

A interação do leitor/receptor com o texto

1. A pós-modernidade e a emergência de práticas hermenêuticas pluralistas

O projecto da modernidade tecnológica, instituído pelo espírito da *Aufklärung*, introduziu a crença de que a ciência ou os seus avanços poderiam ser olhados como o motor do progresso e realização humanos. O conhecimento produzido pela ciência poderia ser generalizado às ocorrências da vida quotidiana, assumindo um papel central quanto à validade do conhecimento.

A ciência e o conhecimento científico seriam então, para o bem e para o mal, os responsáveis por tudo o que entretanto representou o progresso humano e, de alguma maneira, a justificação da sua maior ou menor felicidade. Esta metanarrativa foi sendo progressivamente contrariada pelo projecto de uma modernidade humanista que, particularmente a partir do Romantismo, se desenvolveu e encontra a sua face mais visível no movimento estético das vanguardas artísticas¹ do século passado.

¹ Todavia, o papel das vanguardas artísticas no quadro de uma contestação radical ao movimento filosófico-cultural do racionalismo iluminista revelou-se, em larga medida, infrutífero, já que, procurando eximir-se à lógica de funcionamento da sociedade de mercado burguesa, o movimento da modernidade estética adoptou os valores de uma cultura de negação, encurralando-se na sua torre de marfim e os princípios da “arte pela arte”. Neste sentido, a arte e cultura românticas não se chegaram a afirmar como efectivo contrapoder ao poder político-económico. Para um aprofundamento desta temática cf. Peter Bürger (1993)

À luz da consciência pós-moderna, herdeira, em larga medida, do projecto da modernidade humanista e descrente nessa filosofia autoritária e monológica da ciência, o conhecimento científico passa a ser entendido apenas como uma forma possível de saber e não todo o saber ou pelo menos o considerado mais válido independentemente dos contextos de produção/recepção.

Assim podemos dizer que com a pós-modernidade emergem formas diferentes de pensar e de organizar o mundo que nos cerca, traduzidas na perda de referentes absolutos quanto à interpretação e conhecimento da realidade. Como consequência a sociedade organiza-se cada vez mais em modelos locais e descentralizados do conhecimento em contraponto a modelos centralizados, monológicos ou rígidos.

O pós-modernismo, expressão cultural da pós-modernidade, revela então um pensamento” que não acredita numa realidade independente do indivíduo que conhece e, nesse sentido, (...) acredita-se que a realidade do mundo está a ser substituída pela realidade dos sinais, da linguagem, com a qual conhecemos e nomeamos as coisas” (Gonçalves e Ferreira-Alves, 2001:20)

Na verdade, com o forte impulso dado pelo progresso científico-tecnológico (cf. O desenvolvimento da cibernética e a conseqüente informatização acelerada do planeta), o conhecimento desmultiplicou-se de tal modo em múltiplos aspectos parcelares que, actualmente, a pós-modernidade se caracteriza pela dessiminação dos jogos de linguagem. Assim, se até aqui era possível construir teorias totalizantes e unitárias, agora, a homologia não

é mais possível². Efectivamente, fruto deste desenvolvimento tecnológico, o mundo tornou-se de tal modo uma autêntica “aldeia global”, que se torna demasiado difícil, simultaneamente, ouvir toda essa multiplicidade de vozes que, permanentemente, emana de milhares de centros difusores. Tal facto acarreta, como realça Jean-François Lyotard (1989:84), que ninguém possa dominar com exactidão todas estas linguagens, o que origina, necessariamente, a rejeição da aplicação de normas universais de julgamento face a jogos de linguagem heterogéneos e a apologia do relativismo e da diversidade hermenêutica.

Se durante a Modernidade existiam teorias globais representativas de uma perspectiva unitária da sociedade, agora vivemos sob o primado da fragmentação³ e da dissolução dessas forças racionais que serviram de base à fundação do projecto da modernidade: o princípio da metalinguagem universal é, assim, substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos.

Assim, podemos afirmar que a pós-modernidade é, efectivamente, uma consequência directa da instituição e do culto das grandes meta-narrativas: com o esfarrapar do véu do racionalismo iluminista e a revelação da agressividade, da opressão e do totalitarismo desta filosofia do progresso, assiste-se ao questionamento das meta-narrativas e, em consequência desse facto, ao reconhecimento da pluralidade e do relativismo dos valores e das culturas. De facto, com a afirmação do fim da História e das limitações teleo-metafísicas (Carravetta, 1991:234-235),

² “ No longer founded upon some organic model but rather upon the prescriptive itineraries of systems theory, the social bound cannot champion any totalizing discourse and must relinquish the goal of optimal global relationships for *local* legitimizing instances of *performance* dicta : (...) the era of the *petit récit* is upon us.” Carravetta (1991:193).

³ “(...) We can no longer rely on any one privileged critical-philosophical standpoint to understand and organize the structures of experience, the human subject, and the irregularities and contradictions of society; (...) Carravetta (1991:231).

motivada por essa profunda erosão dos alicerces do construto teórico da sociedade burguesa capitalista, assume-se a real impossibilidade de, a partir de agora, se privilegiar apenas um único ponto de vista ou um padrão identitário de comportamento.

Estas considerações sobre o que tem vindo a ser denominado pós-modernidade e pós-modernismo reflectem essencialmente a acentuação de uma mudança de era caracterizada por profundas transformações no modo de ser, saber e fazer.

Um desenvolvimento que reflecte esta transição - se assim lhe podemos chamar - evidencia-se numa maior consciência sobre a origem e funcionamento do pensamento e linguagem e na forma como se afirma o entendimento de uma visão pragmática desta, isto é, considerada a linguagem, sobretudo, como significação num certo contexto relacional. Nesse sentido, por se entender que o conhecimento está também na acção prática e não só representado na mente através de sinais linguísticos, valorizam-se todas as formas de conhecimento ou expressão. Desde este ponto de vista emergem novas formas de leitura semiótica elaboradas a partir do aprofundamento de estudos de descodificação de diferentes signos com diferentes origens (táctil, sonora, visual, etc) ou combinações.

Tais princípios acarretam, pois, que a hermenêutica não possa mais ter como objecto a busca de uma unidade, isto é, de uma coerência confinada a um só e único padrão referencial; a existência de modelos de interpretação baseados na unicidade e na homologia é, assim, veementemente, recusada!⁴ Ao sujeito não compete mais distinguir, num determinado texto, a verdade ou a falsidade dos enunciados ou reiterar a “vox” autoral, efectuando uma paráfrase,

⁴ “Homology has given its fruits, but the season is declining, and alternatives loom on the horizon (...) the very paradigm or referent (or ideology, really) that was being chased through the centuries has shown itself to be a ghost, a fiction, a reduplicated linguistic game at the service of power and capital”. Carravetta (1991:197).

mais ou menos, vulgarizadora da mensagem do texto. Pelo contrário, a recusa de leituras holísticas origina a apologia de práticas hermenêuticas pluralistas, precisamente porque se concebe que a possibilidade de realização da leitura definitiva de um texto não passa de uma utopia. Deste modo, o princípio identitário que guiara o racionalismo iluminista é, definitivamente, substituído pelo princípio da alteridade: “Poetic form should then be analyzed not for how it measures up to iso-chronic, geo-metric feet according to a preestablished linear temporality, but rather on the basis of its finite, errant, and pluralistic measure (...)” Carravetta (1991:153).

A concessão ao leitor de uma liberdade semiótica, mais ou menos alargada, motiva, pois, o aparecimento de diversas correntes que justificam o pluralismo hermenêutico, com base em factores intrínsecos ou em factores extrínsecos ao texto.

Em relação às primeiras, defende-se que a diversidade interpretativa não decorre da existência de leitores diferentes, mas tão somente dos próprios mecanismos do texto literário – “os pontos de indeterminação” (Roman Ingarden, 1965 : 269-277). De facto, os objectos representados na obra de arte literária não se apresentam ontologicamente definidos de modo conclusivo e determinado; pelo contrário, o texto possui certos “blind spots” que lhe possibilitam constituir-se como objecto com potencialidades que só, parcialmente, são actualizadas em cada acto de leitura. Estes “espaços em branco” garantirão, pois, ao leitor a impossibilidade de estancar a significação textual⁵, na medida em que lhe é impossível exaurir, completa e definitivamente,

⁵ Esta é também a perspectiva adoptada pela Teoria da Desconstrução que estabelece uma relação placentária entre a significação do texto literário e a figuralidade do discurso. De facto, para esta corrente hermenêutica, a metáfora, o tropo ou a figura constituem os mecanismos fundamentais na produção de significados textuais, dado que possibilitam a descoberta da alteridade significativa: basta uma metáfora para que exista no texto um potencial semântico ilimitado.

essas indeterminações.

Desde uma outra perspectiva, aquela que justifica a pluralidade de leituras com base em factores extrínsecos ao texto, Hans-Georg Gadamer (1976), concebe o leitor como uma entidade construída na historicidade de determinados jogos de linguagem, jogos esses que poderão não ser coincidentes com aqueles que contextualizaram a produção textual. Nesta medida qualquer leitura dependerá sempre, da “enciclopédia” pessoal do leitor, das suas expectativas, pré-juízos e pré-conceitos⁶. Assim, cada leitor ao transportar consigo esse determinado “pecúlio” que actualizará no acto de leitura originará que leitores diferentes produzam, necessariamente, interpretações diversificadas.

Deste modo, a aceitação de que o significado textual não deflui, de modo mecânico ou determinista, de um código pré-existente e que essa voz só se faz ouvir quando plenamente integrada numa relação dialógica, que se estabelece entre a instância emissora (configurada no texto) e o(s) leitor(es) / intérprete(s) desse processo semiótico, origina, assim, a total desagregação dos modelos de análise literária construídos com base numa concepção passiva da instância cognoscente. De facto, ao reconhecerem a produtividade do signo literário interrelacionando-a com os múltiplos leitores / intérpretes da semiose textual, as hermenêuticas pluralistas passam a considerar que a resposta à questão “qual o significado do texto?” deve resultar sempre de uma contínua interacção entre as perguntas colocadas pelo leitor – em função da sua “enciclopédia” e das suas expectativas – e as respostas fornecidas pelo texto, condicionadoras, por sua vez, das questões subsequentes. Assim se compreende que dois

⁶ “Quiconque veut comprendre un texte a toujours un project. Dès qu’il se dessine un premier sens dans le texte, l’interprète antecipe un sens pour le tout. A son tour ce premier sens ne se dessine que parce qu’on lit déjà le texte, guidé par l’attente d’un sens déterminé” Hans-Georg Gadamer (1976:104).

leitores ou mais leitores, situando-se num mesmo período temporal e pertencendo a uma mesma comunidade sociocultural, possam manifestar, face a um texto, leituras heterogêneas, ou ainda, que um mesmo texto (ou fragmento textual) possa suscitar a um único leitor, num lapso temporal variável, interpretações materialmente não coincidentes.

Em termos gerais, podemos, pois, afirmar que as hermenêuticas pluralistas, em função das profundas alterações filosófico-culturais que se fizeram (e se fazem) sentir durante este período da pós-modernidade, reconhecem a produtividade do texto literário e a necessidade da sua articulação com os múltiplos leitores / intérpretes da semiose textual.

Teresa Duran (2000:25), situando algumas destas alterações no percurso do entendimento da evolução do livro de literatura infantil, diz:

“(...) a partir de esa década (anos 60) una cultura de masas, una sociedad de consumo, una reubicación espacio temporal del hombre transforma nuestra sociedad, (...) en tantos y tantos campos (...) se produce el fin de la ortodoxia academica, para alcanzar um pensamiento relativista (...) donde no hay líneas de fuerza sino ramificaciones y experimentaciones que evidencian más lo possible que lo real. Lo real seria objectivable y, como tal, sujeto a ciertas gradaciones seriadas jierárquicamente de más a menos, mientras que en lo possible se aúnan tanto sus acepciones de verosimilitud como de funcionalidad. Lo possible es pues un mestizaje ontológico entre “lo que pude ser” y “lo que es útil que sea”

Este pensamento de recusa de uma determinada meta-narrativa encerra (já o dissemos) a afirmação da perda de referentes absolutos como um dos traços dominantes do pensamento pós-moderno. Com ele, emerge também uma cultura “tendente a la indeterminación, fragmentación, hibridación, ironía y descanonización” (Silva-Díaz Ortega, 2003:171) cuja

manifestação visível nas obras de literatura infantil se materializa, cada vez mais, na produção de um objecto novo - um produto pluridisciplinar e polifónico - que se abre à descoberta de inúmeras experimentações semânticas, com particular relevo no domínio gráfico, e em relação ao qual, Teresa Colomer (1999), identifica os seguintes traços: ambiguidade entre a realidade e a fantasia; aumento do jogo de alusões intertextuais; elevado grau de fragmentação no qual se destaca o papel da imagem; uso de muitos tipos de texto; hibridização de géneros e personagens, deixando visível as regras da comunicação literária; proliferação da paródia, desmistificação e humor; uso de diferentes recursos gráficos, como a utilização da página em branco como espaço da narrativa, ou o uso do texto como imagem, seja inserido na imagem ou utilizando os elementos tipográficos com um carácter icónico.

2. A propósito do conceito de literatura infantil

Ao afirmar que a literatura infantil é, antes de tudo e sobre tudo, literatura, sem adjectivo de nenhum tipo (Cerrillo, 2003:21), o autor parece, ao mesmo tempo, sugerir e resolver, um certo efeito ambíguo que envolve a denominação deste tipo de literatura e que outorga, por vezes, uma consideração de menos importância em relação à literatura dita para adultos. Na verdade, a expressão literatura infantil parece somar algumas ambiguidades. Em primeiro lugar, uma ambiguidade que tem que ver com duas funções básicas e complementares que, segundo Juan Cervera (1992:11), qualquer formulação para uma definição de literatura infantil deve cumprir. Assim por um lado terá que contemplar um papel integrador para que nada do que se considere literatura fique de fora dela. Por outro lado, terá que exercer uma função selectiva para garantir que seja literatura.

Uma outra ambiguidade, parece resultar, do entendimento de que a literatura infantil não é, nem pode ser, apenas aquela que se destina explicitamente às crianças. Como nos lembra Azevedo (2004), revelando-se em larga medida como uma “literatura gañada” (Cervera, 1992), no sentido de conquistada pelas crianças para a sua leitura fazendo-a, assim, de algum modo, sua com o passar dos tempos, e também uma literatura que, na percepção de Zohar Shavit (1986), contempla sempre um duplo leitor modelo - a criança, mas também o adulto que, sobretudo, quando aquela ainda não sabe ler partilha com ela a leitura em voz alta mediando a sua relação com os textos

“não nos parece pertinente designá-la por um termo que possa remeter para o critério de uma certa intencionalidade autoral, como parece acontecer, por exemplo, com a designação de literatura para a infância, nem tão pouco por outro que possa indiciar a existência de marcas estilísticas e/ou estruturais que, exibidas pelos seus textos, os diferenciam da literatura dita canónica, como parece acontecer na expressão literatura infantil.” (Azevedo, 2004)

Parece, entretanto, evidente que aparte de quaisquer questões de denominação importa ter presente que existem determinadas obras literárias com as quais as crianças interagem⁷ manifestando desde idades bastante precoces uma intensa relação afectiva na sua experimentação relativamente ao funcionamento dos elementos impressos nos livros (sejam eles palavras ou imagens), apreciando interagir ludicamente com as diferentes linguagens que os compõem. No entanto, decorrente da ideia de que a criança dispõe de reduzidos recursos interpretativos em virtude da infância se constituir uma etapa no desenvolvimento humano, na qual o sujeito possui uma ainda reduzida “competência enciclopédica” Azevedo (2003a), somos

⁷ A este propósito podemos considerar, essencialmente, três modalidades de interação: (1) o adulto que conta a história e a criança observa as palavras e/ou as imagens, (2) a criança folheia sem ler, (3) a criança que já é capaz de ler.

tentados, erradamente, a achar que os textos a oferecer-lhes têm que ser claros e simples⁸, com vocabulário adaptado à idade e onde as figuras retóricas devem estar ausentes porque escapam à sua compreensão. Deste modo, o adjectivo infantil assume, também ele, um significado ambíguo e empresta, muitas vezes, contornos *infantilizantes* ou *infantilóides*, às obras produzidas no âmbito desse tipo de literatura.

É assim também, que por via de uma certa instrumentalização pedagógica e/ou didáctica⁹, a par do uso de uma linguagem utilitária e referencial a literatura infantil cede, não raras vezes, à tentação de escolarizar tudo e os textos, sobrecarregados de informação e empobrecidos na sua dimensão poética, de apelo ao lúdico e à significação conotativa e polissémica da linguagem pouco, ou nada, estimulam o gozo e a fantasia criadora daqueles que com eles interagem. Num artigo recente, Joana Matos Frias (2000:6) refere:

“A história dos textos que com alguma perversidade reunimos sob a designação dúbia de “literatura infantil” não é, infelizmente, a história de um sistema que desde a sua origem tenha visado o predomínio do efeito estético que todo o texto que se quer literário procura edificar. Pelo contrário, (...) é a história de uma grande deformação: por se ter concentrado, não no texto como tecido autotélico, mas num leitor empírico com

⁸ À luz desta concepção seria impossível a interação da criança com textos literários que presentifiquem, por exemplo, metáforas, já que estas exigem comportamentos cognitivos complexos e, como tal, escapariam à sua capacidade de interpretação na leitura.

⁹ Como refere Luis Sánchez Corral (2003:174) “Lo que subyace en estas percepciones estereotipadas es una desconfianza absoluta en la competencia estética de los receptores, dando lugar a un lenguaje pueril, despojado de los sentidos abiertos y multiples propios de la literatura.”

características específicas, a literatura infantil nasceu de um impulso transitivo que a verdadeira literatura não suporta”¹⁰.

3. Experiência estética e o texto literário

Para Azevedo (2004) uma das funções importantes que podemos atribuir à interpretação precoce da criança com textos literários de qualidade é a da sua iniciação estética.

Podemos, genericamente, definir a experiência estética como a sensação produzida quando o ser humano, em presença de um objecto, experimenta alguma espécie de fruição. Fruir é ter alguma relação emotiva com um objecto e esse sentimento pode corresponder-se com uma sensação familiar ou de estranhamento.

A primeira situação ocorre quando o sujeito, numa relação de fruição com um determinado objecto, tem o sentimento de algo que reconhece, que lhe é familiar. É o caso daquelas experiências em que a mensagem, veiculada, não por construções semióticas capazes de gerar mecanismos surpreendentes para a leitura mas, baseadas no estereótipo¹¹ e no lugar-comum,

¹⁰ Esta observação, de evidente afastamento em relação a uma utilização transitiva da língua, manifesta-, também, Manuel António Pina neste mesmo artigo dizendo: “A questão da simplicidade ou complexidade de um texto ‘para’ crianças, como da temática ‘para’ crianças, é frequentemente uma falsa questão. Parte do pressuposto (parte muitas vezes desse pressuposto) de que o texto é um meio para transmitir uma mensagem, quando o texto é a mensagem. Além de servirem para dizer coisas, as palavras são coisas; e dizem muitas vezes o que lhes apetece, independentemente do que se quer que elas digam.” Frias (2000:8)

¹¹ Associado a uma imagem/representação esquemática, simplificada, superficial, de alguma coisa ou pessoa o estereótipo, na opinião da ilustradora alemã Monika Doppert (1999:61), “(...) se nutre de generalizaciones, opiniones de segunda mano y prejuicios; y se reproduce y multiplica irreflexivamente. No penetra en ella (imagem)la realidad compleja, rica y contradictoria. Es

acabam por confirmar as expectativas do receptor. Não se trata aqui então de envolver o sujeito/receptor num exercício activo de descoberta, e, como tal, dificilmente contribuirá para um alargamento do conhecimento e dos seus quadros de referência intertextuais.

Pelo contrário, na experiência estética que resulta de um processo de estranhamento, o sujeito é confrontado com formas inusitadas e singulares de apresentação dos signos e da sua organização que o levam à recriação do sentido e a reordenar os elementos da realidade conhecida estabelecendo novas representações ou novos juízos.

No caso da linguagem literária, em oposição às relações mais restritas e directas presentes noutras formas de utilização da língua, associadas à necessidade de registos mais explícitos dos factos, a sua dimensão estética traduz uma maneira singular e pouco comum do uso da língua, concretizando-se a sua expressão por mecanismos de desautomatização da percepção e de desconstrução dos hábitos de linguagem num processo de recriação lúdica dos elementos da realidade segundo uma outra ordem¹². Assim, a natureza plurissignificativa do texto literário decorrente, em certa medida, da submissão dos actos de linguagem presentes no texto a uma função lúdica, isto é, afastando-se quer dos princípios de referência directa e imediata ao mundo histórico-factual, quer de uma concepção representativo-conceptual da linguagem, bem como da complexa relação de interaccionismo sógnico entre os múltiplos códigos que compõem o texto, essa natureza, dizíamos, pressupõe a descoberta de novas relações de sentido convocando-nos

una imagen prefabricada que existe y persiste gracias a nuestra falta de confianza en nuestra propia capacidad de observación y en nuestro criterio, y gracias a nuestra inercia mental”

¹² “Apresentando usualmente uma visão inabitual ou insólita da realidade, derrogando expectativas, criando nos seus destinatários um efeito ostensivo de desfamiliarização, o texto literário configura o inesperado, a surpresa, o estranhamento, aspectos que, pelo seu carácter de novidade e de singularidade informativa, o tornam ostensivamente emancipador de práticas dominadas pelo estereótipo e por uma rotinização de experiências semióticas.” (Azevedo, 2003a)

a uma adesão emotiva ao texto. Deste modo, à semelhança de outros modos de expressão artística, o texto literário oferece-nos a possibilidade de uma compreensão diferente e relativizada do mundo e da própria linguagem que o expressa. Isto mesmo nos dá conta Teresa Duran (2002:56) ao reconhecer que

“(...) la literatura opera en nuestro “yo” por la vía mágica de la seducción, multiplicando las gradaciones de la realidad (...). Esta multiplicación pluridimensional de gradaciones es el arte que actúa sobre el entorno ofreciendo productos – pintura, poesía, danza, música... que nos lanzan al abismo de la complejidad de relaciones existentes en nuestra realidad perceptible”.

Do ponto de vista da nossa investigação, importa, entretanto, pensar que, apesar do texto literário estar ancorado no sistema da linguagem verbal, o dinamismo sótico por que se manifesta a sua dimensão estética, no nosso caso, materializado na construção de um “objecto-livro”, que utiliza texto e imagem para comunicar, pode constituir-se a partir das articulações entre as diferentes unidades dos sistemas de linguagem em presença. Na verdade, a complexa organização formal e significativa que um texto literário para a infância pode apresentar, supõe também que todos os elementos, mesmo os aparentemente mais insignificantes se podem converter em veículos portadores de dimensões semânticas múltiplas e diversificadas. (Azevedo, 2004) A singularização perceptiva dos eventos que estes textos evidenciam, no modo como exploram novas experiências sóticas, promovendo “(...) a surpresa, o gozo, a fruição e o fascínio por uma utilização inédita da palavra...” (Azevedo, 2003a:127), estende-se, do mesmo modo, à configuração visual da obra. De facto, a mais-valia semiótica, que resulta desse uso “enriquecido” da palavra consubstanciado, como assinala García Berrio (1994:81 e ss), numa prática sistemática e intencional de excepção comunicativa, a qual, exprimindo frequentemente

uma visão inabitual dos eventos, contribui para aumentar o grau de perceptibilidade dos objectos e decorrente dessa modificação das expectativas pré-definidas, contribui igualmente para um acréscimo de informação, tem continuidade na exploração das possibilidades, quer expressivas quer narrativas da ilustração, de tal maneira que, muitas vezes, como nos diz Jesús Díaz Armas (2003:179),“(...) es la ilustración la que añade el extrañamiento, la referencia meta-artística, la ambigüedad y el final abierto que el texto por si solo no ofrece”.

Se, como afirma Noëlle Batt (1996:104), o que especifica um texto artístico, seja ele um quadro ou uma obra literária é a correspondência entre uma ideia e a sua expressão numa forma particular pelo estabelecimento de novas relações entre os seus elementos de base¹³ somos tentados, então, a afirmar que, no caso dos livros ilustrados de literatura para a infância, o conjunto de procedimentos de experimentação formal que a ilustração e as estratégias gráficas exercitam na sua articulação com o texto verbal configura-se, em grande medida, como o lugar de emergência do “novo” e um instrumento fundamental para abertura e materialização de novas leituras.

Neste sentido, o *layout* das páginas e a relação de sequência destas no conjunto do livro não podem deixar de incidir sobre o modo como se opera a nossa interpretação, condicionando o olhar, os tempos e os ritmos de leitura.

De facto, na medida em que os espaços da página não podem ser considerados como arbitrários, uma vez que desempenham, como realça Victor Watson (1992:12), uma função eminentemente territorial, o texto icónico pode constituir-se criativamente como uma forma de

¹³ A autora completa esta ideia dizendo: “Lorsqu’on dit que la forme est inséparable de l’idée, on affirme que c’est le détail de cette forme, la singularité de l’agencement de ses éléments, qui va donner à l’ouvre son identité et que l’ouvre n’existe pas indépendamment de cette forme-là”. Batt (1996:104)

produzir ou de concretizar a tensão narrativa, graças aos meios como as formas, as cores e as diferenças de ocupação geográfica são, no espaço das páginas, estrategicamente exploradas.

4. O leitor como co-criador dos significados textuais

A leitura do texto literário supõe uma intervenção activa e empenhada por parte da instância receptora, já que, pela própria organização estrutural deste tipo de textos, o receptor-leitor é solicitado a tomar determinadas “decisões interpretativas”, através das quais procederá ao preenchimento dos “espaços em branco” fixando, ainda que de modo nunca total ou definitivo, alguns dos múltiplos significados que o texto deliberadamente promove.

Desta forma, compreende-se, como afirma Umberto Eco (1979: 52), que o texto seja "um mecanismo preguiçoso (ou económico)" e que viva sempre da “mais-valia de sentido que o destinatário lhe introduz". De facto, ao procurar promover um programa operativo que tem como marcas a ambiguidade, a indefinição e a indeterminação, os “espaços em branco” e os “elementos não-ditos” (Ducrot, 1972), o texto estético não apresenta explicitamente toda a informação; pelo contrário, socorrendo-se de uma rede subtil de sinais elocutórios e de artificios semântico-pragmáticos, o texto configura-se como um “campo de possibilidades”, apelando ao leitor para que, com base nas pressuposições, nas promessas, nas implicações e nos subentendidos, actualize o estado de coisas potencialmente apresentado. Nesta perspectiva, o texto é uma espécie de máquina deliberadamente construída para solicitar determinado tipo de comportamentos interpretativos por parte dos seus leitores.

Se ao leitor lhe é solicitada uma forte e activa cooperação interpretativa, tal não significa que a

leitura do texto literário possa ser concebida como um processo arbitrário, sinónimo de práticas relativistas ou subjectivistas¹⁴. A actualização, pelo leitor, das propriedades textuais é sempre feita em função do espectro enciclopédico dos sememas que o compõem, pelo que o texto, encorajando ou elidindo determinadas respostas interpretativas, orienta sempre o leitor na construção do(s) seu(s) significado(s). Desta forma e na óptica do pensamento de Umberto Eco, a abertura e a plurissignificação do texto literário não constituem meios directamente conducentes à possibilidade de a instância receptora manifestar comportamentos onnipotentes, omnividentes ou omniscientes. De facto, o papel desta instância na leitura do texto consiste na realização de uma actividade inferencial, a qual não se afigura como totalmente livre, visto que ela é orientada pelos virtuais “percursos” de leitura que o conhecimento de um código¹⁵, cultural e convencionalmente aceite, permite atribuir aos lexemas. Neste sentido, estes devem ser concebidos como uma espécie de “sistemas de instruções orientadas para o texto” (Eco, 1979: 15), dado que constituem, na acepção de A. J. Greimas (1973), autênticos "programas narrativos potenciais".

¹⁴ Aliás, a grande questão, pervivente ao longo de toda a obra de Umberto Eco, reside no modo de operacionalizar a relação dialéctica texto-leitor. A abordagem desta interacção é conduzida no sentido de identificar os mecanismos que permitem conciliar a “abertura” - explicitamente promovida pelo texto estético - com a atribuição ao leitor de toda uma liberdade na construção dos significados textuais sem que, no entanto, essa liberdade, possa ser sinónimo de práticas anarquistas ou usurpadoras da instância textual, tal como acontece em determinadas teorias hermenêuticas radicais. Ao ensaio *Opera aperta* (Eco, 1976), que estabelece os fundamentos seminais da sua teoria, segue-se a obra *Lector in fabula* (Eco, 1979), através da qual são analisadas as principais estratégias que, a nível semiótico-discursivo, prevêem e exigem a actuação de determinado tipo de leitor-modelo. Nas suas obras mais recentes, nomeadamente com *The limits of interpretation* (1990) ou *Interpretation and overinterpretation* (Eco, Rorty, Culler & Brooke-Rose, 1992), o cerne da questão é deslocado para a identificação do “antídoto” capaz de travar o alastramento dessa “epidemia” das interpretações abusivas. Para um detalhe da questão, cf. Fernando Azevedo (1995).

¹⁵ Note-se que, na perspectiva de Umberto Eco (1980, 1984 e 1992), o código não pode ser concebido como um sistema de regras limitativo ou prescritivo dado que, pelos frequentes processos de estabelecimento de correlações inéditas entre propriedades semânticas até ao momento ainda não codificadas - cf. aquilo que acontece no caso da metáfora (Eco, 1984: 87 - 129) -, ele deve permitir a invenção de novas funções semióticas.

Assim, o facto de um semema poder possuir múltiplas propriedades¹⁶, algumas das quais mutuamente exclusivas ou contraditórias¹⁷, significa que, no seu interior, se perfilam, alternativamente, diversos "percursos" de leitura, mas não quaisquer percursos, já que as hipóteses de sentido formuladas pelo leitor, baseadas nessas propriedades semânticas dos lexemas, só serão textualmente felizes se puderem ser confirmadas pelo "corpus" textual, entendido na sua globalidade (cf. o conceito spitzeriano de "círculo hermenêutico"). Deste modo se compreende que o texto literário seja passível de uma pluralidade de leituras - ele constitui um "campo de possibilidades" para a livre iniciativa do leitor - , mas não de quaisquer leituras: "(...) I accept the statement that a text can have many senses. I refuse the statement that a text can have every sense." - Eco (1990 : 141).

Ler um texto implica, assim, a necessidade de prestar atenção a todos os elementos textuais e, em função das selecções contextuais e das circunstâncias específicas do acto enunciativo, magnificar *somente* as propriedades dos lexemas que permitem uma leitura segundo as "condições de felicidade" textualmente estabelecidas, "narcotizando", por outro lado, todas as outras propriedades que se não adequem ao "topic" ou ao universo do discurso em questão. A identificação do "topic" ou da isotopia discursiva - o assunto de que se está a falar - constitui, desta forma, um importante instrumento metatextual que possibilita o reconhecimento de uma certa regularidade de comportamento textual, fixando não só os limites, como também as

¹⁶ De facto, na acepção de Umberto Eco (1979: 23 -24), o significado de um termo contém, virtualmente, todos os seus possíveis desenvolvimentos (ou expansões) textuais. Deste modo, a sua definição requer o formato de uma "enciclopédia", único meio de superar as limitações de uma definição segundo os elementares processos de sinonímia (vulgarmente expressos através do modelo da "árvore de Porfírio"). A definição semântica segundo o formato da "enciclopédia" permite abranger não só a soma das marcas semânticas que, cultural e convencionalmente, caracterizam um termo, como também todos os novos traços que o processo de conhecimento lhe atribui.

¹⁷ Cf., por exemplo, sentidos conotativos não compatíveis com todos os sentidos denotativos desse lexema.

condições de coerência do próprio texto (Eco, 1979 : 90).

É certo que Eco refere-se aqui a um exercício de leitura com incidência sobre a compreensão do texto escrito, no entanto quando, como ocorre nos livros de literatura para a infância, a imagem é, também, do nosso ponto de vista, uma parte do “texto”, podemos supor que o mesmo se passará quando lemos o conjunto das palavras e das imagens.¹⁸

5. Ler... ver... de que falamos?

No seu livro *Leer antes de Leer* (Duran, 2002:7) a pergunta “Qué es leer?”, que inicia o primeiro capítulo, tem continuidade numa num pequeno texto de Joan Salvat-Papasseit:

“Papá há escrito una O. Sobre un fondo negro y brillante de azabache, una circunferencia de un blanco magnífico. Y ha preguntado:

- Salometa: qué letra es esta?

Y la niña:

- No es... letra! La luna, es! La luna, es! La luna!!!”.

Para além das considerações que se possam fazer quanto à fidelidade do que foi representado (mais próximo da letra que do desenho, ou vice-versa) ou da menor ou maior competência linguística da pequena Salometa, a sua observação sugere, pelo menos, que o acto de “ler” não parece esgotar-se no processo de descodificação linguística, podendo convocar-nos, de um

¹⁸ Nesse sentido, diz-nos Lawrence Sipe (1998:99), “(...) we can think of readers filling in some of the gaps in the verbal text with information from the illustrations and of readers using information from the verbal text to fill in some of the gaps in the illustrations.”

modo mais amplo, a experimentar significados pela interpretação que incide sobre a dimensão de visualidade do que é representado, seja ela da circunferência, da letra e, por consequência das palavras, da mancha que as linhas de texto configuram, e naturalmente das imagens.

Ler, diz-nos o dicionário, define o acto de *enunciar ou percorrer com a vista... interpretar o que está escrito...* e acrescenta referindo-se-lhe enquanto exercício de *adivinhar e descobrir*. Um pouco mais adiante, numa outra entrada o verbo *ver*, por sua vez, traduz-se como o significado de *perceber ou conhecer por meio dos olhos; compreender; deduzir; prever; imaginar.... Ler é, entretanto, segundo um outro dicionário, “(...) distinguir, compreender aquello que está figurado mediante cualquier signo gráfico” (Duran, 1998:10), propondo-nos a ideia de que embora associemos normalmente a leitura ao acto de descodificar o escrito esse exercício poderá ser bem mais abrangente lembrando que as letras, que tantas vezes opomos às práticas e territórios do desenho, são, para além de quaisquer outros atributos, signos gráficos.*

A história da palavra escrita e da leitura é, antes de mais, a história de signos que graficamente expressam ideias e sentimentos¹⁹ e, naturalmente, do suporte que os presentifica. Desde as representações marcadas sobre as paredes das cavernas nos tempos pré-históricos à representação cuneiforme ou aos caracteres da escrita hiérogliфа egípcia ou aos ideogramas chineses podemos identificar testemunhos de uma intencionalidade de comunicação onde desenhos de animais, figuras humanas, traços mais ou menos intensos e figuras geométricas, estabeleceram os primeiros sistemas de comunicação.

A complexa e arbitrária evolução do desenho ao escrito, marcada por um processo orientado a aproximar as ideias, a representação fonética e a concepção gráfica dos signos, fez de certo

¹⁹ “(...) Antes de saber “ler” se ha de saber “sentir”. (Duran, 2002:12)

modo esquecer que decifrar o código supunha também uma tarefa de contemplação estética onde os “leitores” muitas vezes interpretavam mais do que “liam” o que era representado.

Na verdade podemos supor que observar, contemplar a intensidade de certos traços, considerar distâncias, decifrar o poder mágico num olho ou cabeça de águia pela representação de uma qualquer linha, ou ajustar um registo fonético, tomavam parte de uma mesma prática de leitura²⁰.

Considerando esta dimensão de visualidade da escrita, Gil Maia (2003a) observa

“(…) Nas suas origens, o carácter visual icónico ou simbólico da letra, tinha um peso significativo porque as escritas não usavam sequer elementos arbitrários, e serviam-se exclusivamente de pictogramas ou ideogramas para representar palavras, ideias ou frases. Apesar da sistematização da escrita alfabética, primeiro, e, depois, do desenvolvimento mecanográfico ou informatizado do texto impresso, a escrita continuou, ainda que disso tenhamos perdido a consciência, a ser (...) um objecto visual.”

Tem sido porventura, o retomar cada vez menos latente, da consciência sobre esta visualidade, que tem acompanhado o texto escrito, tal como o temos conhecido durante séculos, linear, sequencial e fixo (Machado,1998:31), a consideráveis transformações. Em áreas que vão desde a publicidade às artes plásticas, da literatura infantil à produção multimédia (para só falar das mais evidentes), as palavras e o texto adaptaram-se a conviver de perto com outros elementos como a imagem ou o som, em estruturas mais variáveis de organização gráfica e, até, com a própria desmaterialização do suporte (tradicionalmente físico) do livro.

O conceito de leitura – que associamos, numa primeira acepção, à descodificação linguística –

²⁰ Será que poderemos dizer “vedura”?.

alargou-se, definitivamente, por acção da semiótica e da semiologia, a qualquer função comunicativa (Duran, 2002:8) e o nosso tempo, marcado por este uso “híbrido” de linguagens, converteu o mundo inteiro num imenso “texto” para ler. Ler, ver, tocar, e, eventualmente, cheirar ou ouvir são, assim, cada vez mais, dimensões possíveis de abordagem com que nos é sugerido apropriar-nos do objecto do livro e do texto sobre ele vertido.

6. A imagem e o significado do que vemos

Sabemos que quando olhamos para qualquer coisa forma-se uma imagem nos nossos olhos, imagem essa que é enviada ao cérebro. Sem saber muito bem como isso acontece lembrámo-nos de objectos, pessoas e momentos vividos só pelo facto de olharmos. O produto desses sucessivos “resgates” ao mundo nasce de relações que o pensamento estabelece entre aquilo que conhece²¹. Isto acontece porque essas imagens, na forma da interpretação do mundo, vão encontrar-se com outras que entretanto já armazenamos no nosso cérebro e que se organizam entre si numa relação interligada de diferentes aspectos como o tamanho, cor, pormenores, medos ou outros e que constituem uma espécie de código pessoal que nos orientará na leitura e tradução de todas as imagens, tanto as do mundo quanto as representações mentais. Na verdade quando olhamos para alguma coisa ela significará para cada um de nós muitas mais coisas do que a imagem que vemos, justamente porque a representação mental que fazemos

²¹A inversão de uma situação pelo uso de contrários; a multiplicação das partes de um conjunto; a afinidade visual ou outra; a mudança de cor, matéria, de lugar, função, movimento ou dimensão, são estratégias elementares de combinação sugeridas por Bruno Munari (1987) no seu livro *Fantasia. Invenção, Criatividade e Imaginação na Comunicação Visual* que podem, por exemplo, constituir-se interessantes exercícios de fantasia. Claro que para além das relações entre as coisas, podemos sempre estabelecer relações entre as relações num número mais ou menos infinito de possibilidades...

daquilo que vemos não é uma representação perfeita (não corresponde exactamente às coisas em si) o que nos leva a pensar que a realidade percebida existe em função da representação mental que formos capazes de criar. Isso mesmo nos sugere Mário Vaz (1980) que ante a palavra tigre ou uma imagem gráfica representada do mesmo animal podemos ser levados num primeiro momento a pensar: "...ora o tigre está entre o gato e o leão... é feroz como o leão...e...parece um gato..." para depois exclamar: "Ah! Já sei... e tem pintinhas como as cortinas da casa da avó... e havia aquele tigre de borracha, com que eu dormia quando era bebé."

Cada um fará, pois, a sua leitura do mundo de acordo com as suas referências simbólicas produzindo uma imagem mental que lhe é particular. Deste modo cada objecto do mundo físico poderá gerar diferentes sensações, diferentes representações, e imagens mentais em cada indivíduo.

Esta abrangência quanto às possibilidades da leitura, parece-nos interessante do ponto de vista da nossa investigação, e, levou-nos a encontrar alguns pontos de ancoragem na teoria semiótica de Charles Peirce.

Ao pretendermos estudar a articulação entre duas linguagens (verbal e icónica) fixamos a ideia do desenvolvimento da linguagem como um artifício do qual o homem se serve para mediar a sua relação com a realidade.e acomodámo-la à noção de signo proposta por Peirce que Martine Joly (1999:32) estabelece nos seguintes termos:

"(...) Um signo possui uma materialidade da qual nos apercebemos com um ou vários dos sentidos. Podemos vê-lo (um objecto, uma cor, um gesto), ouvi-lo (linguagem articulada, grito música, ruído), cheirá-lo (diversos odores: perfume, fumo), tocá-lo ou

ainda saboreá-lo. Esta coisa de que nos apercebemos significa algo diferente – é a particularidade essencial do signo: estar lá, presente, para designar ou significar outra coisa ausente. Estar corado ou pálido podem ser sinais de doença ou de emoção; os sons da língua que oiço são signos de conceitos que aprendi a associar-lhes; o fumo que eu cheiro é sinal de fogo; o cheiro do pão quente, sinal de uma padaria próxima; a cor cinzenta das nuvens sinal de chuva; tal como um determinado gesto da mão, também uma carta ou um telefonema podem ser signos de amizade; posso também acreditar que ver um gato preto é sinal de azar; uma luz vermelha num cruzamento, é sinal de interdição de avançar com o carro, e por aí fora.”

À luz desta teoria o mundo que existe fora de nós pode ser entendido como uma grande entropia com a qual nos relacionamos através de signos. Usando abstracções, o ser humano interagiria então com a realidade que lhe é exterior e ao nomear os seus diferentes objectos, fenómenos e situações estabelecerá dessa forma relações que não existiriam sem essa intervenção²². Cada parte dessa realidade percebida resolver-se-á como um “texto” a ser decifrado pela subjectividade do leitor e, de acordo com os múltiplos aspectos da circunstância que o envolve,

²² Num outro livro a mesma autora referindo-se aos signos num sentido comum afirma justamente esta inevitabilidade :“(…) Notamos que todos estes sinais só são sinais pelo que significam, ou seja, que o seu aspecto perceptível usa um processo de significação e portanto de interpretação, dependendo da sua natureza, do contexto da sua manifestação, da cultura do receptor, das suas preocupações. É ele que “associará”, que interpretará, que estabelecerá este ou aquele tipo de relação entre a face perceptível do sinal e a sua significação.” (Joly, 2005:40)

É assim que, por exemplo, um conhecedor da obra de Marcel Duchamp e do que, em particular, o conceito de *Ready Made* representou, desde a sua formulação, para o enquadramento do objecto artístico enquanto tal, poderá exercitar um elaborado e entusiástico discurso de desconstrução a propósito de um conjunto de objectos dispostos na forma de instalação, enquanto que uma pessoa que não esteja familiarizada, desde esse ponto de vista com o objecto, (ainda que colocado num espaço específico como uma galeria), não verá muito mais que um monte de coisas espalhadas a um canto, afirmando-se ao seu olhar como uma óbvia desarrumação. Por outro lado um conhecedor profundo dos mais diversos movimentos artísticos e linguagens plásticas pode não ficar tão motivadoramente “afectado” perante uma determinada peça representativa da arte de modelar o barro numa dada região quanto aquele que conhece apenas essa forma de manifestação e vendo nela insuspeitas relações quanto ao sentido que expressam.

transformada numa representação mental do mundo. Neste sentido, “(...) tudo pode ser signo a partir do momento em que daí se deduza uma significação que depende da minha cultura, assim como do contexto da aparição do signo”.(Joly, 1999:32)

Uma palavra, uma fotografia, gesto, etc, embora possam constituir-se como signos, na medida em que podem significar algo diverso de si próprios (Joly,1999:34), não são, obviamente idênticos. Para encontrarmos algumas pistas que nos possam ajudar a compreender o funcionamento da imagem como signo em relação a outros tipos de signos (aspecto essencial no nosso trabalho de análise) ser-nos-á útil clarificar, de acordo com a classificação proposta por Pierce, a distinção entre três grandes tipos de signos: O *ícone*, o *índice* e o *símbolo*. Seguiremos, com pequenas adaptações, a explicação feita por Martine Joly (2005:45):

O *ícone*, corresponde à classe dos signos em que o significante mantém uma relação de analogia com aquilo que representa. Um desenho representando um automóvel ou uma girafa são ícones na medida em que “recuperam”, em cada um dos casos, um certo número de qualidades ora de um ora de outro.

O *índice* ou *index* caracteriza-se por uma relação causal de contiguidade física com aquilo que representa. Assim estariam dentro dessa classe os signos que podemos chamar “naturais” como o fogo em relação ao fumo ou a nuvem para o clima entre outros.

Por último o *símbolo*. Nesta categoria situar-se-iam aqueles tipos de signos que, como o signo linguístico ou as bandeiras, mantém com o que representam uma relação arbitrária, convencional.

Pierce define entretanto três subcategorias para o *ícone* (*a imagem, o diagrama e a metáfora*),

em função do tipo de analogia verificado, sendo que a imagem é o sinal icónico que estabelece uma semelhança qualitativa entre o significante e o referente. Martine Joly (2005:49) chama-nos à atenção para o facto desta nova classificação “ter o mérito nos fazer parecer que uma imagem não é necessariamente visual”. Embora a palavra “imagem” remeta, num primeiro momento, para o registo visual, e, como tal imita, ou retoma certas qualidades como a cor, forma, proporções, etc, na realidade, uma vez que percebemos o mundo através de todos os sentidos, os registos que dele fazemos podem não ser apenas visuais e no entanto imitam de igual modo qualidades do que representam. Daí que teoricamente possamos falar de “imagem sonora” quando falamos de gravações áudio ou de “imagem táctil” quando a textura de um determinado material é sugerida pelo toque. O que aqui parece estar em causa é que (Joly, 2005:49)

“(…) se o uso corrente da palavra “imagem” remete prioritariamente para as imagens visuais (televisão, pintura, cinema, fotografia, desenho, imagens digitais), serve também para falar da “imagem de si”, “imagem de marca” até mesmo “imagens mentais”. A teoria permite-nos compreender que estes termos nos remetem, não para uma materialidade comum, mas para um modo de funcionamento comum, que consiste em retomar ou em fabricar, como se as retomássemos, as qualidades do objecto, ou que queremos associá-las ao objecto como se elas lhe pertencessem”.

No âmbito do que foi exposto podemos concluir que a leitura de um texto, de qualquer texto, (seja ele verbal ou visual) dá-se a partir da inter-relação entre o objecto e aquele que o percebe ou percebe, num momento particular da sua existência e num contexto específico de realização. Quando lemos (entenda-se o acto de ler no sentido mais amplo da palavra), acabamos por acrescentar ao texto os nossos pensamentos e emoções, relações intertextuais nele próprio e com outros textos, eventualmente sublinhamos, tomamos notas ou fazemos

esboços. A leitura pode ser assim entendida como um processo activo de reelaboração uma vez que todos os factos só se nos tornarão acessíveis por meio de uma representação e esta será sempre impossível de lhe corresponder fielmente.

7. Ler as imagens: *reconhecer, identificar-se, imaginar...*

Ler é, já o dissemos, uma actividade muito mais complexa do que a simples interpretação dos símbolos gráficos, de códigos, requer que o indivíduo seja capaz de interpretar o material lido, comparando-o e incorporando-o (Duran, 2002:16)²³ no seu conhecimento anterior.

Muitos autores fazem notar que o acesso por parte das crianças aos livros e à leitura tem na literatura infantil e, em particular, na imagem um primeiro elemento mediador e orientador no desencadear desse processo, dependente, claro está, das suas próprias experiências anteriores com o mundo. Antes de ler textos as crianças são capazes de ler visualmente e, a apropriação das imagens passa por entender a relação entre realidade e representação. Segundo Marion Durand citada por Teresa Duran (2002:41 e ss), o processo de aprendizagem de leitura visual comporta, três fases ou funções:²⁴

A primeira fase, consiste em ser capaz de *reconhecer*, ou seja, a criança identifica uma

²³ “(...) un lector no es tan solo una persona que sabe descodificar los signos alfabéticos, sino un individuo que “sabe” que los signos, alfabéticos u otros, pueden ser entendidos y comprendidos – del latín cum-prendere, que quiere decir tomar en sí, para sí, en cierto modo, incorporar. (Duran, 2002:16)

²⁴ Não deixa de ser interessante podermos vislumbrar uma eventual comparação entre estas três fases e os termos utilizados por Janet C. Richards e Nancy A. Anderson para caracterizar os momentos de uma estratégia de abordagem às ilustrações dos livros infantis que os autores designam como *What do I See? What do I Think? What do I Wonder? (STW): A visual literacy strategy*. (Richards. J. e Anderson N., 2003:442)

determinada forma, nomeia-a e singulariza em relação ao seu contexto e função.

Trata-se aqui de saber o que representa a imagem ou o desenho. Um desenho que muitas vezes se apresenta numa forma muito distante da figuração real ou mesmo correspondendo a uma realidade que não existe, mas que, ao ser reconhecida como tal, supõe que a criança construiu uma relação entre uma coisa e outra, um facto que passou a tomar parte do conjunto organizado das suas experiências pessoais.

Esse exercício de relação entre o desenho e a realidade não esgota, no entanto, os seus limites, no reconhecimento das imagens que representam objectos reais. A própria imagem é também ela realidade e desde o ponto de vista da construção desse mundo que acumulamos em torno da nossa experiência pessoal podemos servir-nos do processo de reconhecimento para decodificar qualquer tipo de imagem mesmo geométrica ou abstracta que seja.²⁵

Ler uma imagem, significa, para além da tarefa de reconhecimento de que falamos, sermos capazes de a apropriar, resgatando-a à luz de uma relação afectiva pessoal, particular, ou seja, *identificando-nos*. Quer dizer, nesta segunda fase, não se trata apenas de nomear a representação do mundo exterior (este é um gato) mas também, e, sobretudo, de um fenómeno de identificação do sujeito com aquela realidade (este é um gato e está a triste!)²⁶

²⁵ A este propósito Teresa Duran (1998:11) refere: "(...) Sin embargo, esta primera fase de reconocimiento es esencial para el ejercicio temprano de la memoria inteligente, o que es casi lo mismo, del pensamiento abstracto. Puesto que lo que el niño está viendo y nombrando no es la realidad, sino la representación a veces muy estilizada, de la realidad. Una realidad que a veces puede estar muy lejos de lo cotidiano, como el oso, la realza... o el dragón de siete cabezas, qui ni tan siquiera existe. Sobre estas figuraciones, no forzosamente realistas, se construye la capacidad de síntesis de nuestra mente".

²⁶ No contexto desta função e nas palavras de Duran (2002:41-42), "(...) Leer no significa hacer un simple inventario. Leer visualmente quiere decir entender la relación comunicativa que se establece entre la representación de la realidad y la expresión

A terceira e última função consiste em *imaginar* ou seja, “(...) proyectar, tirar adelante, crear una circunstancia nueva ante la propuesta que la imagen nos ofrece” diz-nos Duran (2002:42). No sentido do que nos é proposto o processo imaginativo configura-se pela associação de conceitos numa espécie de *insight* frutuoso capaz de ampliar e multiplicar em muitas direcções a experiência cognitiva desses mesmos conceitos.²⁷

de nuestra propia realidad. (...) significa ser capaces de reconocernos en ella, de apropiarnos las vivencias ajenas y de proyectar las nuestras en los demás.”

²⁷ A autora materializa num exemplo clarificador (Duran, 1998:11) a forma como a leitura de uma imagem e a interacção com o livro pode permitir as três funções referidas “(...) Sabremos que el niño que miro un libro imagina, cuando vea un avión y diga *avión* (ahora lo há reconocido). Después abre sus brazos y se balancea de izquierda a derecha y de derecha a izquierda haciendo *brrrrooommm- brrrrooommm* (ahora se há identificado). Y después queda un instante parado, sus ojos brillan por el insight que se acaba de producir en su interior y, soltando el libro que cae a plomo sobre el suelo, exclama gozoso: *¡Ahora se cae, crash!* Há imaginado una nueva situación, algo que no estaba en la historia que narra el libro, ni en el dibujo. Há añadido. Y com la picardía suficiente como para hacer que quien se caiga sea el libro y no él, que un instante antes era quien hacia de aeroplano. Porque há anticipado las consecuencias de la caída.”

Capitulo II