nikolajeva, M. (2009). Visual literacy and the implied readers of children's picturebooks. In M. H. Borges (Ed.), *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 57–64). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Consultado em 25-07-2014 em <http://www.leitura.gulbenkian.pt/naoperca/FormarLeitores2009.pdf>
- Nodelman, P. (2003). How, but not what or why. *Children's Literature*, 31, 192–200. Consultado em 25-07-2014 em http://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/childrens_literature/v031/31.1nodelman.pdf
- Nodelman, P. (2011). Na fronteira entre insinuação e realidade: Crianças dentro e fora de álbuns ilustrados. *Leitura Em Revista*, 3, 140–156. Consultado em 15-09-2014 em http://www.leituraemrevista.com.br/3/PDF/11_Na_frenteira.pdf
- Pérez Díaz, E. (2000). La aventura del autor ante el mito del niño lector. *Peonza: Revista de Literatura Infantil Y Juvenil*, 53, 29–34. Consultado em 15-09-2010 em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12494984244580495321435/ima0025.htm>
- Rodrigues, C. (2009). O álbum narrativo para a infância: Os segredos de um encontro de linguagens. *Casa da Leitura*. Lisboa. Consultado em 19-10-2012

em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalpha/bo/abz_indices/002228_ot_o_album_narrativo_para_a_infancia_b.pdf

Silva, J. (n.d.-a). Almanak Silva. *Almanak Silva*. Consultado em 13-08- 2014 em <https://almanaquesilva.wordpress.com/>

Silva, J. (n.d.-b). João da Câmara Leme. *Almanak Silva*. Consultado em 17-07- 2014 em from <https://almanaquesilva.wordpress.com/joao-da-camara-leme/>

Silva, J. (n.d.-c). Júlio Gil. *Almanak Silva*. Consultado em 17-07- 2014 em <https://almanaquesilva.wordpress.com/julio-gil/>

Silva, J. (n.d.-d). Leal da Câmara. *Almanak Silva*. Consultado em 17-07- 2014 em <https://almanaquesilva.wordpress.com/leal-da-camara/>

Silva, J. (n.d.-e). Tóssan. *Almanak Silva*. Consultado em 13-09- 2014 em <https://almanaquesilva.wordpress.com/tossan/>

Silva, J. (2011). Baby boom. *Almanak Silva*. Consultado em 17-07- 2014 em <https://almanaquesilva.wordpress.com/category/raquel-roque-gameiro/>

Silva, J. (2012). Histórias malucas. *Almanak Silva*. Consultado em 17-07- 2014 em <https://almanaquesilva.wordpress.com/category/jose-de-lemos/>

Silva, J. (2013). O soldado João. *Almanak Silva*. Consultado em 19-07- 2014 em <http://almanaquesilva.wordpress.com/2013/07/02/o-soldado-joao/>

Silva-Díaz, M. C. (2006). La función de la imagen en el álbum. *Peonza: Revista de Literatura Infantil Y Juvenil*, 75-76, 23–33. Consultado em 15-12-2012 em <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/05817463411603817427857/ima0022.htm>

Sipe, L. (1996). *The construction of literary understanding by first and second graders in response to picture storybook readalouds*. Columbus: Ohio State University. Consultado em 16-02-2013 em http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1225903415

- Sipe, L. (2009). Peritexts and page breaks: Opportunities for meaning-making in picturebooks. In M. Helena (Ed.), *Formar leitores para ler o mundo* (pp. 33–56). Lisboa. Consultado em 01-02-2013 em <http://www.leitura.gulbenkian.pt/naoperca/FormarLeitores2009.pdf>
- Sipe, L. (2010). Learning from illustrations in picturebooks. *Leitura Em Revista*, 1, 71–84. Consultado em 16-02-2013 em http://www.leituraemrevista.com.br/1/PDF/05_Learning_from_illustrations_in_picturebooks_Orig.pdf
- Stichnothe, H. (2014). Engineering stories? A narratological approach to children's book apps. *Nordic Journal of Childlit Aesthetics*, 5. Consultado em 23-09-2014 em <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.23602>
- Turrión, C. (2014). Multimedia book apps in a contemporary culture: Commerce and innovation, continuity and rupture. *Nordic Journal of ChildLit Aesthetics*, 5. Consultado em 23-09-2014 em <http://dx.doi.org/10.3402/blft.v5.24426>
- Veloso, R. M. (2005). A recuperação da oratura. Coimbra: Casa da Leitura. Consultado em 25-08-2008 em http://195.23.38.178/casadaleitura/portalbeta/bo/abz_indices/000716_RO.pdf
- Wall, S. (2006). An autoethnography on learning. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2). Consultado em 23-05-2014 em http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_2/pdf/wall.pdf