

# Livro-Objeto

Metaficção, hibridismo e intertextualidade

ORGANIZAÇÃO

Ana Margarida Ramos



lúmen



# Livro Objeto

Metaficção, hibridismo e intertextualidade

ORGANIZAÇÃO

Ana Margarida Ramos

## LIVRO-OBJETO: METAFICÇÃO, HIBRIDISMO E INTERTEXTUALIDADE

ORGANIZAÇÃO

Ana Margarida Ramos

CAPA: SAL Studio

PAGINAÇÃO: Margarida Baldaia

© Edições Húmus, Lda., 2022

Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Telef.: 926 375 305

humus@humus.com.pt

www.edicoeshumus.pt

IMPRESSÃO: Papelmunde

1.ª EDIÇÃO: Dezembro de 2022

DEPÓSITO LEGAL: 508358/22

ISBN: 978-989-755-851-1

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/04188/2020.



universidade de aveiro  
theoria poiesis praxis

clc

departamento de línguas e culturas

clc

centro de línguas, literaturas e culturas

# ÍNDICE

- 7 Introdução  
ANA MARGARIDA RAMOS
- 11 A. REESCRITAS DA TRADIÇÃO E DOS CLÁSSICOS
- 13 Novos formatos, vellas historias e intertextualidade  
CARMEN FERREIRA-BOO
- 33 Livros-objeto: os clásicos na voz visual/imagética  
de Clémentine Sourdais  
DIANA MARIA MARTINS
- 51 Robinsóns perdidos nas illas:  
respostas lectoras á parodia dos clásicos universais  
ISABEL MOCIÑO-GONZÁLEZ & EULALIA AGRELO-COSTAS
- 65 Revisar los cuentos clásicos desde el arte abstracto:  
una propuesta de construcción del relato a partir  
de la pedagogía de las multiliteracidades  
MARGARIDA CASTELLANO SANZ
- 83 B. METAFICCIONALIDADE E LIVRO-OBJETO
- 85 Libros que son más que libros. Metalepsis, metaficción  
y materialidad en el libro-objeto infantil  
MARÍA JESÚS COLÓN, JUAN SENÍS & VIRGINIA CALVO
- 105 Unha viaxe á metaliteratura nos libros-obxecto.  
Tres artefactos, tres posibilidades  
MARTA NEIRA-RODRÍGUEZ & CARMEN FRANCO-VÁZQUEZ
- 119 Livros em (des)construção:  
a materialidade como componente metaficcional  
DIANA NAVAS
- 135 Livros que interagem com o leitor:  
aspectos da metaficcionalidade no livro-objeto  
CARINA RODRIGUES

**147 C. AUTORES E OBRAS DE REFERÊNCIA**

- 149** Livros-objeto experimentais entre a memória e a inovação: o caso do tríptico *The Jolly Postman*, de Janet & Allan Ahlberg  
SARA REIS DA SILVA
- 163** Libros dentro de libros. Metaficción en la obra de Emily Gravett  
CARMEN FRANCO-VÁZQUEZ & ANA M. VIDAL RUIZ DE VELASCO
- 171** Imaginarios de papel. El universo de Emily Gravett en la formación de lectores  
ROSA TABERNEIRO SALA, DANIEL LALIENA CANTERO & MARTA SAMPÉRIZ HERNÁNDEZ
- 191** “Isto não é um livro”: a materialidade ao serviço da construção de sentidos  
ANA MARGARIDA RAMOS
- 207 D. DESAFIOS DA MATERIALIDADE NO LIVRO PARA A INFÂNCIA**
- 209** Depois do TCHRAM! e do UAU! Uma proposta para reflexão sobre o valor literário dos livros-objeto  
CLÁUDIA SOUSA PEREIRA
- 227** Livros para bebês: o desafio da materialidade  
ROBERTA ASSE
- 239** Metaficción, hibridismo e intertextualidade. Función dos espazos “intramuros-extramuros” en libros-obxecto  
ANXELA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ & BLANCA-ANA ROIG RECHOU
- 253** Bionotas dos autores dos textos

# INTRODUÇÃO

---

ANA MARGARIDA RAMOS

Este volume reúne um conjunto de textos<sup>1</sup> de investigadores oriundos de diferentes contextos que, nos últimos anos, se têm dedicado de forma sistemática e continuada ao estudo do livro-objeto e da materialidade nos livros infantis, a partir de perspetivas diversas e complementares. Através da organização de seminários anuais, iniciados na Universidade de Aveiro, em 2016, entretanto alargados a outras universidades e outros países, dos quais resultaram já publicações relevantes (Ramos, 2017; Taberner, 2019; Mociño, 2019; Silva, 2020; Pereira, 2020), tem sido possível não só acompanhar a edição crescente das diferentes tipologias e formatos editoriais enquadráveis no universo do livro-objeto, como também perceber o relevo e a atenção crescentes que são dados aos elementos materiais, visíveis, por exemplo, no investimento nos peritextos, no contexto do livro para crianças e jovens, com impacto na construção do significado e no próprio processo de leitura. Esta valorização do suporte (Linden, 2013) do livro infantojuvenil visa, em muitos casos, fazer incidir a atenção do leitor sobre o objeto livro, uma vez que os elementos físicos são incluídos como parte do conteúdo, em propostas que cruzam sofisticação artística e ludicidade.

Assim, dando seguimento aos estudos compilados em volumes anteriores, pretende-se, com este livro, aprofundar os estudos sobre a dimensão metaficcional do livro-objeto, em sintonia com os desenvolvimentos contemporâneos, de influência pós-moderna, da literatura infantil e juvenil, pondo em relevo, muitas vezes através da exploração da materialidade do livro enquanto objeto, o cariz ficcional das produções literárias destinadas a crianças e a jovens. Os procedimentos

---

1 Alguns dos textos incluídos neste volume resultam das intervenções orais apresentadas no VII Seminário Internacional de Investigação sobre o Livro-Objeto que teve lugar no Departamento de Línguas da Universidade de Aveiro no dia 6 de maio de 2022. Outros contributos foram entretanto adicionados, em função de afinidades de investigação existentes entre investigadores, num esforço de consolidação e alargamento da rede inicial.

técnico-narrativos nos quais assenta a metaficção, como a autorreferencialidade, a intertextualidade, a paródia ou a implicação do leitor, entre muitos outros, não só têm consequências relevantes no processo de leitura e de formação de leitores, como ilustram o trabalho experimental e inovador de alguns autores e de coletivos editoriais, desafiando as potencialidades criativas dos livros-objeto enquanto artefactos. O estudo sobre a presença, modalidades e produtividade do hibridismo no contexto da produção literária para crianças e jovens, com múltiplas declinações, reveste-se de particular pertinência no contexto do livro-objeto, nomeadamente através dos cruzamentos e interferência entre géneros, artes e discursos que o investimento criativo na materialidade potencia.

Procurando dar resposta a este mote, o volume *Livro-objeto: metaficção, hibridismo e intertextualidade* encontra-se organizado em quatro grandes secções, tendo em conta as diferentes possibilidades de aproximação aos temas propostos. A primeira, intitulada ***Reescritas da tradição e dos clássicos***, centra-se na questão da reinterpretação, com recurso à valorização da materialidade, da herança literária clássica, estudando o impacto do formato e do suporte dos livros na criação de novas e originais leituras de textos conhecidos. A questão da intertextualidade e das suas declinações, mais fiéis ou mais questionadoras em relação aos textos matriz, cruza-se também com a leitura e a receção destas obras, claramente desafiadoras em termos interpretativos, exigindo leitores capazes de interagir com propostas cuja leitura passa não só pela texto e pelas ilustrações, mas também pelo suporte, incluindo a forma de manipulação física dos objetos, o que, em última instância desenvolve competências de leitura plurais, abrangentes e muito ricas. Reúnem-se, nesta secção, quatro textos: “Novos formatos, vellas historias e intertextualidade”, de Carmen Ferreira-Boo; “Livros-objeto: os clássicos na voz visual/imagética de Clémentine Sourdais”, de Diana Maria Martins; “Robinsóns perdidos nas illas: respostas lectoras á parodia dos clásicos universais”, de Isabel Mociño-González e Eulalia Agrelo-Costas; e “Revisar los cuentos clásicos desde el arte abstracto: una propuesta de construcción del relato a partir de la pedagogía de las multiliteracidades”, de Margarida Castellano Sanz.

Na segunda parte, ***Metaficcionalidade e livro-objeto***, é dado destaque à questão da metaficcionalidade e à forma como ela é trabalhada em livros-objeto em concreto, permitindo identificar diferentes estratégias de complexidade e sofisticação variáveis, ilustrando tendências contemporâneas da criação atual dos livros



infantis. Ainda assim, são evidentes várias afinidades entre os textos e estudos, centrados em *corpora* distintos, contribuindo para um conhecimento mais amplo e alargado das tendências dos procedimentos metaficcionais nos livros infantis contemporâneos, no seguimento de propostas recentes (Serafini & Reid, 2020; Athanasiou-Krikelis, 2020) que têm vindo a público, realizadas em outros contextos. Incluem-se, aqui, os textos “Libros que son más que libros. Metalepsis, metaficción y materialidad en el libro-objeto infantil”, da autoria de María Jesús Colón, Juan Senís e Virginia Calvo; “Unha viaxe á metaliteratura nos libros-obxecto. Tres artefactos, tres posibilidades”, de Marta Neira-Rodríguez e Carmen Franco-Vázquez; “Livros em (des)construção: a materialidade como componente metaficcional”, de Diana Navas; e “Livros que interagem com o leitor: aspetos da metaficcionalidade no livro-objeto”, de Carina Rodrigues.

A secção seguinte, *Autores e obras de referência*, inclui leituras de produções de alguns criadores que se destacaram pela valorização da materialidade do livro, incorporando-a no seu sistema comunicativo, funcionando como referências relevantes no âmbito da produção de livros-objeto inovadores, experimentais e assumidamente metaficcionais também. Aliás, o investimento que figuras como Janet & Allan Ahlberg, Emily Gravett ou Jean Jullien realizaram na componente física das suas obras, tornando-as elementos determinantes para a construção de sentidos, é de tal forma relevante e sistemático que acabam por definir, em grande medida, as suas poéticas. Neste item, surgem mais quatro textos: “Livros-objeto experimentais entre a memória e a inovação: o caso do tríptico *The Jolly Postman*, de Janet & Allan Ahlberg”, de Sara Reis da Silva; “Libros dentro de libros. Metaficción en la obra de Emily Gravett”, de Carmen Franco-Vázquez e Ana M. Vidal Ruiz de Velasco; “Imaginarios de papel. El universo de Emily Gravett en la formación de lectores”, de Rosa Tabernero Sala, Daniel Laliena Cantero e Marta Sampérez Hernández; e “*Isto não é um livro*: a materialidade ao serviço da construção de sentidos” de Ana Margarida Ramos.

O último grupo de textos, intitulado *Desafios da materialidade no livro para a infância*, integra propostas mais abrangentes, quer em termos da reflexão global sobre o relevo da materialidade e do seu impacto, quer em termos dos livros alvo de análise, não se circunscrevendo de forma tão direta ao livro objeto, evidenciando o impacto mais alargado do suporte físico do livro em outras produções, como o livro-álbum ou os livros para bebés. Esta secção inclui três textos: “Depois do TCHRAM! e do UAU! Uma proposta para reflexão sobre o valor literário dos

livros-objeto”, de Cláudia Sousa Pereira; “Livros para bebês: o desafio da materialidade” de Roberta Asse; e “Metaficción, hibridismo e intertextualidade. Función dos espazos ‘intramuros-extramuros’ en libros-obxecto”, de Anxela Rodríguez Rodríguez e Blanca-Ana Roig Rechou.

O volume encerra com breves notas biográficas dos vários autores que colaboraram neste livro, partilhando as suas reflexões sobre o livro-objeto, a sua criação, leitura e mediação, mostrando como este artefacto se encontra em permanente evolução e o seu estudo está longe de estar esgotado. A todas e a todos agradeço a partilha dos estudos e reflexões e o diálogo animado e intenso que tem sido mantido ao longo dos anos em torno do livro-objeto. Atendendo à diversidade de propostas e à origem dos seus autores, de três países diferentes, os textos são publicados nas suas línguas originais, o português (europeu e brasileiro), o castelhano e o galego, respeitando a identidade de todas e de cada uma delas. Essa variedade linguística e cultural tem sido fonte de descobertas relevantes, não colocando entraves ao diálogo e à partilha.

## Referências bibliográficas

- Athanasiou-Krikelis, Lissi (2020). Mapping the Metafictional Picturebook. *Narrative*, 28(3), 355-374.
- Linden, Sophie Van der (2013). *Album[s]*. Éditions De Facto.
- Mociño, Isabel (Org.) (2019). *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. <http://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1631>
- Pereira, Claudia Sousa (Org.) (2020). *Literatura infantojuvenil: Livro-Objeto e património(s)*. Tropelias & Companhia.
- Ramos, Ana Margarida (Org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.
- Serafini, Frank, & Reid, Stephanie F. (2020). Crossing Boundaries: Exploring Metalectic Transgressions in Contemporary Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 51(2), 261-284.
- Silva, Sara Reis da (Org.) (2020). *Clássicos da Literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto*. UMinho Editora.
- Tabernero, Rosa (2019). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

A.  
Reescritas da tradição  
e dos clássicos



# NOVOS FORMATOS, VELLAS HISTORIAS E INTERTEXTUALIDADE

---

CARMEN FERREIRA-BOO

## **Introducción: breve aproximación teórica al libro-objeto**

La oferta de libros-objeto dirigidos a prelectores o lectores iniciales en el mercado editorial español ha ido aumentando considerablemente. Como ha señalado Bettina Kümmerling-Meibauer (2015), este tipo de obras, que potencian la materialidad del libro en la construcción del discurso, suponen una tendencia destacable en la evolución de la literatura infantil. El libro-objeto se configura como un “artefacto ou um objeto híbrido no qual se conjugam intersemioticamente registros estéticos diversos como o discurso literário, a ilustração, o design ou a engenharia do papel” (Silva, 2020, p. 8). Es el propio receptor quien debe completar a través del juego manipulativo el significado, formando parte del proceso creativo, como señala Maria Nikolajeva (2008) al indicar que “a vast output of products nowadays lies in the borderline between books and toys, employing cut-outs, flaps, and other purely material elements that add to the playful dynamics and demand a certain degree of interaction to engage the viewers and make them cocreators” (p. 67).

Objeto de estudio, caracterización y conceptualización (Ramos, 2017; Taberero, 2019a; Mociño, 2019; Silva, 2020; Pereira, 2020; Martins, 2021), este tipo de libros convierten el acto de lectura en experiencia estética, fuente de placer y exploración, primando el juego interactivo que posee múltiples potencialidades a nivel educativo (Driggs y Sipe, 2007), ya que es el lector interactivo quien debe completar el significado de la trama mediante la observación, la lectura y la manipulación, propiciando una lectura más sugestiva, enriquecedora e interactiva (Taberero, 2017) que la lectura “tradicional”.

La manipulación física de los libros-objeto es uno de los elementos clave en el desarrollo lector, ya que estimula la exploración visual y táctil, el aprendizaje, la curiosidad y el juego, a partir de la doble lectura verbal y visual (Perrot, 1999; Bonnafé, 2008; Patte, 2015), que permite la (re)construcción del significado global de la historia (Ramos, 2019), al descubrir elementos ocultos en las ilustraciones o

en los mecanismos móviles. Estos mecanismos potencian el efecto de sorpresa de la lectura y estimulan la imaginación del lector que en el juego lúdico debe ser capaz de realizar múltiples inferencias. De hecho, “las diferentes técnicas de elaboración del libro proporcionan una trayectoria narrativa que afecta al proceso lector: abrir, pasar, desplegar, tirar, empujar y otros movimientos con las manos conducen a una aventura tridimensional estéticamente placentera” (Calvo, 2019, p. 153).

La lectura multimodal del libro-objeto, que se sirve de texto, imagen y materialidad para la interpretación total, permite que

these uncommon formats in turn elicit complex types of interactions from a reader, who is also a viewer and a player. When one “reads” a movable book, then, he/she engages with the object in a multimodal experience through sight and touch. By physical engagement with the object, we create an illusion of or enable actual movement. (Reid-Walsh, 2018, p. 23)

Por consiguiente, la materialidad como un elemento más de significación cuestiona la forma tradicional de leer (Arizpe y Styles, 2003), ya que la estructura, el mensaje y la manipulación del libro-objeto son fundamentales en el acto de leer, que exige un lector interactivo que juegue y lea con las manos (Taberner, 2017, 2018, 2019b) y que se transforme en un agente que “colabora com o discurso de uma maneira física, para além de intelectual” (Taberner, 2017, p. 186). Así debe establecer vínculos o sinergias entre imagen, palabra y materialidad, de forma que la lectura “passa a depender das decisões que o leitor toma na hora de manipular o objeto livro” (Taberner, 2017, p. 191). Así este lector colaborativo mediante los mecanismos de manipulación que se le proponen “passa a formar parte do discurso, confundindo o seu espaço real com o da ficção” (Taberner, 2017, p. 186). Además, se promueve al mismo tiempo la alfabetización visual tan necesaria en la sociedad actual (Berger, 1980; Salisbury, 2007).

Las numerosas propuestas editoriales dirigidas a prelectores o primeros lectores priman esa relación lúdica y física del receptor con el objeto libro, como primera forma de acercamiento a la literatura, al posibilitar el manejo interactivo autónomo para el disfrute y exploración, el juego de búsqueda y observación, la adquisición de estrategias narrativas, las relaciones intertextuales y la construcción de sentidos a partir de los aspectos matéricos; puesto que “using a book at this age is typically

also a rich visual and even tactile experience of vivid images and of an object that can be held, pointed to, turned, opened, and closed” (Appleyard, 1991, p. 21).

Por lo tanto, el libro-objeto es

un campo experimental que abrangue un amplo universo ao redor do libro ilustrado e dos procedementos materiais, do deseño e das diferentes linguaxes (verbal, icónica, máterica), tamén o formato, texturas, olores, o ruído das páxinas ao moverlas... Estas manteñen un constante diálogo creador, polo que a obra resultante non se cingue a ningún dos parámetros establecidos, ao confluír nela diferentes áreas implicadas na produción (ilustración, deseño, enxeñería do papel, gramaxe, tinturas, edición coidada...) e, como xa apuntamos, propiciar tamén diferentes niveis de recepción. (Mociño, 2021, p. 173-174)

### **Intersecciones entre el libro-objeto y el cuento tradicional**

Entre esa oferta editorial, existe una serie de obras que establecen distintas relaciones intertextuales explícitas o implícitas con los cuentos clásicos, sirviéndose de la multimodalidad, ya que tanto el lenguaje literario como el artístico y las distintas técnicas mátericas ayudan a la construcción y el diseño de la narrativa (Linden, 2011; Martins, 2021). La narrativa de transmisión oral, recogida por escrito por autores que fueron fundamentales en la constitución del sistema literario infantil e juvenil como Charles Perrault o los hermanos Grimm, se convierte ahora en materia ficcional muy fructífera para la Literatura Infantil y Juvenil, pues muchos escritores se inspiran y la utilizan para (re)crearla en nuevas obras con distintas finalidades (Valriu, 2010). Este aprovechamiento provoca y genera un rico diálogo intertextual que necesita de un lector activo que sea capaz de descubrir las conexiones existentes entre el hipotexto base y los hipertextos derivados de las obras originales (Genette, 1989b).

Esta relación intertextual favorece en la infancia la educación literaria, la adquisición de la competencia literaria, la formación del imaginario colectivo y la creatividad, además de incentivar el lenguaje visual, al crear obras de distintos formatos y técnicas en las que tanto la ilustración como el diseño ayudan a entender el sentido global. En las obras que analizaremos se establece un rico diálogo intertextual con cuentos clásicos muy conocidos, empleando distintas técnicas materiales y artísticas, de forma que la exploración visual y manual es fundamental para establecer vínculos entre imagen/palabra y materialidad y descubrir

conexiones que atienden a las dimensiones física, interactiva y lúdica del objeto libro (Ramos, 2017).

Dado que materialidad y manipulación son primordiales para el descubrimiento del sentido, la interacción lúdica que realiza el lector/observador permite desmitificar personajes y motivos de los cuentos clásicos que debe descubrir y así, mediante inferencias, poder llegar a la interpretación plena. Por lo tanto, en estas obras los creadores dan por sentado que el lector conoce la materia literaria empleada. De no ser así, es necesaria la figura de un mediador adulto que lo guíe y ayude a descubrir personajes y motivos ocultos, para conseguir el objetivo fundamental de estas obras de configurarse como un juego intertextual entre hipotexto e hipertexto, que enriquece y amplía la enciclopedia lectora del receptor, con motivos de cuentos que son utilizados por vía del humor, la parodia y la subversión.

### **Análisis del corpus**

El *corpus* escogido para analizar se compone de tres obras que se caracterizan por estar publicadas recientemente (en la segunda década del siglo XXI) y, por lo tanto, de fácil acceso; por ser el elemento material fundamental a la hora de interpretar el sentido; por establecer conexiones intertextuales, a nivel de texto e ilustración, con cuentos clásicos muy conocidos; por dirigirse a prelectores o primeros lectores; y por su variedad, al emplear distintas técnicas de diseño, formato y mecanismos móviles. Se realiza un análisis textual, paratextual, visual y compositivo de cada obra, prestando atención a su naturaleza de libro-objeto, a las estrategias discursivo-textuales y gráficas y a la función que realizan los elementos peritextuales y paratextuales en la construcción de la obra, para reflexionar así sobre la diversidad de lecturas y el juego de descubrimiento a partir de las múltiples lecturas verbal, visual y peritextual.

En el análisis, se comentan aquellos recursos y estrategias empleados para establecer conexiones intertextuales y metaficcionales<sup>1</sup> que retan al receptor activo o apelan a su participación co-creativa y experimentación a la hora de descubrir, identificar y (re)interpretar motivos argumentales, espacios, personajes... de las historias tradicionales. Imagen, palabra y diseño material configuran el

---

1 Según Waugh (1984), la metaficción es un término que se aplica a la escritura ficcional que de manera autoconsciente y sistemática llama la atención sobre su naturaleza de artefacto para plantear interrogantes acerca de la relación de la ficción y la realidad.



sentido global de la narrativa, al mismo tiempo que permiten la (re)significación y (re)creación de las historias en nuevos formatos que les imprimen nuevos sentidos en un proceso interactivo que requiere la complicidad del lector con la tradición y el imaginario colectivo para conseguir la significación total de la obra.

*Ñac-Ñac el monstruo comelibros* (Bruño, 2016), de Emma Yarlett, reconocido mundialmente con numerosos premios y ganador en España del premio Eugeni Trías El pato azul, otorgado por el Hospital Niño Jesús, es un álbum ilustrado, dirigido a la infancia de 3 a 6 años, que incluye diversas técnicas materiales,

como el troquelado y las solapas, además de estrategias metaficcionales y conexiones intertextuales con cuentos clásicos. Su argumento se centra en un adorable y travieso monstruo que vive distintas aventuras al adentrarse en distintos cuentos conocidos, porque le encanta devorar libros. Desde la cubierta, con impresión de 3D, gracias a la técnica del troquelado, se advierte al receptor de lo que le depara al adentrarse en el libro y perseguir al protagonista que se escapa y se esconde por las páginas, gracias a los agujeros que hace a mordiscos y que dejan también dejan marca en las páginas. La imagen de la cubierta representa la parte frontal de una jaula de madera a la que el simpático monstruo peludo redondo y amarillo (semejante a un emoticono) le ha mordido los barrotes con sus dientes afilados hasta hacer un hueco por el que poder escapar. El título, que se representa a modo de cartel colocado en la jaula, incrustado como un elemento más de la ilustración, designa al protagonista y lo caracteriza. Además, se incluyen otros paratextos que advierten al lector de la peligrosidad que supone adentrarse en su lectura: “Manejar con cuidado” y “Atención: este álbum muerde” (fig. 1).

Esta imagen se complementa con la de la cubierta posterior que representa la parte trasera de la jaula, que muestra un agujero irregular en el medio, por donde se observa al monstruo saludando y se infiere que ha escapado. También se acompaña de paratextos editoriales, como la indicación de los premios recibidos, de otros

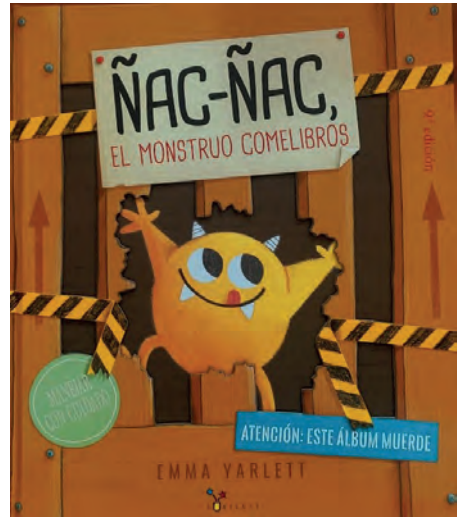


Fig. 1. Cubierta de *Ñac-Ñac el monstruo comelibros*



Fig. 2. Contracubierta de *Ñac-Ñac el monstruo comelibros*

títulos protagonizados por el protagonista y, de nuevo, paratextos de advertencia de peligro en forma de carteles y pegatinas: “Cuidado: monstruos” y “Federación de cuentos de hadas. Se busca por delitos contra los cuentos” (fig. 2). Todas estas pistas paratextuales anticipan el argumento, pues el lector ya puede intuir la naturaleza devoradora e irreverente del monstruo y su gusto por devorar cuentos.

Una vez abierta la cubierta, la página de derechos ofrece la información legal y editorial y una dedicatoria emotiva de la autora, a modo de nota “Para la abuelita y el abuelito que solo están algo lejos y para la abuelita y el abuelito que están

muy, muy lejos. Siempre con amor, E. Y.” A continuación, se presenta al protagonista encerrado en la jaula y al abrir la puerta, en forma de solapa troquelada, el lector descubre el nombre del monstruo. En la siguiente doble página, el narrador explica los gustos gastronómicos del pequeño monstruo (el jabón, los calcetines, los patitos de goma, los dedos de los pies y los ganchos de colgar), pero deja en suspense lo que más le gusta comer, por lo que el lector debe pasar la página para saciar su curiosidad y descubrir que son los libros.

A partir de ahí, se inicia un juego de búsqueda que requiere de un lector activo e interactivo, ya que el monstruo se escapa de la página por un agujero que ha hecho y debe encontrarlo en una doble página que imita una biblioteca, siguiendo las pequeñas pistas en forma de pisadas que irán dejando en todas las ilustraciones. El narrador lo interpela (¿Puedes ver a Ñac-Ñac?) para que lo busque en esa inmensidad libresca, valiéndose de la observación visual. El protagonista con su apetito voraz salta del nivel diegético al metadieético, recorriendo distintos cuentos clásicos, mediante el mecanismo narrativo de la metalepsis<sup>2</sup>. Esa intromisión

2 Este recurso, que consiste en la “intrusión del narrador o del narratorio extradiegético en el universo diegético (o de personajes diegéticos en un universo metadieético, etc.) o inversamente” (Genette, 1989a, p. 290), caracteriza a la literatura posmoderna, ya que cuestiona el proceso de creación literaria y los límites entre ficción y realidad.



Fig. 3. Ilustración interior a doble página de *Ñac-Ñac el monstruo comelibros*

provoca situaciones muy divertidas y el cambio de los acontecimientos que, por consiguiente, también modifican el final convencional de esas historias, gracias al juego metaficcional. Así, con el paso de página ha entrado en el cuento de “Ricitos de Oro y los tres osos”, como se observa por el troquelado que ha dejado en la cubierta, desde el que saluda al lector (fig. 3), y el uso de solapas a modo de libro que el lector debe manipular para dar un salto metaficcional y pasar de la historia de Ñac-Ñac al cuento clásico, donde el monstruo se come la comida, destroza la casa y con otro mordisco desaparece.

De nuevo, el lector debe pasar página apresuradamente para intentar seguir al travieso protagonista, como indica la nota del narrador (“¡Rápido, a ver si lo alcanzamos!”). Pero con otro mordisco ya ha escapado y entrado en el cuento de “Caperucita Roja” para robarle la cesta y la capa roja a Caperucita, dirigirse a casa de la abuela, donde lo espera el lobo y también la abuela, escondida en el armario, y zamparse la barriga del lobo. Esta vertiginosa persecución, alentada con las apelaciones directas que el narrador deja al lector incrustadas en las ilustraciones en forma de notas (“¡Vamos! ¡Esta vez tenemos que pillarlo!”), llega hasta el cuento de “Jack y las habichuelas Mágicas” donde ha irrumpido Ñac-Ñac justo cuando el ogro quiere devorar a Jack. Sin embargo, recibe un buen mordisco del monstruo que además escapa rápidamente con el ganso dorado, que lo devuelve de nuevo a

su historia y a su jaula, con un cambio del nivel metadieético al dieético. Y es el lector interactivo quien debe manipular de nuevo la solapa troquelada para dejar encerrado a Ñac-Ñac en su jaula de madera, como le indica el narrador (¡Rápido, vamos a cerrar antes de que Ñac-Ñac se vuelva a escapar!). Pero la curiosidad innata del lector de este tipo de obras manipulativas provoca que, ante los ruidos que hay dentro de la jaula, la abra y descubra cómo Ñac-Ñac de nuevo se ha vuelto a escapar y ha dejado una nota de despedida (¡Nos vemos! Me he ido a morder otros libros).

Así pues, es un álbum con ilustraciones a doble página que genera un ritmo trepidante, provocado por el afán de capturar al monstruo y las continuas interpelaciones directas del narrador al lector, que debe ser activo para avanzar en la historia. La interactividad se consigue gracias a los mecanismos de las solapas y los troquelados de las páginas, por donde el monstruo Ñac-Ñac se escapa, y al efecto de superposición metaficcional con los cuentos clásicos que recorre. El uso de solapas permite el juego con los distintos espacios discursivos recorridos por el protagonista y la curiosidad es la base del acto de leer, que provoca una lectura hipertextual de carácter metaficcional, que se aleja de la lectura lineal, bidimensional y secuencial, ya que la sorpresa del descubrimiento es una estrategia que asegura el impacto y la diversión en los libros para niños (Taberner, 2019b). Además, las continuas interpelaciones del narrador al lector, mediante preguntas, apelaciones y expresiones de sorpresa, suponen “la marca discursiva que funciona como motor de la acción en una sucesiva ruptura de los niveles de ficción puesto que las preguntas dirigidas al lector son sucesivas, así como las órdenes que los personajes dan al lector para guiarlo en su búsqueda” (Taberner, 2019b, p. 78). Esto provoca que el lector centre su atención en descubrir las elipsis visuales y a que mire con atención las composiciones, se interroga, busque, infiera e imagine lo sucedido.

A las referencias intertextuales presentes en las imágenes y el texto narrativo, se suman las referencias metatextuales con la técnica del libro dentro del libro, logrado con uso de solapas y hojas a distinto tamaño y la representación de cubierta y contracubierta, que incluye paratextos explicativos del nuevo argumento de cada uno de los tres cuentos, modificado por la intervención traviesa del monstruo. Ese juego metaficcional del personaje que cambia de nivel dieético para incurrir en los cuentos promueve giros y cambios de ritmos narrativos con intención paródica, por lo que el lector debe mantener la atención e interactuar, buscando el rastro de los mordiscos que deja por donde pasa, representados con los troquelados, para descubrir nuevas historias o intentar atrapar al monstruo comelibros. También

hay que destacar la configuración que se hace del protagonista, un monstruo pequeño, simpático, regordete y travieso, que deconstruye y subvierte, usando la transvaloración<sup>3</sup>, la imagen de ese arquetipo, relacionado con la fealdad, el miedo y la maldad, y que cuestiona el papel que tradicionalmente se le había asignado.

Además, las ilustraciones llenas de color y de detalles por descubrir contribuyen a generar la impresión de movimiento y a divertirse y disfrutar con la lectura. La historia se presta a una lectura desenfadada, en la que la imitación de voces, el uso (y abuso) de la expresividad y la teatralización están a la orden del día. También se juega con la escala cromática, ya que en “Caperucita Roja” predominan las tonalidades grises; en “Jack y las habichuelas mágicas” los fondos de vivos colores y en “Ricitos de Oro y los tres osos”. Se representan personajes y elementos recortados que funcionan como recurso narrativo que aumenta la comicidad: el lobo feroz se convierte en un pollo o los agujeros en las páginas se transforman en la prueba física de las escapatorias del simpático monstruo.

Por lo tanto, concordamos con Ruiz (2012) en que este análisis

ha puesto en evidencia como la metalepsis y las conexiones intertextuales van de la mano en estos álbumes con el propósito de parodiar y fracturar los recursos de la narrativa tradicional infantil. Las transgresiones de niveles han provocado que personajes, acciones se entrecrucen generando, a modo de patchwork, hipertextos conformados por seres y sucesos acontecidos en otros relatos que ahora adquieren un nuevo sentido. La parodia y el pastiche conviven en estos álbumes y precisamente el mecanismo de la metalepsis ha permitido este encuentro y la reelaboración de nuevos hipertextos a partir de las versiones conocidas. Como hemos visto, en estos álbumes abundan las referencias intertextuales (por alusión, referencia, citación, parodia, imitación de diversos textos) cuyos hipotextos son relatos de la literatura infantil tradicional (*Cenicienta, La bella durmiente, Caperucita Roja, Hansel y Gretel...*). La alteración de los finales de los cuentos tradicionales, la incursión de personajes en el nivel de la narración no hace sino destacar la naturaleza intertextual de los textos metaficcionales. (p. 168)

---

3 Este mecanismo supone un cambio axiológico en el valor atribuido a las acciones, actitudes o sentimientos de un personaje o estereotipo de los cuentos infantiles (Genette, 1989b).

*¡Adivina el cuento!* (Laberinto, 2018) de Eva Rasano es un álbum silente que en formato de tapa dura ofrece a doble página ilustraciones minimalistas sobre fondo blanco en las que el protagonista, un lobo, se va travistiendo en distintos personajes de cuentos, reconocibles por algún elemento, motivo argumental u objeto que los caracteriza. De este modo, se establece a nivel visual un juego de adivinanzas al lector, que permite activar su intertexto y reconocer las historias representadas plásticamente. Según Emma Bosch (2012), se trata de un álbum sin palabras no en sentido estricto ya que, además de las palabras del título y los créditos, presenta distintos paratextos editoriales que comentan la obra, resumen el argumento, avisan del modo de lectura y apelan a la participación del lector. En cuanto al nombre del autor, el nombre y la dirección del editor, el nombre del traductor, el título original, el año y la fecha del depósito legal son textos indispensables para identificar al libro, que se ubican en la página de derechos previa a la portada interior, en donde también se sitúa la dedicatoria autorial “A Claudio Saba, el primero que creyó en este lobo”.

El título en este tipo de álbum, como bien indican Maria Nikolajeva y Carole Scott (2001), puede manipular la lectura al convertirse en el elemento contextualizador por excelencia y condicionar las expectativas y participación del lector. Así, la elección del título *¡Adivina el cuento!* convierte al álbum en un libro juego que interpela y anima al lector a adivinar los cuentos que se encierran en las ilustraciones a doble página, además de adelantar su contenido y generar curiosidad. Se trata de un título temático explicativo que orienta y contextualiza la lectura, dando claves

para la interpretación. Realiza, por lo tanto, una doble función: identificadora de la obra y designativa del contenido (Genette, 1987). Aparece reflejado en el lomo, portada interior y cubierta, donde la ilustración seleccionada lo complementa al mostrar diferentes personajes de cuentos (Caperucita, mago, gato con botas, Blancanieves...), caracterizados con sus atuendos identificadores, y un peritexto editorial, que indica el tipo de álbum (*silent book*) (fig. 4).



Fig. 4. Cubierta de *¡Adivina el cuento!*

Además de los créditos, el nombre de la autora y el título, aparecen otros peritextos, producidos por la editorial, que presentan y comentan la narración visual. Es el caso del texto de la cubierta posterior que comenta la obra, dando pistas sobre el argumento (juego con los cuentos) y el protagonista (lobo disfrazado); destaca el carácter lúdico y creativo, a modo de “instrucciones del juego” (libera la creatividad, para jugar con los cuentos, inventar historias, descubrir cientos de relatos y un montón de personajes); y formula preguntas al lector (¿Adivinas quién es?). Todo esto son pistas para que el lector observe, busque, encuentre, relacione, interprete..., en definitiva, juegue y “lea” la historia. Las guardas eligen el fondo rojo para ilustrar las dos partes del cuerpo del lobo en color negro, que aparece sin ningún atuendo: las patas delanteras y la cabeza en la guarda anterior y las patas traseras y la cola en la posterior; y que se introduce en la obra para travestirse en un juego visual metaficcional con los cuentos clásicos. En el peritexto editorial del índice, que aparece después de la portada interior, se relacionan los títulos de diecinueve cuentos y se insta al lector a jugar a las adivinanzas, descubrir en cada ilustración de qué personaje de cuento se ha disfrazado el lobo protagonista y escribir el número de la página junto al nombre del cuento.

La narrativa visual se compone de diecinueve ilustraciones a doble página sobre fondo blanco de estilo minimalista, en las que se presenta una única escena de la historia en la que el lobo aparece caracterizado con la vestimenta o algún elemento característico que ayuda a identificar en qué personaje de cuento se ha travestido. Así, a modo de ejemplo, Cenicienta pierde su “zapato” cuando el reloj marca las 12 (fig. 5).

Fig. 5  
Ilustración  
interior a  
doble página  
de *¡Adivina el  
cuento!*



En esta selección visual de cuentos clásicos infantiles tienen cabida relatos de la tradición fabulística (“La zorra y las uvas”), de la cuentística oral oriental (“Aladino y la lámpara maravillosa” y “Ali Babá y los cuarenta ladrones” de *Las mil y una noches*), de la cuentística oral occidental, recogida por Charles Perrault y los hermanos Grimm (“Cenicienta”, “Blancanieves”, “El gato con botas”, “Caperucita Roja”, “Pulgarcito”, “Rapunzel”, “Hansel y Gretel”, “Barba Azul”, “La bella durmiente del bosque”, “Los músicos de Bremen”, “Los tres cerditos” y “El flautista de Hamelin”) y obras clásicas de autor (como *Pinocho*, de Carlo Collodi; y los cuentos “La pequeña cerillera”, “La princesa y el guisante” y “El patito feo” de H. C. Andersen).

De esta forma los contenidos narrativos sólo le llegan al lector/observador a través de los signos visuales, quien debe activar su intertexto lector para reconocer la referencia intertextual, ya que debe identificar esos signos visuales, descifrar las conexiones con los objetos/personajes que representan y comprobar o refutar las hipótesis de lectura generada, participando activamente en la interpretación del mensaje (Bosch y Duran, 2009, p. 40). El lector realizará la identificación del cuento en función de sus habilidades visuales y los conocimientos literarios que posea y de sus experiencias lectoras.; y deberá tener una actitud activa, participativa y colaboradora para completar elipsis, reconstruir el mensaje, imaginar diálogos... (Bosch y Durán, 2009, p. 42).

En ese sentido, Sarah Dowhower (1997) defiende que las imágenes visuales tienen una capacidad casi infinita de extensión verbal, porque quienes las observan deben convertirse en su narrador, transformándolas en un tipo de expresión verbal interna. Esta ausencia de texto permite que el lector concentre su atención en las imágenes y en sus detalles, siendo decisivos para la lectura la composición, el color, el estilo, la perspectiva y el punto de vista (Nikolajeva, 2008). De ahí que, como han señalado Inês Costa y Ana Margarida Ramos (2021), el concepto de iconotexto, formulado por Hallberg (1982), sea “particularmente productivo cuando se aplica al libro-álbum sin texto, en función no sólo de la valoración de la imagen en la construcción de este libro, sino sobre todo de la fusión del texto dentro de las imágenes, haciendo innecesaria su explicación, dado su poder narrativo y descriptivo” (p. 74).

Emma Bosch (2022) va más allá y habla de intericonicidad como “el proceso de creación de una imagen a partir de la apelación, adopción o transformación de otra imagen. Sería el equivalente a la intertextualidad, término desarrollado por Genette (1989b), pero con formas icónicas. Siguiendo con esa traslación,



el hipotexto u obra original se denominaría hipoimagen y el hipertexto u obra final sería la hiperimagen” (p. 1). Y es bien cierto que a estas alturas muchos de los personajes de cuentos retratados en este álbum ya forman parte de la cultura audiovisual, creándose imágenes prototípicas de ellos, piénsese por ejemplo en las representaciones creadas en las películas de la factoría Disney basadas en estas historias tradicionales.

Como ya hemos indicado, las referencias intertextuales en los álbumes sin palabras son solamente visuales y el lector debe activar mecanismos de desciframiento o inferencia (Linden, 2008). Evelyn Arizpe (2014) destaca entre las exigencias al lector de este tipo de álbumes: la interpretación de recursos visuales variados, la capacidad de colaborar activamente y llenar espacios en blanco, el establecimiento de relaciones lógicas de sentidos, la búsqueda activa y el descubrimiento de pistas para relacionar imágenes, el reconocimiento de acciones, emociones, pensamientos y sentimientos, gracias a la gramática visual. Todo esto le permite desarrollar la creatividad, la imaginación, el vocabulario, la mejora del léxico... mediante actividades como el juego de las adivinanzas; la narración oral de la historia que oculta la ilustración; la transformación de la historia a cómic; el juego de mímica para adivinar la historia o actividades de escritura creativa, como crear una historia a partir de la ilustración, etc. Para su aprovechamiento didáctico, el álbum silente, como recoge Dowhower (1997, p. 64), posee beneficios a la hora de desarrollar habilidades para enriquecer el lenguaje oral y el vocabulario; para la comprensión lectora en cuanto a predicción, inferencias, secuenciación, atención al detalle, identificación de ideas principales y conclusiones; y para desarrollar la imaginación, la sensibilidad y la apreciación estética.

*Un año de fantasía* (SM, 2020) de Maciej Szymanowich se considera, según los epitextos virtuales de la editorial, un libro de fantasía realizado en cartón y dirigido a una franja de edad de los 3 a 5 años que permite trabajar los seres mitológicos (hadas, unicornios, dragones, fantasmas, brujas), los años, la percepción visual, la percepción de la imagen y del tiempo, el desarrollo cognitivo, el pensamiento lógico, el lenguaje, la imaginación, las estaciones del año, la creatividad. Se trata de un libro *wimmelbook*<sup>4</sup>, un tipo de libros de juegos visuales “that invite the

---

4 Este tipo de libros tienen como antecedentes a artistas como El Bosco, Pieter Brueghel el Viejo y Hans Jurgens Press. Entre los autores contemporáneos hay que destacar a Richard Scarry, Jean-Jacques Loup, Ali Mitgutsch, Rotraut Susanne Berner y Eva Scherbarth y la conocida serie “¿Dónde está Wally?” del ilustrador británico Martin Handford.



Fig. 6. Cubierta de *Un año de fantasía*

reader to interact with the pictures, find hidden objects, compare changes from one picture to another, match, predict ahead, create stories, or visually play with illusions and transformations on the page” (Dowhower, 1997, p. 61).

Se caracteriza, como ha señalado Rémi (2010), en función de seis categorías: el tamaño y el material, la cantidad de texto, el estilo gráfico, el tema de las imágenes, la estructura del libro y el comportamiento de la lectura estimulado por el libro. En cuanto al tamaño y material, es un libro robusto, grande y de cartón, en formato de folio menor (23×31 cm), que facilita la manipulación por parte del niño y la resistencia; y permite ofrecer ilustraciones a doble página detalladas, añadiendo

dimensión material a la lectura. En segundo lugar, no contiene textos verbales, excepto en la cubierta que ofrece el título y la autoría, enmarcados en el centro, rodeados de cuatro escenas interiores (que se corresponden con las cuatro estaciones del año) (fig. 6); en la contracubierta, que ofrece datos identificativos y lanza una serie de preguntas al lector, además de resumir la narrativa visual; así como en el paratexto preliminar, que da entrada al juego visual mágico y presentan y describen los distintos personajes que luego poblarán los distintos escenarios (Caperucita Roja, Gran Inventoris, Bruja Piruja, Abuela Yayam Gato, Lobo, Acuario, Trompapotamo, Zampapotamo, Trábol, Don Sainete, Gigante, Hada Pizpireta, Buhonero, Lámpara de Aladino, Bella Durmiente, Fantasmín, Unicornio, Cuentacuentos, Gnomos y Dragón).

En cuanto al estilo, presenta doce panorámicas a doble página en perspectiva frontal, que van alternando tres escenarios distintos, con multitud de detalles y personajes, que destacan por su colorido. Se trata de paisajes pluriescénicos, ya que cada panorámica ofrece distintas escenas, protagonizadas por los personajes, que permiten crear historias autónomas e independientes en cada lectura, fomentando el desarrollo de la imaginación y la creatividad en la infancia. La temática,



## Conclusiones

Los libros-objeto analizados presentan referencias intertextuales con cuentos reconocidos usando distintas estrategias, como son la intericonicidad del álbum silente, que conecta la hipoimagen con la hiperimagen; la metaficcionalidad del álbum narrativo, que facilita la ruptura de la frontera entre realidad y ficción (Waugh, 1984); y las composiciones panorámicas detalladas del *wimmelbook*, que promueven la observación y la fantasía. Todos estos procedimientos requieren un lector participativo, interactivo y co-creador y promueven la manipulación física, el juego y el fomento de la lectura multimodal. Gracias a su diseño y a la importancia dada a la materialidad, presentan la narrativa tradicional de forma novedosa y revalorizan la oralidad y el oficio de narrar. Además de importar la manipulación física para la progresión de la historia, apuestan por formatos innovadores y experimentales en los que es fundamental la interacción activa del lector/receptor con el objeto libro para la (re)construcción, (re)interpretación y (re)significación narrativa y la (re)vitalización del imaginario, potenciando la función comunicativa de los elementos materiales, la apelativa de los paratextos, la narrativa visual, las conexiones intertextuales y los procedimientos metaficcionales. Como ha señalado Silva-Díaz (2005), la metaficción ayuda al niño a formarse como lector de literatura al ofrecerle la oportunidad de leer distanciadamente, evidenciar su papel activo en la construcción del sentido y mostrar aspectos importantes sobre el funcionamiento de la literatura y las posibilidades creativas de los textos literarios.

Estas obras promueven un juego interartístico entre texto, imagen y diseño, en el que el lector interactivo participa en la creación de una compleja red de significados, que le permite incentivar la lectura, crear lazos afectivos y fortalecer las facultades inventivas y creativas durante el proceso de decodificación de significados. Todo ello ayuda a desarrollar el intertexto lector, el fomento de la creatividad y la imaginación. No obstante, no debemos olvidar que “la comprensión de este tipo de reelaboraciones necesita de la competencia literaria y del intertexto lector para evocar y poner en conexión el nuevo texto con los hipotextos de referencia que incorpora” (Mendoza, 2008, p. 18) y, en este sentido, se puede hacer necesaria la intervención de un mediador, que ayude a cubrir aquellos vacíos interpretativos por desconocimiento lector. Las relaciones intertextuales generadas favorecen una lectura semiótica más compleja en la que el lector debe activar conocimientos y experiencias que tiene de los hipotextos y que constituyen su repertorio lector para poder descubrir las transformaciones y dotar de sentido a la lectura (Pantaleo, 2005).

El artista interpreta y reescribe con sus imágenes y técnicas materiales, como solapas y troquelados, que convierten al libro en un objeto de inagotable placer estético (Sánchez, 2015), las conocidas historias clásicas, invitando al lector a pasear por los cuentos y a recordar y recontarlos con su imaginación, a través de las imágenes, originando nuevas (re)textualizaciones y (re)creaciones. Los juegos con alusiones, personajes y escenas de cuentos tradicionales permiten que se cree “un ensamblaje de referencias que vinculan la nueva producción con otras creaciones literarias y culturales anteriores” (Mendoza, 2008, p. 19-20).

Por lo tanto, el libro-objeto y su aplicación didáctica “revela dados interesantes para abordar a educação literária, já que os leitores constroem sentidos não só através do texto escrito e das mensagens visuais, mas também através dos elementos relacionados com o design, o formato, a materialidade e o suporte, que contribuem para o desenvolvimento de competências orais, leitoras e de escrita” (Calvo, 2017, p. 202).

## Referencias bibliográficas

### Corpus

- Evans, Jude (2020). *¡Cuidado, Lobo! Aquí hay alguien más malo que tú*. Bruño.  
 Rasano, Eva (2018). *¡Adivina el cuento! Laberinto*.  
 Szymanowich, Maciej (2020). *Un año de fantasía*. SM.  
 Yarlett, Emma (2016). *Ñac-Ñac el monstruo comelibros*. Bruño.

### Estudios

- Appleyard, Joseph Albert (1991). *Becoming a reader. The experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge University Press.  
 Arizpe, Evelyn (2014). Wordless picturebooks: critical and educational perspectives on meaningmaking. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: representation and narration* (pp. 91-106). Routledge.  
 Arizpe, Evelyn; Styles, Morag (2003). *Children Reading pictures: Interpreting visual texts*. Routledge Falmer.  
 Berger, John (1980). *Modos de ver*. Gustavo Gili.  
 Bonnafé, Marie (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano.  
 Bosch, Emma (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos*, 8, 75-88. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2012.08.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2012.08.07)

- Bosch, Emma (2022). Si no lo has visto antes, no puedes verlo: Intericonicidad en álbumes y cómics sin palabras. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 21(1), 1-17. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2757](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2757)
- Bosch, Emma y Durán, Teresa (2009). Ovni: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. *AILLJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y juvenil*, 7(2), 39-52.
- Calvo, Virginia (2017). Respostas leitoras de crianças e de adolescentes ao livro-objeto. Análise qualitativa e proposta de classificação. In Ana Margarida Ramos (Org.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 201-222). Tropelias & Companhia.
- Calvo, Virginia (2019). El objeto libro como apoyo en los procesos de acogida y aprendizaje del español. In Rosa Taberero (Coord.), *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso* (pp. 149-165). Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Costa, Inês; Ramos, Ana Margarida (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. *Acta Poética*, 42(1), 69-86.
- Dowhower, Sarah (1997). Wordless books: promise and possibilities, a genre comes of age. In Kay Camperell, Bernard L. Hayes y Richard Telfer (Eds.), *Promises, Progress and Possibilities: Perspectives of Literacy Progression* (pp. 57-79). American Reading Forum.
- Driggs, Carol; Sipe, Lawrence (2007). A Unique Visual and Literary Art Form: Recent Research on Picturebooks. *Language Arts*, 84(3), 273-280.
- Genette, Gerard (1987). *Umbrales*. Siglo XXI.
- Genette, Gerard (1989a). *Figuras III*. Lumen.
- Genette, Gerard (1989b). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Taurus.
- Hallberg, Kristin (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3(4), 163-168.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word and Image*, 31(3), 249-264.
- Linden, Sophie van der (2008). Et si le sans avait du sens? *Hors Cadre[s]*, 3, 7-11.
- Linden, Sophie van der (2011). *Je cherche un livre pour un enfant: le guide des livres pour enfants de la naissance à 7 ans*. Editions De Facto.
- Martins, Diana (2021). *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios*. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Mendoza, Antonio (2008). Introducción: textos e intertextos para la formación del lector. In A. Mendoza (Ed.), *Textos entre textos. Las conexiones textuales en la formación del lector* (pp. 11-25). Horsori.

- Mociño, Isabel (Org.) (2019). *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo. <http://www.investigobiblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1631>
- Mociño, Isabel (2021). O libro-obxecto: algunhas características e potencialidades para a educación literaria. In Maria Laura Spengler, Eliane Debus, Nelita Bortolotto, Caroline Machado (Orgs.), *Literatura Infantil e Juvenil. A palabra literária – (r)ex(s)istir no encontro com o outro* (pp. 170-195). Apoio Editora.
- Nikolajeva, Maria (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. In Lawrence Sipe, Sylvia Pantaleo (Ed.), *Postmodern PictureBooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 473-484). Routledge.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2001). *How picturebooks work*. Garland.
- Pantaleo, Sylvia (2005). Young children engage with the metafictional in picturebooks. *Australian Journal of Language and Literacy*, 28, 19-37.
- Patte, Geneviève (2015). *Mais qu'est-ce qui les fait lire comme ça?* Arenes.
- Pereira, Claudia Sousa (Org.) (2020). *Literatura infantojuvenil: Livro-Objeto e património(s)*. Tropelias & Companhia.
- Perrot, Jean (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- Ramos, Ana Margarida (Org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.
- Ramos, Ana Margarida (2019). Desplegar lecturas: panorama de la edición de libros-acordeón en Portugal. In Rosa Tabernerero (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 27-44). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Reid-Walsh, Jacqueline (2018). *Interactive Books – Playful Media Before Pop-Ups*. Routledge.
- Rémi, Cornelia (2010). Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3* (pp. 115-139). John Benjamins.
- Ruiz, M<sup>a</sup> Mar (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados. *AILIJ*, 10, 155-171.
- Salisbury, Martin (2007). *Imágenes que cuentan. Nueva ilustración de los libros infantiles*. Gustavo Gili.
- Sánchez, Marta (2015). *¡Pop-up! La Arquitectura del Libro Móvil Ilustrado Infantil*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Silva, Sara Reis da (Org.) (2020). *Clássicos da Literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto*. UMinho Editora.

- Silva-Díaz, María Cecilia (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficciones*. Banco del Libro.
- Taberero, Rosa (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In Ana Margarida Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Tropelias & Companhia.
- Taberero, Rosa (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. In R. Taberero (Coord.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 75-85). Octaedro.
- Taberero, Rosa (2019a). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Taberero, Rosa (2019b). Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas. In Rosa Taberero (Coord.), *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso* (pp. 73-85). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Valriu, Caterina (2010). Reescriptures de les rondalles en el s. XXI (2000-2009). In Blanca-Ana Roig Rechou, Marta Neira e Isabel Soto López (Coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 13-30). Edicións Xerais de Galicia.
- Waugh, Patricia (1984). *Metafiction: The Theory and Practice of Self-Conscious Fiction*. Methuen.



# LIVROS-OBJETO

## OS CLÁSSICOS NA VOZ VISUAL/IMAGÉTICA DE CLÉMENTINE SOURDAIS

---

DIANA MARIA MARTINS

### **Algumas notas sobre o reconto contemporâneo de contos clássicos**

Os contos clássicos, enquanto “objetos de uma fascinação única” (Azevedo, 2013, p. 11), têm motivado, nos últimos anos, no domínio da edição de potencial recepção infantil, um significativo número de obras de raiz dialógica ou hipo/hipertextual, não raras vezes dadas a ver através da visão, mais ou menos transfigurada e materialmente multimodal, de um ilustrador e/ou de um *designer*. Intemporais, arquetonicamente reconhecidos como modelares do nosso imaginário e definidores de uma memória coletiva comum, os clássicos diferenciam-se por um ininterrupto fluxo de apropriações, recontos, releituras e/ou revisualizações nos mais variados suportes, com propósitos comerciais mais ou menos discerníveis.

A par de versões matriciais ou mais conservadoras, vêm surgindo, sobretudo, a partir de 1970<sup>1</sup> (Joosen, 2011), de modo concomitante, outras derivações, interpretações ou metamorfoses textuais e icônicas dessas narrativas, de natureza, não raras vezes, híbrida. Dados a ver a partir de publicações compostas por um discurso verbo-pictórico e por uma abordagem gráfica pouco comuns ou menos tradicionais, estes livros experimentais e, em certos casos, materialmente ousados, plurais e interativos, inscritos, frequentemente, no universo particular dos livros-objeto, facultam releituras mais próximas da interpretação lúdica e do domínio do entretenimento, abrindo novos significados ou potenciando interpretações menos conservadoras de narrativas tradicionais. Assim, devemos registrar que grande

---

1 Importa sublinhar que se trata de um marco temporal avançado por Vanessa Joosen, “as such, the rise of fairy tales and retellings in the 1970s became part of a widespread reaction against what leftist critics considered the individualistic, rationalistic, and capitalistic ailments of the twentieth century” (2011, p. 4). Assim, em resultado da convergência de diversos fatores, observa-se um renascimento do interesse quer da crítica literária, quer da sociedade em geral, pelos contos de fadas.

parte destas releituras recentemente editadas surgem, tal como assinalado por Vanessa Joosen, em *Critical & Creative perspectives on fairy tales: an intertextual dialogue between fairy-tale scholarship and postmodern retellings* (2011), substanciadas em recontos parcialmente transformados à luz de um olhar crítico “incorporating several elements from the plot while modifying others” (2011, p. 12). Comungando de uma perspectiva similar à proposta por Linda Hutcheon a respeito das singularidades das versões parodísticas, a autora supracitada considera que estas reescritas

at the same time it criticizes and reinforces the target text; it is simultaneously negative and affirmative, desacralizing and resacralizing, rebellious and conservative. Although a large number of fairy-tale retellings problematize the traditional fairy tale, they are an important factor in its canonization process (Joosen, 2011, p. 16-17).

Independentemente da intensidade das variações ou adulterações anotadas em muitas das propostas contemporâneas construídas em torno de contos tradicionais, é inegável o potencial lúdico, educativo e afetivo destas reescritas e revisualizações, pelo seu contributo no que respeita à perenidade e ininterrupção deste universo literário.

Estas abordagens menos lineares ou pré-determinadas servem-se de diversas estratégias disruptivas, cuidadosamente elencadas pela referida estudiosa, designadamente, a transposição da diegese para um cenário ou um contexto contemporâneos, sustentada por uma reescrita arquitetada em pormenores mais específicos e num tempo cronológico ou histórico mais preciso. Refira-se, também, o facto de o potencial transformador dos elementos mágicos ou sobrenaturais ser, frequentemente, substituído por um relato crítico e mais racional. Soma-se aos artifícios anteriores uma maior atenção à caracterização dos actantes, com explorações psicológicas mais complexas ou densas, por via, também, de um discurso menos preocupado com a linearidade da ação. Este último, no entendimento da supracitada estudiosa, revela-se mais exigente do ponto de vista do conhecimento intertextual do leitor, dado que se pressupõe que o destinatário extratextual seja capaz de identificar essa relação dialógica com o texto matricial. O reconto positivista está, igualmente, entre as novas abordagens anotadas. Por fim, dá ainda conta da significativa reinterpretação de elementos simbólicos e

de fórmulas imutáveis e repetidas, assim como chama a atenção para a aposta no recurso a múltiplas vozes ou pontos de vista diversos (que acentuam a ambiguidade discursiva) ou no reconto na primeira pessoa, isto é, segundo o olhar do protagonista.

Contrariando, portanto, uma visão interpretativa simplista, parte destas releituras textuais e imagéticas indiciam exigentes processos de apreensão literária e uma cuidadosa qualidade estética, que se distingue pela mutabilidade, quer da sua(eu) forma(to), quer do seu conteúdo, e por uma abertura premeditada a uma apreensão ativa e reflexiva em torno das versões matriciais. Como tal, e recuperando parte das palavras de Vanessa Joosen,

*this elasticity has made it possible for the fairy tale to remain relevant to date, to provide readers in and far beyond academia not only with nice stories but also with reflections on literature and on life. In this sense, the retellings can be argued to return to a flexibility and adaptability that the fairy tale is believed to have had in the oral tradition, merging past with present, not only in content but also in form. (2011, p. 303).*

Na realidade, esta tendência de transmutação dos contos tradicionais pode ser identificada ainda numa fase embrionária da literatura para a infância, provinda de uma significativa depuração e/ou formatação discursiva, de modo a cumprir o seu papel de entretenimento da aristocracia. Aquando da ocasião em que o conto, tão em voga na alta sociedade francesa, em particular, nos salões literários, advindo, muitas das vezes, da cultura popular, assume uma natureza inegavelmente ambígua, podemos verificar que parte da estrutura das versões populares se manteve intacta. Todavia, foram aplicados diversos aprimoramentos, de modo a refinar a sua linguagem, demarcando claramente as distinções entre classe burguesa e classes baixas, tal como defende Lydie Jean,

*Perrault retocou o estilo popular, manteve a estrutura das histórias e algumas frases típicas, mas ainda assim os apresentou em um estilo ao gosto dos intelectuais e aristocratas, fazendo uso de um vocabulário e respeitando as regras de escrita dos contos de fadas de salão (2020, p. 302).*

Além do mais, importa também registrar o aprimoramento discursivo de Perrault, no que respeita ao público feminino, ainda que, note-se, distante, naturalmente, do entendimento da criança como sujeito singular e como público-alvo de consumo, apenas observado a partir do século XVIII.

Se avançarmos, agora, para a época do Romantismo, teremos necessariamente de anotar o trabalho coligido pelos irmãos Grimm, numa época em que se observou um genuíno interesse pela cultura popular. Inicialmente não pensados para o público infantil, o primeiro e o segundo volumes da coletânea *Contos da Infância e do Lar (Kinder- und Hausmärchen)*, dos irmãos Grimm, surgem, em 1812 e em 1815, respectivamente. O interesse inicial de coligir contos pertencentes ao acervo popular alemão e europeu acabou por sofrer posteriores alterações até chegar a uma versão definitiva, em 1857, dado que os referidos autores alemães tiveram em atenção as várias críticas que lhes foram dirigidas, centradas, essencialmente, nos “motivos passíveis de chocar o público infantil, bem como [n]a falta de gosto e [n]o carácter pouco refinado de alguns trechos” (Silva, 2012, p. 17), de acordo com Teresa Bairos, na introdução presente no volume *Contos da Infância e do Lar: Primeira Edição Integral* (2012, p. 18), coordenado por Francisco Vaz da Silva. Observa-se, neste momento, portanto, o despertar de um novo interesse pelo folclore que se materializa, em termos editoriais, por uma vasta republicação dos contos de Perrault, em volumes acessíveis e de baixo custo, assim “seus [de Perrault] *Contes* haviam se tornado tão famosos que, mesmo que totalmente modificados, ainda eram reconhecidos pelo que haviam sido. Agora eles faziam parte da cultura comum” (Jean, 2020, p. 305). Fica, por conseguinte, evidente que o metamorfismo, pelo que vimos de sublinhar, é uma das características definidoras da natureza dos contos de fadas, pelo que

agora é quase impossível determinar quais contos são os “originais” e quais são os escritos por Perrault. Apesar de os contos de fadas do autor terem sido distorcidos desde suas primeiras publicações, seu nome e a forma estrutural por ele estabelecida correspondem ao maior sucesso na história literária francesa. Nenhum outro livro passou por tantas modificações e, ainda assim, continuou a ser tão amplamente publicado e relido (Jean, 2020, p. 306).

Importa talvez, ainda, lembrar a respeito dos debates controversos em torno da pertinência destes contos no domínio da receção infantil, os movimentos

feministas e a sua análise crítica no que respeita ao papel estereotipado, submisso e passivo atribuído à mulher, nestes primeiros contos. Assim, a partir dos anos setenta, do século passado, relevantes nomes como Adela Turin (1939-2021), trarão a lume obras paradigmáticas que potenciam a reflexão em torno do papel feminino na sociedade, e de questões de género. Lembre-se a coleção desta reconhecida criadora intitulada «Dalla parte delle bambine», e, por exemplo, o seu álbum intitulado *Rosa Rebuçado*, ilustrado por Nella Bosnia (1946-), traduzido pela Kalandraka, em 2012, ou o volume *Oliver Button Is a Sissy* (1979), de Tomie dePaola (1934-2020), ou ainda, *The Wild Washerwomen* (1979), de John Yeoman (1934-), entre outras.

O rejuvenescimento dos contos de fadas, a partir desta década, explica-se, também, segundo Vanessa Joosen (2011), pela sua natureza fantasiosa como reação à preferência realista<sup>2</sup> que distinguia a literatura para a infância na década de 1960. Questionada sobre os entendimentos incómodos que os contos de fadas suscitaram (e ainda suscitam), Bettina Kümmerling-Meibauer, em entrevista divulgada na revista *Literartes*, lembra que

por um lado, é preciso levar em conta o fato de que muitos contos de fadas (folclóricos) nem sequer foram escritos para crianças. Por outro lado, os contos de fadas, como os dos Grimm, pertencem à herança cultural. Simplesmente proibi-los de serem indexados ou renovados não é uma solução porque isso consiste em paternalismo. Certos contos de fadas certamente não são adequados para crianças muito pequenas – mas esse não é realmente o público-alvo –, e sim para crianças mais velhas, se não adultos (Garcia, 2020, p. 21).

Lembra, igualmente, o papel decisivo de Bruno Bettelheim, no que toca ao reconhecimento da importância dos contos de fadas, através da sua obra publicada, em 1975, *Psicanálise dos contos de fadas*, pela sua chamada de atenção para problemas existenciais ao ser humano, por via do conto de fadas

---

2 “Los cambios políticos propiciaron cambios en la sociedad; el concepto de familia evolucionó a nuevos modelos: madres solteras, padres separados o ausentes, hombres con hijos, etc. Algunos autores optaron por mostrar en sus libros esta nueva realidad. Es un realismo que pone énfasis en la evolución psicológica de los protagonistas, en su manera de resolver – en muchos casos aceptar– las dificultades” (Garralón, 2017, p. 115).

a criança acomoda o conteúdo inconsciente a fantasias conscientes, que então lhe permitem lidar com esse conteúdo. É aqui que os contos de fadas têm um valor ímpar, porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si. Mais: a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e com isso orientar melhor a vida (Bettelheim, 2011, p. 15).

Mas, para além de significativas modificações operadas no domínio do discurso verbal na literatura para a infância pós-moderna, a ilustração contemporânea de contos de fadas cumpre um relevante papel no que toca à reinterpretação destas narrativas intemporais, como faz notar Bettina Kümmerling-Meibauer (Garcia, 2020, p. 23) na supracitada entrevista. Deste modo, a referida estudiosa chama a atenção para a atual tendência editorial assente na construção de álbuns arquitetados na reilustração e na reescrita de contos de fadas, com fins paródicos ou satíricos, que vem alimentando a crescente popularidade deste género literário. Para Sophie Van der Linden, estas deformações ou transposições de contos tradicionais, “ces versions nouvelles ont l’avantage d’exercer la mémoire et la sagacité des jeunes lecteurs qui reçoivent solvante avec beaucoup d’enthousiasme ces détournements d’histoires déjà connues d’eux (c’est un prérequis indispensable)” (Linden, 2021, p. 153).

Assim, se nos debruçarmos, mais particularmente, sobre as obras que elegemos como *corpus* deste estudo, rapidamente nos iremos aperceber do relevante papel que a materialidade dessas publicações e a cuidada ilustração cumprem como portas de entrada no domínio do maravilhoso, sendo esta a sua principal singularidade face às versões matriciais. A eleição do formato de livro-acordeão e/ou exploração de recortes detalhadamente concebidos, a abertura circular ou escultórica destes volumes, aos quais se pode acrescer a adição de figuras ou personagens destacáveis conferem uma natureza híbrida, sensorial, interativa que tornam difusas as fronteiras entre realidade e ficção, incitam ao envolvimento físico de um leitor co-participativo, fomentam uma receção lúdica dos contos clássicos, sendo estas últimas algumas das propriedades metaficcionalis<sup>3</sup> elencadas por Arroyo (2020),

---

3 Importa, contudo, frisar que “Por su origen, no obstante, la metaficción no es una tendencia que sólo haya aparecido en lo que algunos teóricos denominan narrativa posmodernista, pues como ya

em *Panorama de la metaficción*. Com efeito, as obras que levaremos a análise convocam um novo tipo de leitor, cujas ações físicas e intelectuais de apreensão interpretativa tornam a leitura numa atividade especialmente lúdica, interativa e recreativa, que partilha afinidades, em certos casos, com o universo do brincar, sobretudo, pela livre iniciativa da parte do leitor, no contacto direto com a materialidade do livro. Como tal, comungamos da visão avançada por Carmen Dorado Arroyo que relaciona a metaficção com a cooperação ativa e interveniente do destinatário extratextual, pois “la metaficción invita de manera directa al lector a disfrutar del acto de la lectura, en tanto le presenta un texto que no sólo supone un nuevo código literario sino también una actitud de entretenimiento intelectual, aunque no de evasión” (Arroyo, 2020, pp. 93-94).

Para além de recursos metaficcionais próprios do discurso verbal como a paródia, a sátira, o humor, a ironia, por via dos quais se acentua a ludicidade ficcional e a participação do leitor (Arroyo, 2020), também a interpretação formal ou gráfico-pictórica pode potenciar a polifonia que distingue o texto literário e encomiar o papel do leitor. Assim, importa talvez aludir, ainda que brevemente, ao papel do *designer* até ao reconhecimento autoral de que hoje goza no domínio particular dos livros-objeto.

### **Prolegómenos sobre o papel do *designer***

À luz da visão modernista das primeiras décadas do século passado, o *designer* correspondia a um agente ao serviço de um cliente ou entidade corporativa, cujas opções formais decorriam de uma submissão a uma ideologia funcionalista e minimalista, que, alheia às particularidades éticas, políticas, nacionais e culturais, seguia uma lógica de contenção, movida por um intuito utópico de neutralidade atemporal e universal. Deste modo, podemos considerar que a identidade autoral do *designer* era inevitavelmente preterida, em virtude de uma visão que considerava o *design* como uma atividade dirigida exclusivamente para fins comerciais ou corporativos, com ênfase na objetividade, na nitidez e numa estética redutiva e funcional, paradigma este claramente distante do entendimento do *design* enquanto prática artística. O foco na construção de mensagens que se ensejam de rápida compreensão, irá, portanto, proliferar entre as décadas de 50,

---

se mencionó, también se produjo en periodos y textos difícilmente englobados por esta categoría, además de que no es el único tipo de ficción producido en este período” (Arroyo, 2020, pp. 25-26).

60 e de 70, no contexto europeu e americano. Encarado como um instrumento importante de inovação e de sucesso comercial, assente na estratégia do efêmero e do descartável, serão várias as empresas que contam, agora, com gabinetes de *design* integrados, dentro de uma perspetiva de *design* global (Bomeny, 2021; Armstrong, 2019).

Todavia, a partir da década de 1960, começam a emergir expressões alternativas, cujas estratégias de composição formal substantivam uma reação divergente, isto é, mais flexível e intuitiva. Iremos assistir, por conseguinte, ao surgimento de campanhas publicitárias que se distinguem pela criatividade, ousadia, provocação, por via do apelo à paródia, à ironia e pelo tratamento humorístico, que convocam, agora, uma decifração afetiva da parte do consumidor. Em reação ao purismo formal modernista, começam a surgir novos caminhos gráficos, precursores do pós-modernismo (Bomeny, 2021), sustentado pelos movimentos contracultura, por manifestações urbanas e pela agitação política de 1968, sendo, frequentemente, imprevisíveis e simbólicos. Será, portanto, em 1963, que Ken Garland (1929-2021), aquando de um encontro na Sociedade de Artes Industriais (SIA), irá chamar a atenção para a diluição do papel crítico do *designer*, “questionando a falta de raciocínio crítico dos designers em relação à profissão, o manifesto propunha uma mudança nas prioridades do design em favor de mensagens úteis, responsáveis e permanentes” (Neves, 2019, s/p). Alvo de atualização na revista *Adbusters*, em 1999 (Canadá), com o título *First Things First 2000*, de reedições sequentes e materializado em cartazes difundidos por diversas escolas de *design*, o posicionamento do *design* volta a ser alvo de reflexão.

A metodologia racional dá, então, lugar à expressão individual, emotiva e experimental observável na produção da *New Wave* britânica, de Wolfgang Weingart e no registo gráfico *Punk*, anárquico, rude, ruidoso, orientado por uma geração jovem descontente, que reclama por mudança. Deste modo, os movimentos *underground* chamam a atenção através de uma estética perturbadora, impactante e agressiva. Fora dos padrões estéticos e sociais dominantes, a contracultura reflete uma cultura das drogas (lembre-se a extravagância das ilustrações psicadélicas, por exemplo) e da música *Pop* (Zeegen e Roberts, 2014). Ao estilo DIY e substantivado em imagens cruas, desleixadas e fragmentadas, este *design* gráfico antiartístico assimila o ruído e tira partido do potencial comunicativo dos materiais e de técnicas modestos e de fácil acesso, como as colagens de fotocópias e de impressões feitas em garagens, o *stencil*, o carimbo, a serigrafia, entre outros. Torna-se, assim, num



veículo de transmissão de “valores culturais e posições políticas alternativas, fora dos padrões sociais convencionais” (Bomeny, 2021, s/p).

A *designer* norte-americana Sheila Levrant de Bretteville (1940-) tornar-se-á uma figura marcante da crítica do *design* deste período, revelando-se contra os preceitos modernistas, de uma profissão dominada pelo sexo masculino. Para Bretteville, num ensaio, de 1973, reeditado no volume *Textos clássicos do design gráfico* (2010), a acentuada depuração formal modernista torna-se repressiva e autoritária. Propõe, como resposta, uma estética complexa, ambígua, subjetiva, pois, a seu ver, “quando o material visual é ambíguo, as diversas nuances muitas vezes estimulam reações múltiplas e alternativas à mesma mensagem” (2010, p. 259).

Entre as vozes contestatárias que, agora, colocam a ênfase na expressão e no conteúdo semântico, merecem destaque as novas orientações propostas por Katherine McCoy (1945-), pelo assinalar de que as soluções até então propostas, dentro da base funcional, se revelarem “porta-vozes sem opinião de mensagens de um cliente ventríloquo. Devolvamos aos designers sua capacidade de falar e contribuir mais plenamente para construir o mundo que o rodeia” (Bomeny, 2021, s/p). McCoy, tal como outros *designers* de então, mostra-se contrária à visão impessoal e anónima da prática do *design*. Enquanto diretora da *Cranbrook Academy of Art* (no Michigan), na década de 90, propõe uma valorização das propriedades formais expressivas, complexas, ambíguas, subjetivas, que exploram novas relações verbo-icónicas e que apelam a uma apreensão ativa do leitor, aptas a interpretações alternativas, isto é, abertas a múltiplas leituras.

Desde 1990, que o termo “autoria” e que a consideração do *designer* como um “intérprete” passam a ser usados no domínio do *design*, no decurso de reflexões avançadas por Katherine McCoy, entre outros, assim, “ao ser autor de conteúdo adicional e crítico consciente da mensagem, eles [os *designers*] estão a assumir papéis associados tanto à arte como à literatura” (Twemlow, 2007, p. 34). Importa talvez lembrar que, no que respeita à teoria do *design*, este reforço da presença e da relevância do *designer* se encontra ancorado no célebre ensaio de Roland Barthes, *A morte do autor* (1968), no reconhecimento da inevitável subjetividade discursiva e no descrédito do papel autoritário e especialista do emissor/*designer*, dado que a leitura corresponde a um processo dinâmico e ativo. Deste modo, partindo da visão avançada no referido ensaio de que o texto é um espaço de dimensões múltiplas e polifónicas, o *design* gráfico pós-moderno passa a favorecer a participação e a interação do público, enquanto construtor do processo de decifração

da mensagem, que, na prática, resulta numa tendência marcada pelo reafirmar da presença e da importância do *designer*.

Independentemente das designações, entretanto, avançadas por teóricos diversos, como “designer como autor/produtor”, “designer como cidadão” ou “designer como mediador/catalisador cultural”, entre outras, o aspeto aglutinador de todas elas passa pelo reforço da projeção crítica e pelo questionamento do papel operativo ou de prestador de serviços que distancia a forma do conteúdo, o desafio das tradições estabelecidas, movendo-se pela interpretação ativa, consciente e crítica, e, tal como para Mário Moura, podemos dizer que

apoucou-se o pós-modernismo, reduzindo-o a um estilo, moda, desatino momentâneo. A verdade é que deixou na disciplina um conjunto de interrogações cruciais, permanentes, sobre o papel político e social do design, sobre a sua identidade e a de quem pode praticá-lo (Moura, 2018, p. 48).

Com um foco mais conceptual, experimental e flexível, para além da vertente sedutora e meramente consumista que impera na estética contemporânea, parte da prática contemporânea entende a atividade de *design* para além de instrumento de *marketing*. Nos dias de hoje, esta vem assumindo um entendimento cada vez mais crítico e socialmente responsável, de um profissional/criador que deliberadamente ocupa um papel intrusivo e de mediador e, deste modo, que procura assumir a responsabilidade pelo conteúdo e pelo contexto de uma mensagem. Assiste-se, assim, a uma projeção significativa do *designer* na sua obra, cada vez mais desligada de verdades fixas, mostrando-se mais permeável à participação e ao contributo do destinatário ou utilizador.

### **Análise do corpus textual**

A nossa proposta de leitura, centrada, essencialmente, na dimensão material, foca-se em três volumes em formato de livro-acordeão, designadamente *Puss in Boots* (2014), de Charles Perrault, editado pela Little Gestalten; *La Barbe Bleue* (2014), igualmente decorrente da versão matricial francesa, publicado pela Hélium, e *O Capuchinho Vermelho* (2015), do mesmo autor, uma tradução portuguesa da Edicare.

Em termos genéricos, a disposição gráfica horizontal, combinada entre a ilustradora Clémentine Sourdais e a conceção gráfica de Katie Fechtmann, em friso

duplo e minuciosamente recortado, aproxima estas publicações do universo do teatro de sombras e das esculturas de papel<sup>4</sup>. A manipulação e/ou desdobramento contínuo ou gradual envolve o leitor num jogo de sobreposições de recortes compositivos delicados, cujas projeções disformes de luz e de sombra, materializam os temores e os anseios tematizados em cada um dos contos em análise. O dramatismo que estas perfurações, realizadas com recurso à técnica do *cut-out*, acrescem à narração destes hipotextos clássicos (amplamente conhecidos), em versões que respeitam a integridade da versão matricial, com cenários e personagens passíveis de serem exibidos em espaços reais para além dos limites do papel, cumpre um relevante desígnio estético-literário. A este respeito, lembre-se que “o designer, como criador de forma ou canal pelo qual a mensagem é transmitida, pode desempenhar um papel fundamental na modelagem propriamente dita do conteúdo de uma mensagem” (Noble e Bestley, 2013, p. 66). O diálogo cooperativo entre texto, imagem e *design* aproxima leitores de distintas idades, a quem é possível o exercício de experimentação e de descoberta de pistas interpretativas, por via do acentuado e poético discurso pictórico. Trata-se de objetos multimodais, portanto, onde se vislumbram complexos desafios de apreensão imagética, através da combinação concomitante de planos que respeitam a dois momentos narrativos distintos, como sucede, por exemplo, no volume dedicado à figura do gato das botas, em particular, na encenação do afogamento do amo. Note-se, ainda, a acentuada carga simbólica, em *La Barbe Blue* (2014), onde podemos encontrar códigos pictóricos de decifração interpretativa algo exigente como, por exemplo, chaves, fechaduras, caveiras, cifrões, corações, bem como os apontamentos humorísticos visíveis, por exemplo, no modo de caracterização das personagens. Veja-se a silhueta arredondada e algo cómica (visualmente menos repugnante e monstruosa, portanto) do protagonista masculino na mesma publicação ou o modo como o gato celebra à mesa com o rei, o casamento do, agora, rico amo, em *Puss in Boots* (2014).

A opção por um formato “aberto” à intervenção física do leitor (que pode, inclusivamente, “passear-se” entre as projeções realizadas com recurso a uma lanterna sobre uma parede ou sobre o chão) torna possível quer uma leitura demorada e

---

4 Importa talvez recordar, a título exemplificativo, a acentuada similaridade entre estes três livros e a obra *The City Park* (1890), do criador alemão Lothar Megendorfer (1847-1925), figura paradigmática da história do livro-objeto.

pormenorizada, quer uma apreensão global e integral da obra, combinando noções como simultaneidade e sucessividade. A par desta estratégia gráfica, importa, igualmente, sublinhar a opção por uma paleta cromática contida (amarelo, azul e vermelho, respetivamente) e, ao mesmo tempo, sugestiva dos múltiplos sentidos definidores do texto literário. Efetivamente, “o design gráfico é, portanto, um produto com uma complexa gama de significantes – o léxico visual do vocabulário de design” (Noble e Bestley, 2014, p. 160), sendo a cor um dos elementos visuais mais expressivos da comunicação visual. A técnica do recorte combinada com o recurso à sobreposição entre cenários brancos (relativos à cor do papel) e silhuetas pretas (no verso, sem qualquer inclusão de texto) substantiva um interessante jogo entre figuras positivas e elementos negativos que permitem, por exemplo, levar o leitor a imaginar/vislumbrar o encontro entre avó e neta, dentro da barriga do lobo, entre outras justaposições ilustrativas igualmente criativas.

Tal como avançado num outro lugar (Silva & Martins, 2020), o formato considerável de *O Muito Grande Pequeno Polegar* (2015), obra que passaremos a analisar, realça a intrepidez de um ser que se revela o mais aguçado e atinado dos irmãos e, simultaneamente, funciona elemento diferenciador e apelativo face às demais publicações. Note-se que, tal como os três livros-acordeão anteriores, também, neste caso, estamos perante a versão proposta pelo criador francês. As ilustrações são realizadas com recurso a incisões delicadas no papel, que, a somar ao já apontado, preveem, portanto, uma mediação próxima. A escolha de uma impressão, maioritariamente, a preto, acentua a vertente sombria e intimidante deste enredo, no qual se podem encontrar representações de corvos, crânios, ossos do corpo humano, lobos, árvores que fazem lembrar assombrações, por exemplo, que facilmente nos remetem para a temática da morte. A estas seguem-se ilustrações em páginas coloridas, alicerçadas numa paleta contida, nas quais predominam a cor de laranja, mas também amarelo ocre e verde, que se coadunam com a postura resiliente, determinada e a capacidade de superação face a um universo de horror e miséria do protagonista. As perfurações das ilustrações deixam antever parte da(s) ilustração(ões) seguinte(s), aspeto que permite a realização de inferências e de deduções pelo jogo de tapa e destapa, sublinhando, ao mesmo tempo, uma mensagem de esperança, de crescimento face à adversidade, de sobrevivência aos horrores e de coragem que se pode ler neste texto intemporal. Ao mesmo tempo, esta opção gráfica dota a obra de uma natureza lúdica visível, por exemplo, na possibilidade de o leitor, ao virar da página, ser capaz de fazer a troca das coroas

de ouro das filhas do ogre e de jogar com os conceitos de exterior e de interior, no momento da representação visual do regresso a casa.

Finalizamos esta concisa análise com um livro-carrossel-casa, *Boucle d'or et les trois ours* (2017), das Éditions du Seuil, um conto publicado, pela primeira vez, em 1837, pelo poeta inglês Robert Southey (1774-1843) (Martins & Silva, 2021). O convite a uma apreensão próxima e recreativa é visível, desde logo, pela seleção do formato resistente, cartonado e, sobretudo, inusitado, que, mesmo fechado, remete para o espaço da casa pelo recorte da margem superior em forma de telhado. A mobilização da ação lúdica sobre e com o livro passa, ainda, pela explícita solicitação avançada na informação peritextual, presente na contracapa “une nouvelle collection pour jouer avec les plus célèbres contes! Grâce à ce livre pas comme les autres, l'enfant pourra jouer à l'infini les scènes emblématiques de *Boucle d'or et les trois ours*, mais aussi inventer ses propres histoires” (S.N., 2017, s/p), que antecipa o modo especial de leitura a que a publicação em análise se presta. As restantes instruções sobre o modo de abertura do livro (que compreende dois cordéis que devem unir capa e contracapa) e sobre os quatro cenários que o formato circular (a 360°) apresenta, designadamente o espaço exterior da casa, a cozinha, a sala de jantar e o quarto, dão conta da existência de figuras destacáveis alusivas aos personagens e a elementos decorativos como cadeiras, vasos de flores, móveis, tapetes, entre outros. Deste modo, no interior deste livro-carrossel, podemos encontrar um outro livro, de capa mole e de formato quadrangular, que reúne todo o discurso verbal, bem como sete páginas com estes últimos utensílios ou brinquedos de papel que devem ser recortados, dobrados e distribuídos sobre os quatro espaços nucleares deste conto. Próximo, portanto, do livro-brinquedo (Martins, 2021), este artefacto híbrido recria uma estratégia comum, no século XIX, primeira fase áurea da História do livro-objeto, substantivada em livros de figuras móveis, compostos por peças destacáveis com personagens que, por exemplo, se podia vestir (brincar), mas que também serviam como artefactos decorativos, afastando-se, de certo modo, da função exclusiva de leitura. Evidente é, também, a abertura ao reconto e à recriação ativa da narrativa verbal, feita ao gosto e ao ritmo do destinatário extratextual, que prolonga os limites da ficcionalidade e do imaginário, para além dos limites tradicionais da leitura, numa brincadeira de faz de conta que se repete incessantemente.

## Reflexões finais

As obras relidas potenciam a reflexão em torno do papel do leitor no processo de leitura e na construção ativa de significados, mas também do *designer*, enquanto autor. Fica, portanto, claro, após uma breve exposição teórica acerca do papel do *designer*, que práticas alternativas acerca das funções da comunicação visual conformam modos de participação ativa do leitor (Noble e Bestley, 2014). Estes formatos inusitados potenciam uma comunicação mais eficaz e sensorialmente memorável através da disposição de estratégias gráficas que atribuem mais poder à instância recetora. O livro-objeto é um artefacto tátil pelo que a arquitetura do seu suporte é preconcebida pelo *designer*, para ser sentida e não simplesmente ouvida ou vista. A superfície plástica das publicações que enformam o nosso *corpus* comunica por via da natureza tátil e física, pelo que a linguagem do *design* não pode ser negligenciada em virtude da supremacia do texto literário, dado que também o *design* pode ser um instrumento propício à formação de um leitor crítico e à fruição estética. A ligação com o universo dos contos de fadas pode passar, também, pelo contacto com livros experimentais, de natureza plural, que sendo criados para serem tocados ou manuseados se mostram aptos ao exercício autónomo e divergente de contacto com o objeto-livro. A literatura, enquanto atividade intelectualmente provocativa e humanizadora, exige do *designer* (e também, naturalmente, do ilustrador) um processo de reflexão e de reavaliação, a cada projeto, dos propósitos e da pertinência da comunicação visual, uma tomada de consciência das mensagens implícitas, que permita ao leitor a construção de um discurso alternativo e próprio. De figura apagada e submissa a um programa formal, racional e predeterminado, o *designer* mostra-se, hoje, sensível a leituras distintas e a múltiplos graus de compreensão. A sua presença faz-se notar na sua voz gráfica e/ou visual, por via da seleção formal e crítica e da identidade/personalidade particular que atribui a cada texto, pelo acréscimo que traz à dimensão semântica da obra, pela dimensão lúdica e participativa que adita à leitura. Com efeito,

como Marshall McLuhan resumiu em seu manifesto de 1967, “... o meio é a mensagem” – em outras palavras, as formas como transmitimos e recebemos informações têm um efeito importante e direto sobre o conteúdo dessas informações e sobre com esse conteúdo é lido e compreendido. Uma maneira coloquial de dizer isso poderia ser a expressão “a primeira impressão é a que

fica” – nosso primeiro encontro com uma forma visual cria uma impressão e um nível de expectativa instantâneos. Uma vez que já vimos a forma visual inicial, antecipamos pelo menos uma parte do que esperamos ver ou ouvir depois (Noble e Bestley, 2014, p. 101).

Estas ousadas revisualizações seguem, na verdade, a natureza mutável que, por natureza, define os contos de fadas, enquanto depósitos do imaginário e dos valores socioculturais partilhados de geração em geração, trata-se de “um jeito singular de recontar e reescrever uma mesma história”, segundo Katia Canton, em entrevista a Regina Ruiz (2020, p. 35).

A diluição de fronteiras entre o mundo factual e o mundo ficcionalizado, por via da intervenção e da ação lúdica do leitor, revelam-se mecanismos sofisticados e exigentes, mas também prazerosos e sedutores, pelo jogo de descoberta e pela envolvimento sensorial, colaborativa e ativa que esta estratégia metafictional comporta. Estas novas formas de leitura e de diálogo com contos clássicos, substantivadas em artefactos híbridos (que preveem um determinado leque de possibilidades de utilização), quebram os preceitos unilaterais de autoridade do autor do discurso verbal, pois o leitor assume voluntária e ativamente o imprescindível papel de combinar informações múltiplas, ora simultâneas, ora descontínuas, fatores que potenciam a aquisição e o desenvolvimento efetivo de uma competência literária e da imaginação.

## Referências bibliográficas

### Livros analisados

- (2017). *Boucle d'or et les trois ours*. Éditions du Seuil (ilust. de Clémentine Sourdaïs).
- Perrault, Charles (2012). *O Capuchinho Vermelho*. Edicare Editora (ilust. de Clémentine Sourdaïs).
- Perrault, Charles (2014). *La Barbe Bleue*. Hélium Éditions (ilust. de Clémentine Sourdaïs e conceção gráfica de Katie Fechtmann).
- Perrault, Charles (2015). *O muito grande pequeno polegar*. Edicare Editora (ilust. de Clémentine Sourdaïs).
- Perrault, Charles (2015). *Puss in Boots*. (2ª ed.). Little Gestalten (ilust. de Clémentine Sourdaïs).

## Estudos

- Armstrong, Helen (org.) (2019). *Teoria do design gráfico*. Ubu editora.
- Arroyo, Carmen (2020). *Panorama de la metaficción*. Vos Académica Ediciones.
- Azevedo, Fernando (2013). *Clássicos da literatura infantil e juvenil e a educação literária*. Opera Omnia.
- Bettelheim, Bruno (2011). *Psicanálise dos contos de fadas* (14ª ed.). Bertrand Editora.
- Bomeny, Maria (2021). *O panorama do design gráfico contemporâneo: a construção, a desconstrução e a nova ordem*. Editora Senac.
- Bretteville, Sheila (2010). Alguns aspectos do design da perspectiva de uma designer. In Michael Bierut, Jessica Helfand, Steven Heller, Rick Poyner (Org.). *Textos clássicos do design gráfico* (pp. 258-266). Martins Fontes.
- Garcia, André (2020). Uma vida dedicada ao estudo de excelência do conto de fadas, do livro ilustrado e da literatura infantil – Entrevista com a profa. Dra. Bettina Kümmerling-Meibauer, da Universidade de Tübingen. *Revista Literartes*, 12, 17-31.
- Garralón, Ana (2017). *Historia portátil de la literatura infantil y juvenil*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Jean, Lydie (2020). O paradoxo de Charles Perrault: como contos de fadas aristocráticos se tornaram sinônimo de conservação folclórica. *Revista Literartes*, 12, 296-308.
- Joosen, Vanessa (2011). *Critical & Creative perspectives on fairy tales: an intertextual dialogue between fairy-tale scholarship and postmodern retellings*. Wayne State University Press.
- Linden, Sophie (2021). *Tout sur la littérature jeunesse de la petite enfance aux jeunes adultes*. Éditions Gallimard Jeunesse.
- Martins, Diana (2021). *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios*. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Martins, Diana; Reis Da Silva, Sara (2021). Reconfiguraciones de cuentos clásicos en libros-objeto: el caso de Los tres osos. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 19, 9-22. <https://doi.org/10.35869/ailij.v0i19.3561>
- Moura, Mário (2018). *O design que o design não vê*. Orfeu Negro.
- Neves, Flávia (2019). Contestação gráfica: engajamento político-social por meio do design gráfico. In Marcos C. Braga (Org.), *O papel social do design gráfico: história, conceitos & atuação profissional* (pp. 45-63). Editora Senac.
- Noble, Ian; Bestley, Russell (2013). *Pesquisa visual – introdução às metodologias de pesquisa em design gráfico*. 2ª ed. Bookman.
- Ruiz, Regina (2020). Contos de fadas: um diálogo pelas vias da Arte – entrevista com Katia Canton. *Revista Literartes*, 12, 33-43.



- Silva, Francisco (Coord) (2013). *Contos da Infância e do Lar: Primeira Edição Integral*. Círculo de Leitores/Temas e Debates.
- Silva, Francisco V. da (2012). *Capuchinho Vermelho: Ontem e hoje*. Círculo de Leitores.
- Silva, Sara Reis da, Martins, Diana Maria Ferreira (2020). Algumas notas sobre os livros infantis na hipermodernidade: *O Polegarzinho* ou *As Botas de Sete Léguas* numa seleção de livros-objeto para a infância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 42(2), 1-12  
<https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.54198>
- Twemlow, Alice (2007). *Para que serve o design gráfico?*. Editorial Gustavo Gilli.
- Zeegen, Lawrence; Roberts, Caroline (2014). *Fifty Years of Illustration*. Laurence King.



# ROBINSÓNS PERDIDOS NAS ILLAS RESPOSTAS LECTORAS Á PARODIA DOS CLÁSICOS UNIVERSAIS

---

ISABEL MOCIÑO-GONZÁLEZ & EULALIA AGRELO-COSTAS

## Introdución

A consolidación do álbum ilustrado na posmodernidade revela profundas transformacións, en particular ao redor da materialidade, a constante experimentación, a construción de estruturas narrativas abertas, a hibridación de xéneros, os xogos de intertextualidade ou a interpelación ao lectorado, o que converte as obras resultantes nunha forma de comunicación que promove un novo modo de ler (Silva-Díaz, 2005).

É por iso que seleccionar lecturas e fomentar os hábitos lectores entre a infancia e a xuventude require na actualidade que os mediadores sexan conscientes das novas alfabetidades, da converxencia da cultura escrita, da audiovisual e dos multimedia, así como dos xogos de meta e/ou multitextualidade (Álvarez, 2002). Todos estes factores non só inciden na formación lectoliteraria dos máis novos, receptores polialfabetizados (Piscitelli, 2009), senón que a condicionan á vez que obrigan, necesariamente, a unha boa formación dos mediadores. En particular, dos docentes, que teñen que ser capaces de contar eles mesmos cunha excelente competencia literaria e poder, polo tanto, promovelas entre as primeiras idades, sendo capaces de se enfrontar á lectura tanto de obras máis convencionais, como a outras máis innovadoras e desafiante, caso dos libros-obxecto e, especialmente, dos álbums silentes (Bosch, 2012, 2015; Nikolajeva e Scott, 2001; Navas e Ramos, 2021).

Polo dito, o obxectivo xeral deste traballo é explorar as respostas lectoras a un libro-obxecto sen texto por parte dun grupo reducido de futuras mestras/es de Educación Primaria. En concreto, téntase determinar como se procede á exploración deste artefacto; o nivel de competencia literaria destas mediadoras e mediadores a través da identificación da intertextualidade; e observar se son de interese ou non este tipo de obras na mediación literaria.

Para a realización do estudo pártese das características materiais de *Alter-Nativo*, de Jorge Campos, un libro acordeón sen palabras publicado en 2017, que emprega

códigos propios do álbum ilustrado e da banda deseñada para narrar a viaxe dun naufrago por diferentes illas, a partir do momento no que esperta nunha praia deserta. A exploración do territorio ignoto exporá o protagonista, e con el o lectorado, a sorprendentes encontros nunha lectura claramente metaficcional. Nela dilúense as fronteiras narrativas e arrástranos a unha viaxe espazo-temporal, que decorre dende a cultura clásica a manifestacións contemporáneas.

### **Libro-acordeón e respostas lectoras**

O libro acordeón é unha modalidade moi antiga, documentada xa dende a época romana e que se caracteriza pola súa versatilidade e investimento accesible. Este aspecto, probablemente, explica a súa presenza significativa no sistema literario galego, o cal, condicionado polo seu limitado mercado e a necesidade de contar con produtos innovadores, ten promovido un bo número de títulos que recorren a este formato e que resultan relativamente baratos.

Denominado tamén concertina, panorama, fuele, despregable ou *leporello*, o libro acordeón ten sido obxecto de atención en diferentes estudos (Ramos, 2017, 2019; Tabernero, 2019; Mociño, 2019; Silva, 2020; Pereira, 2021), nos que se revelan múltiples estratexias compositivas e se incide sempre na necesaria interacción do lectorado agardado co obxecto resultante. Entre os exemplos recentes en lingua galega, pódense sinalar propostas de carácter máis instrumental ou informativa, como *Na granxa* (2014) ou *Contando* (2014), de Maxine Davenport, publicados por Engaiolarte Edicións para bebés; pasando por propostas de gran formato, como *Balea* (2017) e *Verme* (2022), ambos de Federico Fernández e Germán González, que buscan un lectorado máis autónomo, capaz de aproximarse e sorprenderse coas recorrentes descubertas no ateigado universo próximo aos *wimmelbooks*; ata propostas máis recentes, como *A nota* (2022), de Pilar Serrano e Daniel Montero, que poetiza o cotián, transitando entre o público e o privado, entre a comunidade e o individuo.

Aproximarse a estes artefactos implica que o dominio do compoñente visual valoriza o diálogo cómplice entre texto e lector, ao promover unha forma potenciada de narrar, con particular relevancia do proceso de “transacción estética” (Rosenblatt, 1978), que se ve mediatizado polo repertorio de experiencias literarias e de vida de cada lector, de modo que se unha obra textual implica unha lectura de carácter irrepitible. No caso dos libros silentes o proceso acentúase, por verse estimuladas de xeito máis plural as respostas do lectorado, as cales se activan ante

a diversidade da súa estrutura espacial, da súa construción en perspectiva, das conexións entre as dobres páxinas, do propio deseño material e, sobre todo, pola falta dun texto verbal que restrinja o sentido(s) das imaxes.

De feito, a concepción da propia lectura dende a teoría da recepción estética ten enfatizado o papel dinámico do lector, así como a influencia dos contextos sociais e culturais da lectura, que ante libros-objeto sen palabras como *Alter-nativo* determinan a necesidade de interactuar coas imaxes, encontrar xogos ocultos, comparar cambios dunha imaxe a outra, emparellar, predicir e anticiparse, crear historias ou xogar visualmente con ilusións e transformacións nas páxinas.

Este é un complexo proceso de alfabetización visual, con particular relevancia para os mediadores, como as mestras e mestres, que teñen que seleccionar as lecturas que deben ir asentando a competencia literaria das crianzas e ser conscientes de como estas as influencian, ademais de ser responsables de programar o tempo destinado a ler e escribir, especificar criterios e brindar retroalimentación para os máis novos, promovendo o proceso de transacción estética nas súas respostas lectoras. E para facelo é preciso observar as transaccións baseadas nas ideas, asociacións, actitudes, sentimentos e sensacións privadas, nas que Rosenblatt establece dúas categorías xerais: i. a das asociacións derivadas do coñecemento e a experiencia previa dos lectores; ii. a das emocións e preferencias deses lectores, que se vinculan con experiencias pasadas ao redor da linguaxe e o mundo e que configuran un “reservorio”, polo que, se os signos dunha páxina están vinculados a elementos dese reservorio, eses vínculos xorden na conciencia do lector.

Tomar en consideración que non todos os lectores comparten os mesmos esquemas, lugares, vivencias, personaxes, escenarios... permite comprender que ante a lectura dunha obra se forma unha cadea infinita de evocacións, da cal se poden desprender unha gran variedade de respostas, acorde á percepción e procesamento da información que desenvolva cada quen. De feito, o foco de atención varía de un individuo a outro e, polo tanto, o proceso de comprensión e de transacción estética tamén. Ou o que é o mesmo, tanto as imaxes verbais nun texto convencional coma as non verbais (iconas, ilustracións, fotografías) poden ser determinantes no proceso da comprensión de lectura e na resposta do lector, pois estas imaxes activan un sistema esquemático que está ligado á memoria colectiva.

No noso caso, queremos facer unha breve aproximación aos mediadores en formación, mais xa son numerosas as propostas de aplicación do método transaccional de Rosenblatt adaptado a crianzas e adolescentes, como as propostas

de Peter e Julie Prest (1988), que desvelan os sorprendentes resultados na comprensión lectora de textos literarios en idades temperás; de Arizpe (2013), que aborda a comprensión literaria e a alfabetización visual en contextos multiculturais; de Pantaleo (2006, 2007, 2009), que analiza as respostas lectoras aos álbums ilustrados; ou Iordanaki (2020), que explora as conexións que fan crianzas de once anos, mentres len libros sen palabras, por citar só algúns exemplos.

### ***Alter-Nativo e a súa configuración como artefacto***

De centrarnos na materialidade de *Alter-nativo*, do que xa nos ocupamos nun traballo anterior (Mociño, 2018), é de sinalar o seu formato *landscape* ou apaisado (25×18×635), de dobre cara, moi acaído ás escenas da natureza. Este formato configura un *continuum*, no que se desenvolven procesos de hibridación retórica, en particular a nivel gráfico, ao mesturar recursos propios do álbum ilustrado con códigos procedentes da banda deseñada, mentres que, a nivel semántico, a obra remite ás novelas de aventuras en illas ignotas, onde o lectorado se confrontará coa presenza inesperada de personaxes de obras clásicas universais. Esta mestura de códigos (banda deseñada e novelas de aventuras) desenvólvese nunha trama que avanza a través de itinerarios simultáneos e paralelos, os cales se van multiplicando para, en momentos climáticos, confluír entre eles e bifurcarse de novo, multiplicando as opcións. Isto converte a lectura nunha constante toma de decisións para acompañar o naufrago que vaga por un territorio ignoto, composto por cinco illas, as cales acaban sendo un labirinto do que semella non haber saída.

Deste modo, decore unha viaxe por diferentes espazos marítimos, terrestres e incluso aéreos, que representa o paso do tempo e a exploración de territorios descoñecidos, cuxa disposición paralela obriga o lectorado a escoller o itinerario, no que vai acompañar o protagonista, avanzar con el, recuar para retomar opcións antes desbotadas, tentar seguir varios itinerarios simultaneamente... Esta estratexia aproxima *Alter-Nativo* aos libros-xogo de elección, eses do tipo “elixe a túa propia aventura”. Non obstante, a diferenza deste tipo de obras, nas que boa parte das eleccións levan a finais diversos, en *Alter-nativo* prodúcese un avance constante na trama. En ocasións, de modo acelerado, ao recorrer a viñetas esquemáticas e moi secuenciadas; e, noutras, coa ralentización do ritmo, ao adoptar viñetas de transición, que teñen tamaños máis grandes e, por veces, ocupan a totalidade da dupla páxina, estando ateigadas de detalles e personaxes, que chaman a atención do lectorado e o obrigan a se deter, observar, retroceder

ou avanzar, mais tentando comprender o sentido dos ricos ambientes polos que transita o protagonista.

O avance por territorios, aparentemente inexplorados, revela o sorprendente encontro con outros personaxes que resultan familiares para o lectorado. Dende os máis próximos ao universo infantil, como por exemplo Pinocho, ata outros máis distanciados como os seres míticos grecolatinos (Poseidón, Pegaso), mais tamén referencias á cultura dos videoxogos, en particular os pokemon. Estes encontros, non sempre afables, obrigan o lectorado a reconstruír as conversas e confrontacións a partir da lectura visual, dada a falta de texto por atoparnos ante un álbum sen palabras *estricto senso* (Bosch, 2012). Isto pon de relevo a “hábil mestría en la composición de la imagen secuencial, así como una gran capacidad para producir un significado que, sin ser unívoco, sea evidente” (Linden, 2015, p. 71).

Estes aspectos reflícteos Jorge Campos nas máis de trescentas viñetas, nas que o náufrago protagonista transita de illa en illa, explorando a superficie terrestre, introducíndose en covas e túneles, ou desprazándose polo aire ou pola superficie e o fondo do mar. Todos estes espazos remiten cara á pentalfa ou pentagrama de Pitágoras e tamén cara á teoría dos cinco elementos ou *Wu Xing* (terra, auga, metal, fogo e madeira), na que se clasifican os fenómenos naturais e a súa interrelación, nun ciclo constante de construción-deconstrución. Esta referencia xorde ao longo de toda a obra de modo recorrente e inserida en diferentes planos, símbolos e referencias, mais que pode pasar totalmente desapercibida para un lector pouco avezado ou atento. De aí que *Alter-nativo* se configure como un auténtico artefacto que promove diferentes niveis de lectura, dende a máis literal de descuberta dos lugares que vai visitando o náufrago protagonista no seu deambular, ata aquela outra, eminentemente metafórica, que leva á reflexión sobre o sentido da vida e do universo, a relación entre o ser humano e o medio, a loita pola supervivencia, o afán de poder e dominio; mais tamén o desamparo, a soidade, o medo ou a busca constante de respostas, mediatizadas en boa medida polas referencias metaliterarias.

É *Alter-nativo* un complexo universo ficcional que, a partir do motivo do náufrago, personaxe moi connotada, desenvolve unha (re)lectura paródica de obras clásicas universais. Estas preséntanse como elos de múltiples itinerarios creativos, que se bifurcan e conflúen, nun xogo de simultaneidade(s). Isto outórgalle un papel activo ao lector/a, obrigado á reconstrución de sentidos, á elección de itinerarios, e á identificación de indicios e símbolos, configuradores dun discurso visual asentado na recursividade propia da banda deseñada e na elipse narrativa, con

múltiples baleiros que é preciso completar. Deste modo, Campos constrúe unha proposta de clara vontade subversiva, na que experimenta coa transformación estética e semántica, á vez que recrea un rico xogo de hibridación discursiva, que interpela o lectorado e obriga a reformular/revisitar os seus referentes literarios.

A lectura vese condicionada dende os peritextos que presenta o volume, no que xorden claves interpretativas e indicios que adiantan contidos e abren hipóteses, ademais de establecer xogos de enigmas non sempre doados de identificar. De feito, as lecturas de *Alter-nativo* evidencian a necesidade de contar cunha ampla bagaxe para inferir referentes socio-culturais e persoais, establecéndose un rico diálogo interartístico. Nel prima o hibridismo dun formato pouco convencional, o cal contribúe ao desenvolvemento da competencia literaria e á activación do intertexto lector, ao promover diferentes niveis de lectura. Trátase dun proceso dinámico de construción de sentidos ao redor, fundamentalmente, dos clásicos universais, que son parodiados e revisitados dende unha perspectiva lúdica da man dun personaxe sen nome.

Pódese afirmar que *Alter-nativo* é un álbum silente de natureza polisémica, que presenta múltiples transaccións de lectura entre o texto e o lector/a, quen ten que buscar na súa bagaxe persoal os recursos para descifrar os signos e dar sentido ao que está vendo (Arizpe, 2013). Así a obra ofrece máis retos que o simple estímulo visual e configúrase como un espazo interpretativo, no que abordar temáticas complexas dirixidas a lectores de todas as idades (Martínez-Carratalá, 2022).

Como álbum *estricto senso* sen palabras esixe reconstruír secuencias dos diferentes significados, comprobar ou refutar hipóteses de lectura que se van xerando. Por iso, o lector destas narrativas deberá buscar na súa bagaxe persoal os recursos para descifrar os signos gráficos e encher os baleiros iconotextuais, a través dos seus coñecementos experienciais e intericónicos (Bosch, 2022). Este exercicio de decodificación en *Alter-nativo* desenvolve unha rede de relacións simultáneas, non lineais, que se presentan como produto da absorción e transformación doutro(s) texto(s), neste caso en imaxes. Isto revela a dobre natureza da linguaxe visual como dialoxismo de subxectividade e comunicatividade, no que Kristeva (1974, p. 122) denominou intertextualidade das múltiples referencias que se dan dunha obra noutras.

Porén, na obra de Campos o rico universo dialóxico asenta na parodia e aborda un exercicio de transtextualidade, unha forma de apropiación a través da que incorpora múltiples personaxes literarias, que transcenden a obra orixinal e



se insiren nun novo universo literario, demostrando que todo texto (verbal ou icónico) é un acto estético (Rosenblatt, 1978). É dicir, a lectura é a resposta aos efectos ou evocacións que ese texto literario produce no lector durante o proceso de comprensión, nuns casos como respostas emanadas da información textual, noutros privilexiando o persoal-vital.

Por todo o sinalado, consideramos de grande interese o emprego de propostas como *Alter-nativo* na mediación literaria, por promover un lector activo, obrigado a completar os baleiros e silencios da narrativa, un prosumidor, co-creador de sentidos, fronte ás propostas tradicionais de lectura, que promoven un lector como simple consumidor (Greco, 1991).

## Metodoloxía

A partir da consideración de que ler libros-objeto é fundamental para futuros mediadores entre o libro e a lectura, estimamos relevante promover prácticas de alfabetización visual entre futuros mediadores e determinar o seu nivel de competencia literaria a través dunha pequena experiencia.

Para levar a cabo o procedemento, seleccionouse o alumnado participante na mostra entre as persoas matriculadas na materia de Literatura infantil e xuvenil, que voluntariamente quixo formar parte deste proxecto piloto. Unha vez manifestado o seu interese, entregóuselle de modo individual un consentimento informado para facer parte da investigación e un cuestionario que respondeu de modo anónimo. Entre tanto revisaba o libro deixado ao seu carón nunha mesa sen máis indicacións que a de explorar este obxecto material e responder con sinceridade ao cuestionario, para logo redactar o resumo do argumento. Procurouse que o contexto fose tranquilo e non se estableceu un tempo predeterminado, polo que cada participante puido levar a cabo o proceso de lectura e redacción segundo as súas necesidades e o tempo considerado oportuno.

As persoas participantes son nove docentes en formación de cuarto curso do Grao de Educación Primaria, das que cinco son mulleres e catro son homes. Elíxese esta mostra por tratarse de alumnado que está na recta final da súa formación académica e, polo tanto, con posibilidades dunha inmediata incorporación ao mercado laboral. Trátase dun pequeno experimento sen vontade de xeneralizar os resultados nin pretensións estatísticas.

Os instrumentos de recollida da información foron un cuestionario deseñado *ad hoc*, composto por dezaioito preguntas, trece delas pechadas e cinco abertas.

O primeiro bloque céntrase na materialidade e coñecemento ou non doutros títulos similares; o segundo bloque xira ao redor do modo de exploración levado a cabo, co que se pretende determinar a estratexia empregada para a lectura; o terceiro bloque recolle as cuestións relativas á identificación das intertextualidades, coas que se desexa coñecer a capacidade interpretativa e analítica dos participantes; e o cuarto bloque incide no gusto persoal e a percepción das potencialidades para a mediación lectora e a educación literaria.

Acompañouse o cuestionario dun folio en branco, no que se lles pedía ás persoas participantes que fixeran unha reconstrución da historia que viñan de ler. Esta empregouse para facer unha análise de contido a partir do resumo do argumento da obra a través dunha redacción subxectiva.

## Resultados

Na categoría relativa ás asociacións derivadas do coñecemento e a experiencia previa dos participantes, o 100% afirma que o obxecto tratado é un libro. Isto demostra que hai unha identificación da materialidade e o formato pouco convencional deste obxecto cultural coa innovación da industria editorial e dos convencionalismos da lectura que promove o obxecto explorado. Porén, as denominacións que coñecen para definilo amosan que o termo máis popular é no 60% dos casos o de “acordeón”, o 30% identifícao como “despregable”, o 10% selecciona a denominación “panorama” e ningún participante indica os termos “friso” e “concertina” para identificar este formato, o que revela a súa falta de familiaridade con estes conceptos.

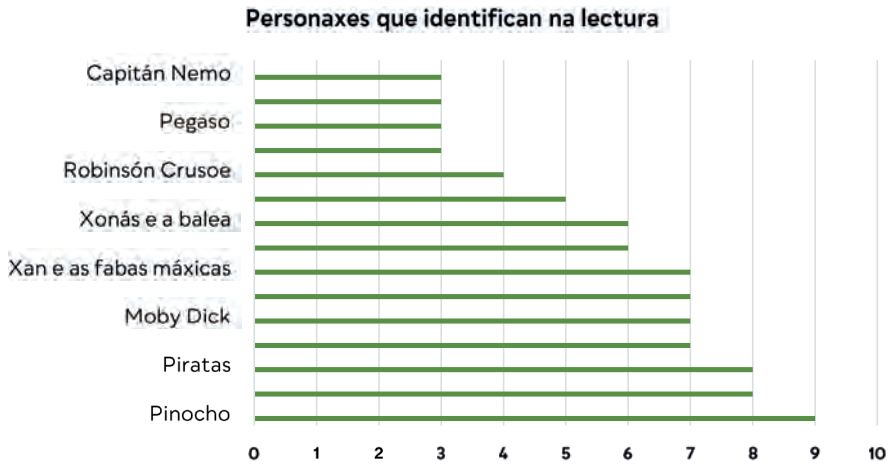
Isto tamén se manifesta na pregunta sobre o seu coñecemento doutros títulos desta modalidade, onde o 50% das participantes afirma saber doutras obras, mais só cita *Balea* e *Caperucita Roja*, ambas empregadas na aula en anos precedentes. Polo tanto, a familiaridade cos libros-obxecto e, en particular co libro acordeón, revélase como escasa, probablemente pola ausencia destes produtos culturais entre as súas lecturas preferentes e tamén pola minguada presenza nos currículos académicos.

Continuando cos saberes previos, tamén se observa un limitado dominio das modalidades xenéricas ao teren que facer unha elección múltiple de clasificación da obra e que responde a todas as denominacións incluídas na pregunta: narrativa, álbum ilustrado, álbum sen palabras, libro-obxecto, cómic e libro interactivo. As respostas amosan que a maioría restrinxe a elección a libro-obxecto (4), en menor

medida a álbum ilustrado (2), noutros casos sinala unicamente a opción de libro interactivo (1) e de narrativa (1), mentres que só dous dos participantes demostran percibir que non son categorizacións excluíntes. Así indican, por unha banda, que se trata dun álbum sen palabras e libro interactivo e, pola outra, dun álbum sen palabras, un libro interactivo e un libro-obxecto.

De deternos nos resultados da lectura propiamente dita (recoñecemento e decodificación), os suxeitos participantes sinalan que proceden á exploración do obxecto de modo convencional (de dereita a esquerda) en dous dos nove casos. De aí que a maioría procede a explorar o libro de modo aleatorio e confuso, de esquerda a dereita e á inversa. Isto pon de manifesto a dificultade da busca de marcas e indicios orientadores do modo de ler, que se ve condicionado polos coñecementos previos de carácter cultural, ao manifestar cinco participantes que avanza na lectura páxina a páxina, malia a disposición de *continuum* da obra, cunha marcada lóxica e gradación das imaxes; en dous casos afirman que despregan a obra en tramos curtos e noutros dous que o fan por tramos longos despregados para buscar a unidade de sentido, mais en ningún caso se adopta a opción de despregar por completo o libro para a súa lectura. Este é un aspecto relevante por contrastar con outras experiencias lectoras realizadas anteriormente con crianzas de 7-8 anos, que preferiron estender o volume no chan na súa totalidade e desprazarse co corpo ao longo do friso para poder descubrir o seu contido.

De situarnos no nivel de comprensión da linguaxe visual, é dicir, da capacidade interpretativa e analítica, revélase que os xogos intertextuais que logran identificar son reducidos. Salienta o recoñecemento de personaxes próximos ao universo infantil, como é o caso de Pinocho, que foi identificado por nove dos dez participantes, seguido de Gulliver e os liliputienses que seleccionan oito, ao igual que as figuras dos piratas. Pola contra, personaxes como Ulises, o Capitán Nemo ou Pegaso resúltanlles moito menos próximos, tal como evidencia a súa identificación por parte de unicamente tres persoas, poñéndose de manifesto o limitado coñecemento de obras clásicas universais.



Fonte: Elaboración propia

É de sinalar que ademais destas intertextualidades, entre as que seleccionar durante a lectura, tamén se deixou unha pregunta aberta para que cada lector/a puidese identificar no seu intertexto lector outros diálogos. Neles salientan as identificacións con elementos propios de xeracións eminentemente dixitais e moi influenciadas pola cultura audiovisual, liñas que están alimentando a súa polialfabetización. É o caso das referencias feitas a personaxes da animación, como Bob Sponxa; dos videoxogos, como Super Mario Bross; do ámbito musical, como “Yellow Submarine”; e dos filmes *Piratas del Caribe*, *Harry Potter* e *Náufrago*, aspecto coincidente co apuntado por Iordanaki (2020).

En canto á categoría das emocións e preferencias deses lectores na activación do seu “reservorio” persoal, *Alter-nativo* semella ser unha obra acaída e de interese, posto que manifestan satisfacción coa lectura o 100% dos participantes. Neste sentido, sinalan que a empregarían con alumnado de Educación Primaria e que é unha obra que convida a facer outras lecturas, o que os animaría a recomendarlla a un amigo/a. Non obstante, o 60% considera que é unha obra difícil de entender, que require de moita atención e dun importante esforzo na aproximación á lectura visual.

A análise dende o punto de vista do contido das redaccións elaboradas como resumo do argumento da obra despois da súa exploración desvelan algúns aspectos destacables. O primeiro é a contención do texto que aparece reducido en sete dos

participantes ás primeiras liñas do folio en branco, ocupando entre tres e seis dos renglóns, malia contar o folio completo cun total de vinte e dúas liñas para escribir. Só unha participante emprega o folio enteiro para detallar as diferentes peripecias do protagonista e os desdoubamentos de itinerarios, ademais de relacionar o fracaso ou as dificultades como desencadeantes das alternativas: “cada vez que algo non lle sae ben, a súa historia divídese presentando alternativas”.

En xeral, todas as redaccións inciden na identificación do personaxe principal, o que amosa o seu coñecemento do arquetipo das novelas de aventuras de naufraxios en illas desertas. Así mesmo, aluden á localización dun espazo indeterminado, á busca dunha saída pola que fuxir, aos itinerarios alternativos que configuran a proposta e á súa estrutura circular, sendo unicamente tres participantes as que sinalan os encontros con personaxes doutras obras literarias como aspecto relevante no resumo.

<i>Análise de contido dos resumos do argumento de cada participante</i>									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
Náufrago	X		X	X	X	X	X		
Illa			X			X	X	X	X
Aventuras				X	X				X
Viaxe/exploración						X		X	
Fuxida	X							X	
Terra/mar/aire					X				X
Ser máximo/deus						X		X	
Circularidade	X	X			X	X	X		
Intertextualidade			X				X		X
Itinerarios alternativos		X			X	X	X		
Desdoubramento	X	X							
Fracaso					X		X		
Vidas paralelas						X			

Fonte: Elaboración propia

## Conclusións

A raíz do experimento cos docentes en formación de educación primaria, pódese afirmar que os resultados manifestan que estes mediadores presentan un nivel de lectura visual deficitario, coincidente co estudo de Gomes-Franco-e-Silva (2019). Isto indica a necesidade de incidir na mellora da alfabetización visual para comprender a profundidade semántica da mensaxe icónica, e os significados implícitos e sutís. De aí que sexa preciso desenvolver habilidades específicas de lectura de imaxes e dotar as futuras mestras e mestres de ferramentas que lles permitan fomentar entre o seu alumnado o desenvolvemento do pensamento e a ollada crítica. No caso de non seren capaces de educar a mirada para a lectura de imaxes, non poderán ser transmisores da alfabetización da infancia dende idades temperás, nin poderán educar na lectura de mensaxes icónicas que contribúan á formación de lectores competentes.

Concordamos con Bosch (2022) en que é moi importante que os mediadores de libros sen palabras deseñen actividades para que o lectorado lea as imaxes con máis atención e se pregunte por aqueles signos que descoñece, porque o mediador debería espertar a curiosidade do lector polo mundo (visual) no que vive e axudarlle a incrementar a súa bagaxe facéndolle notar que non está vendo os signos que descoñece.

Para esta misión, consideramos que a lectura de *Alter-nativo*, sen dúbida, potencia o diálogo interartístico, promove a formación do imaxinario, e contribúe ao progreso na linguaxe e á súa interrelación co pensamento, ademais de favorecer o paso dunha linguaxe instrumental e utilitaria a outra máis interpretativa, expresiva e simbólica. Polo tanto, posibilita cimentar futuras traxectorias lectoras de éxito, fundamentais en docentes en formación. A súa lectura, reinterpretación e reescrita, pon en funcionamento o intertexto lector, ao implicar reler a obra evocada nun xogo de reciprocidade, no que a nova obra reactualiza e reinventa os textos fonte, outorgándolle unha nova coherencia.

É por iso que obras coma a analizada apelan á necesidade de redimensionar a ensinanza da literatura e sobre todo de repensar a formación de mediadores. Isto garantizará a súa competencia literaria e que sexan capaces de asumir novas responsabilidades, e reflexionar sobre as convencións literarias e a complexidade estrutural e interpretativa, que deben tamén trasladar á infancia á que educan. Esta ten que ser capaz de ler e comprender textos literarios cada vez máis complexos, creando unha nova relación entre o texto e o lector.

Por todo isto, esta dupla perspectiva de aproximación ao libro-obxecto corrobora que as implicacións da materialidade na lectura son moitas e que é preciso saber como len os mediadores en formación para detectar as súas carencias formativas e incidir nunha alfabetización visual de calidade para mellorar o seu papel de guía coa infancia e a xuventude.

## Referencias bibliográficas

### Corpus

Campos, Jorge (2017). *Alter-nativo*. Aira das Letras.

### Estudos

Álvarez, Didier (2002). Del modo de leer como modo de producción y consumo textual: ideas fundamentales de una categoría en construcción. *Revista Educación y Pedagogía*, 32, 135-152.

Arizpe, Evelyn (2013). Meaning-making from Wordless (or Nearly Wordless) Picturebooks: What Educational Research Expects and what Readers have to Say. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 163-176.

Bosch, Emma (2022). Sin haberlo visto antes, no se puede ver: interconicidad en álbumes sin palabras. *Ocnos*, 21(1), 1-17.

Bosch, Emma (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/66127>

Bosch, Emma (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos*, 8, 75-88.

Gomes-Franco-e-Silva, Flávia (2019). Alfabetizar para ver: la importancia de aprender a leer, comprender y analizar imágenes. *Ocnos*, 18(3), 48-58.

Greco, Norma A. (1991). Re-creating the literary text: Practice and Theory. *English Journal*, 85, 334-40.

Iordanaki, Lina (2020). Older Children's Responses to Wordless Picturebooks. Making Connections. *Children's Literature in Education*, 52(2), 1-18.

Kristeva, Julia (1974). *El texto de la novela*. Lumen.

Linden, Sophie Van der (2015). Álbum[s]. Ekaré/Banco del Libro/Variopinta Ediciones.

Martínez-Carratalá, Francisco Antonio (2022). Álbumes sin palabras: revisión teórica de los artículos publicados entre 1975-2020. *Ocnos*, 21(1), 1-16.

Mociño-González, Isabel (coord.) (2019). *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Universidade de Vigo. Accesible en: <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/1631>

- Mociño-González, Isabel (2018). Retos ante la lectura de un libro acordeón sin palabras: *Alter-Nativo, Poièsis*, 12, 71-89.
- Navas, Diana; Ramos, Ana Margarida (2021). Para uma poética do livro-álbum sem texto: uma leitura de *Máquina*, de Jaime Ferraz. *Nau Literária*, 17(2), 195-214.
- Nikolajeva, Maria; Scott, Carole (2001). *How Picturebooks Work*. Garland.
- Pantaleo, Sylvia (2009). *Exploring student response to contemporary picturebooks*. University of Toronto Press.
- Pantaleo, Sylvia (2007). Scieszka's The Stinky Cheese Man: A tossed salad of parodic re-versions. *Children's Literature in Education*, 38(4), 277-295.
- Pantaleo, Sylvia (2006). Readers and Writers as Intertexts: Exploring the Intertextualities in Student Writing. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(2), 163-181.
- Pereira, Cláudia Sousa (Org.) (2020). *Literatura infantojuvenil: Livro-Objeto e património(s)*. Tropelias & Companhia.
- Piscitelli, Alejandro (2009). *Nativos digitais. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Editorial Santillana.
- Prest, Peter; Prest, Lulie (1988). Theory Practice. Clarifying our intentions: Some Thoughts on the theory of reading in the classroom. *English Quarterly*, 21(2), 127-33.
- Ramos, Ana Margarida (2019). Os livros-objeto de Emma Giuliani: aspetos da criação artística no feminino. In Isabel Mociño-González (coord.), *Libro-Objeto e xénero: Estudos ao redor do livro infantil como artefacto* (pp. 15-31). Universidade de Vigo.
- Ramos, Ana Margarida (Org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.
- Rosenblatt, Louise (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. 2nd ed. Southern Illinois University Press.
- Silva, Sara Reis da (Org.) (2020). *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto*. UMinho Editora.
- Silva-Díaz, María Cecilia (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y competencia literaria*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Taberner, Rosa (Org.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Pressas de la Universidad de Zaragoza.



# REVISAR LOS CUENTOS CLÁSICOS DESDE EL ARTE ABSTRACTO UNA PROPUESTA DE CONSTRUCCIÓN DEL RELATO A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE LAS MULTILITERACIDADES

---

MARGARIDA CASTELLANO SANZ

## Introducción

El interés general de este artículo radica en la introducción de elementos relacionados con el *Art Thinking* (Acaso y Megías, 2017) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua adicional en el aula. Concretamente, hablamos del aprendizaje y uso del inglés como lengua extranjera (EFL) y de la propuesta de trabajo lingüístico, literario y sociocultural que aúna la descodificación de álbumes ilustrados que suponen un reto para el lector, con una metodología basada en la Pedagogía de las Multiliteracidades. Tal como mostraremos, el uso de álbumes ilustrados en el aula de inglés como lengua extranjera no sólo ayuda en la adquisición de vocabulario y en las habilidades lingüísticas del alumnado, sino que resultan un recurso efectivo en el desarrollo de la multialfabetización y en el proceso de construcción de significados. Investigaciones como las de Kern (2000), Westby (2010), Cope y Kalantzis (2015) y Reyes-Torres *et al.* (2021) señalan que la noción de alfabetización se ha expandido rápidamente en las últimas décadas y ya no se utiliza exclusivamente para referirnos a la comprensión y la producción de textos impresos (la lectura y la escritura), sino que hoy en día, la alfabetización es un proceso multidimensional y dinámico que integra la comprensión y la producción de una amplia variedad de textos que ayudan a crear y transformar el conocimiento (Kucer, 2014; Serafini, 2014; Paesani *et al.* 2016; Warner y Dupuy, 2018).

De hecho, prácticamente todos los textos a que nuestro alumnado está expuesto hoy en día pueden considerarse multimodales e incluyen un número significativo de signos y símbolos que facilitan la información, tal como letras en fuentes y tipografías diversas, ilustraciones, fotografías, colores, jerarquía informacional, técnicas relacionadas con el collage, etc. Es por ello que la palabra “texto” ya no se aplica únicamente al discurso narrativo, sino a una amplia gama de productos multimodales: anuncios, álbumes ilustrados, textos digitales, productos

audiovisuales, entre otros (Cope y Kalantzis, 2000; Stafford, 2011; Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020). Como resultado, el desarrollo de la alfabetización en nuestra sociedad actual debería aunar la habilidad de leer y escribir, pero también de hablar, escuchar y observar, con la finalidad de hacer de nuestros estudiantes unos productores de significados (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015). La alfabetización, de hecho, se ha convertido en una multialfabetización –múltiples alfabetizaciones posibles– y, en consecuencia, debe incorporarse a la educación actual mediante un enfoque multimodal (Kress, 2010; Serafini, 2014; Reyes-Torres *et al.*, 2021).

En la línea con este nuevo concepto de multialfabetización, Sophie Van der Linden (2015) destaca la importancia del carácter material del libro infantil, especialmente del álbum, en la construcción del discurso, en consonancia con la importancia que diferentes investigaciones confieren a la aprehensión del objeto en el desarrollo del lector (Taberner, 2019). Autores como Patte (2015), Bonnafé (2008) o Taberner (2019) identifican la manipulación del libro como uno de los elementos clave en el desarrollo del lector desde la curiosidad y el juego que debe sustentar el acto de leer desde la infancia. En la experiencia que describimos, mostraremos como el uso del libro-objeto contribuye en la adquisición de habilidades personales y sociales, así como en el desarrollo de la reflexión, la comprensión de la realidad y la adquisición de un conocimiento lingüístico amplio (Menke y Paesani, 2019). En este sentido, el objetivo de este artículo es el de mostrar una secuencia didáctica basada en la Pedagogía de las Multiliteracidades (NLG, 1996) para trabajar el arte abstracto como fuente de conocimiento intercultural y comunicación lingüística y literaria. Concretamente, se ha diseñado y llevado a cabo esta secuencia didáctica en una clase del Máster de Profesorado en Educación Secundaria, especialidad lengua inglesa, aunque con un punto de vista siempre en el receptor modelo de la secuencia: el alumnado adolescente. Basándonos en la legislación educativa actual de la Comunidad Valenciana, la lengua inglesa está considerada la tercera lengua de la mayoría de los estudiantes, siendo las dos primeras el español y el catalán-valenciano (Marzá, 2021), los futuros profesores de inglés en educación secundaria, además de estar obligados a tener un nivel mínimo de C1 en lengua inglesa, deberán conocer metodologías para vehicular en inglés diferentes asignaturas, mediante el Tratamiento Integrado de Lengua y Contenidos (TILC en español, CLIL en inglés: Content and Language Integrated Meaning). Es por ello que la Pedagogía de las Multialfabetizaciones les ayuda a organizar sesiones

para las cuales el hecho gramatical pasa a un segundo plano y el comunicativo e interdisciplinar, a un primero. Teniendo en cuenta estos factores, los objetivos específicos de este artículo son:

1. Proporcionar una metodología que cubra las necesidades comunicativas del alumnado de secundaria, según el nivel establecido por el Marco Europeo Común de Referencia (MECR), mediante el desarrollo de estrategias de recepción, producción, interacción y mediación.
2. Guiar los estudiantes en el uso de la lengua inglesa para construir significados, mediante la implementación de los cuatro componentes de la Pedagogía de las Multiliteracidades: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar.
3. Analizar el desarrollo de las multiliteracidades del alumnado, mediante la promoción de la lectura, la observación, la discusión, la reflexión y el pensamiento crítico.
4. Fomentar la conciencia intercultural mediante el énfasis en las raíces de la tradición oral de los cuentos populares en diferentes culturas.

## **Punto de partida**

### **Las tres dimensiones de la alfabetización**

Una característica importante que define la noción de alfabetización actual es la multidimensionalidad. Tal y como Paesani *et al.* enfatizan (2016, p. 12), “one becomes literate. Literacy is a process, not a product”. Paesani entiende la alfabetización como un proceso en el que la lectura y la escritura son instrumentos para desarrollar el pensamiento y el aprendizaje global. Es un concepto que no puede ser descrito adecuadamente teniendo en cuenta un único atributo (Kucer, 2015). En este sentido, Kern (2000) y Kucer (2014) establecen que es necesario que el profesorado esté familiarizado con las tres dimensiones de la alfabetización: la cognitiva, la conceptual y la sociocultural. Tres dimensiones que se complementan y se distribuyen en una relación de equidad, ya que la naturaleza de la alfabetización, en sí misma, es fluida (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020).

En relación con la dimensión cognitiva o personal, cabe destacar que tiene en cuenta la identidad, los valores, las actitudes y los conocimientos previos del alumno, así como la aproximación natural al texto (Kucer, 2014). Además, tal como Kern (2000) enfatiza, la alfabetización es un proceso reflexivo en donde

los estudiantes relacionan lo escrito, lo visual y los elementos ambientales a su conocimiento previo y al contexto sociocultural. Dado que el objetivo es construir conocimiento, Kucer (2014) describe a los estudiantes como “Meaning makers”, ya que su tarea es la de crear y relacionar y no simplemente adquirir significado (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020). En consecuencia, un objetivo importante para el profesorado es conectar a los estudiantes con sus estrategias cognitivas mediante la observación de la información que un texto multimodal proporciona y, de esta forma, comenzar el proceso de creación de significado, usando el conocimiento previo y sus propias experiencias.

En relación con la dimensión conceptual o lingüística, tal como Kucer afirma (2015, p. 4): “[It] focuses on the multimodal communication systems [...] through which meaning is conveyed”. Por tanto, siguiendo esta dimensión, los estudiantes identifican, aprenden y usan el conocimiento de los sistemas de signos (los rasgos o características disponibles en el texto) para crear nuevos significados. Esta dimensión también introduce una guía consciente que permita a los estudiantes empezar un proceso de diseño de significado (Kern, 2000). En este sentido, el objetivo del profesor es el de seleccionar a consciencia el tipo de texto multimodal que guiará a los estudiantes en la construcción de significado y, además, estructurar esta selección de textos de una manera escalonada.

La tercera dimensión es la sociocultural y estética. Ésta centra su atención desde el texto hasta el lector como sujeto perteneciente a un contexto cultural concreto. La razón de esta doble focalización (lector-contexto) es la de ofrecer a los estudiantes la oportunidad de interpretar cualquier recurso multimodal e intercambiar puntos de vista con el resto de alumnado. Esta dimensión se centra en “the social identities and how various groups use literacy to negotiate and critique their transactions with the world” (Kucer, 2015, 4). Además, tener en cuenta las identidades sociales de los estudiantes significa proveerlos con oportunidades de interacción y aceptación de perspectivas diferentes a las suyas. La variación en su manera de entender y analizar un texto multimodal es la llave para aceptar que no existe un significado único y exclusivo. Por una parte, el profesor deberá facilitar las reflexiones de los estudiantes y guiarlos hacia el disfrute y el placer del mismo acto de leer, observar, analizar y reflexionar.

En suma, estas tres dimensiones nos aportan la idea que el proceso de construcción de significado no depende únicamente de elementos cognitivos, sino también de conceptuales y socioculturales. Por ello, en el proceso de construcción

de significado, lo que un lector entiende de un texto, cómo transmite el significado y cómo se interrelaciona con él, se verá mediado por las dimensiones cognitivas, conceptuales y socioculturales de la multialfabetización (Reyes-Torres y García Perera, 2022).

### **Learning by Design: La Pedagogía de las Multiliteracidades**

Como resultado de la evolución del concepto de alfabetización y el interés en el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción de significados, en 1996 un grupo de académicos llamado New London Group (NLG) acuñó el término *Multiliteracies*. Su objetivo era establecer:

A more contemporary view of literacy that reflect multiple communication forms and a context of cultural and linguistic diversity within a globalized society. Thus, multiliteracies was defined as the multiple ways of communicating and making meaning, including such modes as visual, audio, spatial, behavioral, and gestural (Pilgrim and Martínez, 2013, p. 62).

Además, teniendo en cuenta que las relaciones comunicativas en el siglo XXI se realizan en contextos de saturación de imágenes que hay que descodificar, los docentes de lengua adquieren un papel fundamental a la hora de organizar la información para ayudar a crear significado de manera eficiente (Reyes-Torres y Portalés-Raga, 2020). Es por ello que el enfoque del NLG presta atención a la necesidad de mediar el proceso de creación de significados y de guía del proceso de adquisición de la alfabetización múltiple adaptándola a la realidad social y cultural de los estudiantes. La Pedagogía de las Multiliteracidades incorpora el concepto de “Aprendizaje mediante el diseño” (*Meaning Design*) y el “Marco para los procesos del conocimiento” (*Knowledge Processes Framework*), que supone la implementación de los cuatro actos pedagógicos: 1. Experimentar; 2. Conceptualizar; 3. Analizar y 4. Aplicar.

### **Una nueva orientación pedagógica para analizar textos multimodales**

Kern (2000) hablaba de la literacidad como un principio organizador para la enseñanza y el aprendizaje de 2/L. Y es que, siguiendo sus teorías, la enseñanza de 2/L debe fomentar la literacidad, no solo en términos de habilidades básicas de

lectura y escritura, sino también en términos de una competencia más amplia del discurso que implica la capacidad de interpretar una amplia variedad de textos y reflexionar sobre los mismos (Kern, 2000, p. 2). Relacionado con la asignatura que nos concierne, la formación de futuros docentes debe incorporar una pedagogía que capacite a los alumnos para leer, ver, interpretar, hablar, escribir y reflexionar de modo crítico (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). La multimodalidad sostiene que la comunicación se produce a través de distintos modos de significación (texto, tipografía usada, gráficos, imágenes, música, sonidos, espacios, acciones, paratextos, etc.) simultáneamente. Por ello, para comprender el significado de un acto comunicativo es necesario considerar todos los modos de significación que se utilizan en él. Según Kern (2000, p. 46), los textos escritos orales, visuales y audiovisuales constituyen un espacio para el acto reflexivo y creativo, espacio que a su vez brinda la oportunidad de hacer conexiones entre gramática, discurso y significado; entre lenguaje y contenido; entre lenguaje y cultura; entre lenguaje y arte; entre lenguaje e interculturalidad.

### **La literacidad y sus dimensiones**

Si bien la palabra literacidad es un anglicismo fruto de la adaptación del término *literacy* al español, el término que sería su equivalente, alfabetización, nos parece un término insuficiente para definir el contexto actual. La alfabetización se ha entendido siempre como la acción de enseñar a leer y escribir. Para Kern (2000), esta definición limita la lectura y la escritura a simples actos de transferencia de información en los que no hay interacción entre los lectores, lo cual limita los fines educativos. Lacorte y Reyes-Torres (2021, p. 112) afirman que “el concepto de literacidad ya no se define como un conjunto de destrezas vinculadas a una enseñanza reglada, y adopta un significado más amplio que reconoce la influencia de las prácticas sociales, culturales e históricas que también influyen de manera notable en la capacidad del individuo para comprender, interpretar y crear una variedad de significados”.

Kern (2000) establece siete principios como base de la literacidad:

1. Literacidad implica *interpretación*: del autor en su origen y del lector cuando lo recibe.
2. Literacidad implica *colaboración*: el autor reconoce el tipo de lector a que se dirige y el lector amplía el texto con sus propios conocimientos y experiencias.

3. Literacidad implica *convenciones*: adaptadas al contexto y las intenciones del texto.
4. Literacidad implica la *expansión de un conocimiento cultural*: la lectura y la escritura funcionan en un sistema definido de creencias, ideas, valores y actitudes.
5. Literacidad implica *resolución de problemas*: leer y escribir implica encontrar las relaciones entre palabras, entre unidades de significado mayores y entre diferentes textos.
6. Literacidad implica *reflexión*: se reflexiona sobre el lenguaje y cómo este se relaciona con el mundo y con los usuarios y autores del texto.
7. Literacidad implica *uso del lenguaje*: no es únicamente léxico y gramática, se requiere un conocimiento sobre cómo el lenguaje se utiliza en contextos escritos y orales para poder crear un discurso.

Tal y como Lacorte y Reyes-Torres afirman (2021, p. 114), “podemos apreciar que todos estos principios giran en torno al acto de pensar activa y críticamente en lugar de limitarnos a recibir de manera pasiva las ideas de otros”. En este sentido, la literacidad contribuye a fomentar el lenguaje, la comunicación, la reflexión, el pensamiento crítico y el aprendizaje significativo.

### **Una secuencia didáctica basada en la Pedagogía de las Multiliteracidades a partir del pensamiento abstracto**

La secuencia didáctica que planteamos en este artículo tiene como grandes objetivos el aprendizaje del inglés como 2/L desde un enfocamiento multimodal y el apoyo en el proceso comunicativo para desarrollar la alfabetización visual, el pensamiento crítico, la intertextualidad y la consciencia intercultural. Con estos objetivos en mente, se ha diseñado una secuencia didáctica siguiendo los principios de la Pedagogía de las Multiliteracidades y relacionada con la recepción de textos multimodales: desde un libro-objeto a fragmentos audiovisuales. Todo bajo una selección y estructuración del material para conseguir una construcción de conocimiento autónoma y un interés personal por parte del alumnado. En este caso, la secuencia didáctica se ha puesto en práctica en el Máster de Profesorado en Educación Secundaria, con vistas en un futuro alumnado adolescente, aunque puede adaptarse tanto a la enseñanza primaria como de formación de personas adultas.

El denominado *Knowledge Processes Framework* (NLG, 1996) o Marco para los procesos del conocimiento, está ideado como una guía para ayudar al profesorado en el progreso de la literacidad del alumnado. Los elementos que caracterizan cada acto (Experimentar – Conceptualizar – Analizar y Aplicar) pueden ocurrir en cualquier momento durante el aprendizaje, aunque para esta secuencia los hemos dispuesto en un orden cronológico y lineal. Menke y Paesani (2019) enfatiza que cada docente ha de reflexionar previamente sobre cómo combinar y cuándo aplicar los cuatro procesos de acuerdo con sus propios fines. Definiremos a continuación qué implica cada etapa del proceso:

- *Experimentar* guarda relación con la dimensión cognitiva y es indispensable para ayudar al alumnado a conectar con el proceso de aprendizaje. La actividad que se prepare tiene que permitirle sumergirse en el texto. La propuesta inicial del docente debe ser activar la mente de los estudiantes llevando a cabo una práctica situada, por ejemplo, a partir de una discusión sobre una adaptación gráfica de un clásico de la literatura popular al siglo XXI. Este tipo de actividades iniciales se conciben como un detonante (*trigger*) y deben conllevar preguntas que resulten significativas para los estudiantes.
- *Conceptualizar* tiene intrínseco el componente de la adquisición y expansión de conocimiento. Consiste en guiar a los estudiantes en el aprendizaje de una selección de conceptos o contenidos a partir de los cuales puedan alcanzar otras perspectivas y acceder a nuevas reflexiones.
- *Analizar* implica guiar a los estudiantes a interpretar una lectura, una imagen o cualquier representación de carácter artístico, ideológico o académico desde diferentes puntos de vista. En esta etapa, se trata de proponer actividades que permitan a los estudiantes analizar el significado de un texto y compararlo con otro o relacionarlo con el contexto social del autor.
- *Aplicar* permite a los estudiantes elaborar sus propias interpretaciones sobre aquello que han aprendido. Según Cope y Kalantzis (2015, p. 32), “el aprendizaje es consecuencia de una serie de acciones que conducen al conocimiento”, por lo tanto, este último componente del marco de la pedagogía de las multiliteracidades consiste en brindar a los alumnos la oportunidad que pongan en práctica los saberes y habilidades que han ido desarrollando a lo largo de los procesos anteriores. Se busca que los docentes diseñen tareas que permitan a los estudiantes aplicar lo que van aprendiendo y llevar a cabo



nuevas prácticas en nuevos contextos. De esta manera, los estudiantes se convierten en productores de conocimiento gracias al trabajo que realizan (Lacorte y Reyes-Torres, 2021, p. 126).

A continuación, en la Figura 1, presentamos un modelo para diseñar la secuencia didáctica de manera que el profesorado reflexione, previamente, sobre los contenidos (lingüísticos, artísticos y socioculturales), junto con los objetivos a perseguir en cada acto pedagógico, el tipo de tarea que el profesorado debe diseñar y las características de cada recurso que se trabajará. Tal y como ya hemos mencionado, el objetivo de esta secuencia didáctica es trabajar el proceso de abstracción para poder entender mensajes actuales que hacen un uso subjetivo y socioculturalmente aprendido de estas representaciones. El eje crítico, por tanto, es la transformación en abstracción de un relato específico.

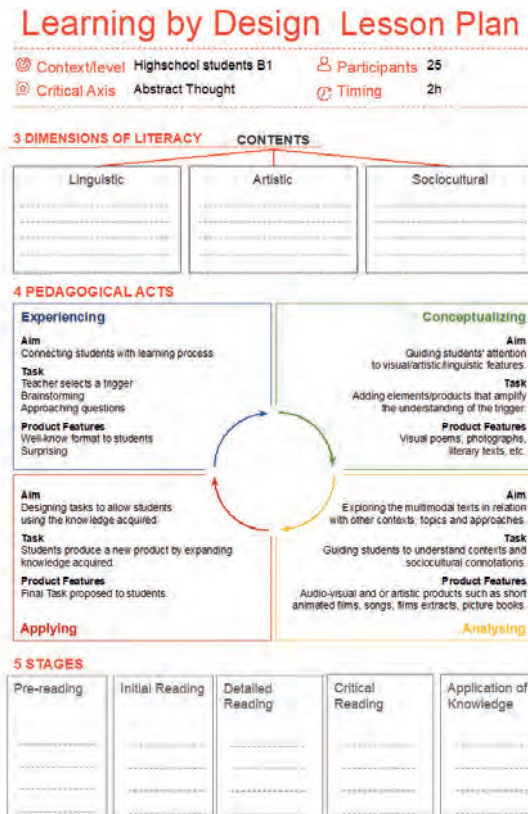


Fig. 1  
 Secuencia Didáctica basada en el "Abstract Thought" siguiendo la Pedagogía de las Multiliteracidades.

## Experiencia práctica

En este apartado mostraremos, específicamente, cómo hemos implementado la Pedagogía de las Multiliteracidades a partir del tema “Pensamiento Abstracto”. Esta secuencia está basada en una selección de diferentes textos:

(1) Unas fotografías de Dina Goldstein, de la serie *Fallen Princesses* que muestran a una Cenicienta o a una Caperucita Roja en el siglo XXI. (2) Otra (re)interpretación diferente de la Caperucita Roja hecha por @noquedatinte. (3) Un texto extraído de la obra *Politically Correct Bedtime Stories*, de James Finn Garner (1994). (4) Una presentación hecha *ad expresso* sobre el proceso de abstracción con algunas preguntas directas para analizar su comprensión. (5) Un fragmento de la película de animación *Inside Out* de Pixar (2015) en que se explican las etapas del pensamiento abstracto. (6) El libro-acordeón *Little Red Riding Hood* de Warja Lavater (1965).

Por el interés que tenemos en el libro, la lectura y la educación, hemos organizado los recursos siguiendo un modelo de lectura propuesto por Paesani *et al.* (2016) que consiste en cinco etapas diferentes: 1. *Pre-reading*: dirigido a captar la atención de los estudiantes y usar su conocimiento previo para conectar con el texto que se va a debatir en el aula. 2. *Initial Reading*: cuyo objetivo es guiar a los estudiantes a elaborar e interpretar la información importante. 3. *Detailed Reading*: que consiste en conseguir que los estudiantes elaboren una interpretación del texto prestando atención a los elementos visuales que el autor o ilustrador han usado. 4. *Critical Reading*: cuyo objetivo es relacionar el significado lingüístico y visual con las finalidades sociales, culturales, históricas o ideológicas. 5. *Application of Knowledge*: los estudiantes hacen uso de sus interpretaciones para elaborar otras tareas.

En la tabla siguiente podemos observar la etapa de la Pedagogía de las Multiliteracidades, la actividad concreta propuesta y el grado de lectura que trabajamos, según el modelo de lectura propuesto por Paesani:

KPF STAGE	ACTIVITIES	READING MODEL	MULTILITERACIES INVOLVED
<b>Experiencing</b>	<p>Se empieza la clase con una fotografía de la serie <i>Fallen Princesses</i> de Dina Goldstein, concretamente Snowy (2008) y Red (2008). Se pregunta a los estudiantes cuestiones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- What do you see in the picture?</li> <li>- Do you recognise her?</li> <li>- What has happened to her?</li> </ul> <p>Se guía la discusión hacia la pregunta: ¿Qué hay detrás del “y comieron perdices” de los cuentos tradicionales? ¿Cuál es el rol de la mujer en los cuentos tradicionales?</p> <p>Y se muestran otras imágenes de Caperucita Roja, en este caso, como la perteneciente a la Artista @noquadatinte. Se podría ampliar también con el álbum ilustrado <i>The Girl in Red</i> de Aaron Frisch y Roberto Innocenti (2012).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pre-reading</li> <li>• Detailed reading</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Language Use</li> <li>• Cultural Knowledge</li> <li>• Multimodal text decoding</li> <li>• Problem solving</li> <li>• Art's appreciation</li> </ul>
<b>Conceptualizing</b>	<p>Leemos el texto <i>Little Red Riding Hood</i> de James Finn Garner en <i>Politically Correct Bedtime Stories</i> (1994) y analizamos el contexto. Adecuamos la historia al siglo XXI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Initial Reading</li> <li>• Detailed Reading</li> <li>• Critical Reading</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Language Use</li> <li>• Cultural Knowledge</li> <li>• Problem Solving</li> <li>• Intertextual connections</li> </ul>
<b>Analysing</b>	<p>Para analizar las implicaciones culturales que pueden tener las representaciones sociales, analizamos una presentación basada en el pensamiento abstracto.</p> <p>A continuación, analizamos en pantalla el libro-acordeón <i>Little Red Riding Hood</i> de Warja Lavater.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detailed reading</li> <li>• Critical reading</li> <li>• Application of Knowledge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Language Use</li> <li>• Cultural Knowledge</li> <li>• Problem Solving</li> <li>• Intertextual connections</li> <li>• Art's appreciation</li> </ul>
<b>Applying</b>	<p>Pedimos a los estudiantes que elaboren un nuevo producto: un libro-acordeón nuevo basado en un relato tradicional popularmente conocido. Este debe de estar narrado siguiendo la técnica del arte abstracto (concretamente, basado en una de las etapas del proceso de abstracción) y deberá ser reconocido y relatado por sus compañeros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Detailed reading</li> <li>• Critical reading</li> <li>• Application of knowledge</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Language Use</li> <li>• Cultural Knowledge</li> <li>• Text decoding</li> <li>• Intertextual connections</li> <li>• Art's appreciation</li> </ul>

Algunos de los textos seleccionados para las etapas del *Knowledge processes Framework*:

## 1. Experiencing



Fig. 2 e 3. Fotografias de Dina Goldstein, de la serie *Fallen Princesses* que muestran a una Cenicienta o a una Caperucita Roja en el siglo XXI (Snowy, 2008. Dina Goldstein e @noquedatinte)

## 2. Conceptualizing

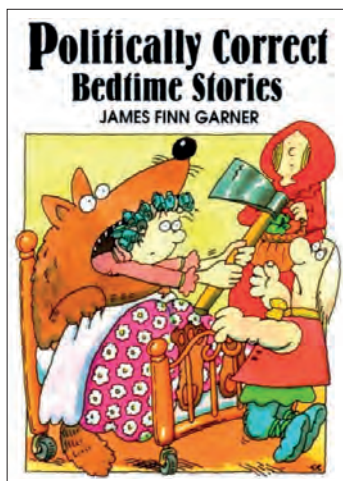


Fig. 4. *Politically Correct Bedtime Stories*, de James Finn Garner

### 3. Analyzing

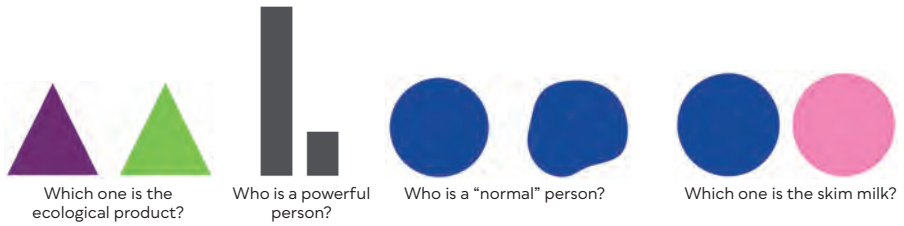


Fig. 5. Ejemplo de preguntas directas sobre el proceso de abstracción

#### ABSTRACT THOUGHT STAGES



Fig. 6. Proceso de abstracción



Fig. 7. El libro-acordeón *Little Red Riding Hood* de Warja Lavater (1965)

#### 4. Applying



Fig. 8.  
Creaciones de los  
estudiantes

### Conclusiones

Si bien esta secuencia didáctica la hemos puesto en práctica en alumnado del Máster de Educación Secundaria y con miras al alumnado adolescente, se trata de una metodología y una temática fácilmente adaptable a otros niveles educativos. Sí que es recomendable un nivel de autonomía en la lengua adicional (en este caso, el inglés). En este caso, hablamos de un nivel B1 (mínimo A2.2) del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. En segundo lugar, cabe destacar que al implementar la Pedagogía de las Multiliteracidades se mejoran los procesos de construcción de significados, mediante la implementación de los cuatro componentes curriculares: experimentar, conceptualizar, analizar e implementar. Finalmente, el último objetivo perseguido era promocionar la multiliteracidad de los estudiantes para poder trabajar con textos multimodales, sea cual sea la lengua y sea cual sea el tema elegido para trabajar.

En concreto, las clases de inglés como lengua extranjera o aquellas vehiculadas en lengua inglesa se han convertido, en el siglo XXI, en un espacio privilegiado para desarrollar las competencias comunicativas del alumnado, pero también las múltiples alfabetizaciones y la multiliteracidad. Con este artículo hemos pretendido planificar una guía de trabajo que ayude al profesorado a diseñar secuencias didácticas con diferentes tipologías textuales, bajo un mismo tema. Una propuesta de trabajo posterior será analizar la multiliteracidad adquirida en relación con la alfabetización visual y el conocimiento de los cuentos tradicionales en diferentes

niveles educativos. Mediante estas secuencias didácticas basadas en la Pedagogía de las Multiliteracidades se sitúa al docente como diseñador y a los estudiantes como co-diseñadores, en un proceso complementario de construcción de significados y en un compromiso pro-activo de los estudiantes mediante su curiosidad natural en el aprendizaje. Tal y como hemos demostrado, el uso de los libro-álbum en edad adolescente o adulta demuestra que, efectivamente, nos encontramos delante de un género *crossover* (Beckett, 2012) y que, tal y como Ramos indica (2019, p. 41) “invita a los lectores a interactuar con él de formas diferentes a la habitual, permitiendo que se desarrollen múltiples competencias de lectura, en términos de alfabetización/educación visual, narrativa, simbólica y sensorial”. Es por ello que, en consonancia con la multimodalidad en que nos movemos en el siglo XXI, hemos considerado que la Pedagogía de las Multiliteracidades proponía una aproximación interesante a los géneros relacionados con el libro-álbum y que se podía completar con textos diversos según las expectativas de cada una de las etapas de la Pedagogía de la Multiliteracidad en qué nos situemos, con la finalidad última de ayudar en la comprensión del mundo y facilitar la comunicación intercultural.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, María; Megías, Clara (2017). *Art Thinking, Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós Educación.
- Beckett, Sandra L. (2012). *Crossover Literature: a Genre for all Ages*. Routledge.
- Bonnafe, Marie (2008). *Los libros, eso bueno para los bebés*. Océano.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2000). *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge.
- Cope, Bill; Kalantzis, Mary (2015). *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. Palgrave and Macmillan
- Kern, Richard (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford University Press.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- Kucer, Stephen B. (2014). *Dimensions of Literacy: A Conceptual Base for Teaching, Reading and Writing in School Settings*. Routledge.
- Kucer, Stephen B. (2015). Literacy: Varied, Dynamic and Multidimensional. *Journal of Family Strengths*, 15(2), 1-35.

- Lacorte, Manel y Reyes-Torres, Agustín (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco Libros.
- Marzà, Anna (2021). Meta-CLIL: When Methodology and Aim Meet in Initial Teacher Training. In María Luisa Carrió-Pastor y Begoña Bellés Fortuño (eds.), *Teaching Language and Content in Multicultural and Multilingual Classrooms*. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-56615-9\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-56615-9_10)
- Menke, Mandy R. y Kate Paesani (2019). Analysing Foreign Language Instructional Materials through the Lens of Multiliteracies Framework. *Language, Culture and Curriculum* 32(1), 34-49.
- New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures. *Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Paesani, Kate W.; Allen, Heather W.; Dupuy, Beatrice (2016). *Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Pearson.
- Patte, Geneviève (2015). *Mais qu'est-ce qui les fait lire comme ça? L'histoire de la femme qui a fait lire des millions d'enfants*. Les arènes-L'école des loisirs.
- Pilgrim, Jodi y Martínez, Elda (2013). Defining Literacy in the 21st Century: A guide to Terminology and Skills. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60-69.
- Ramos, Ana Margarida (2019). Desplegar lecturas: panorama de la edición de libros-acordeón en Portugal. In Rosa Taberero Sala (ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 27-44). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Reyes-Torres, Agustín; Portalés-Raga, Matilde (2020). Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: *The Snow Lion*. *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 42(1), 94-119.
- Reyes-Torres, Agustín; Portalés-Raga, Matilde y Torres, Clara (2021). The Potential of Sound Picturebooks as Multimodal narratives. *AILA Review*, 34(2), 300-324.
- Reyes-Torres, Agustín y García-Perera, Andrea (2022). Influence of Positive Student-Teacher Interaction on the Meaning-Making Process in Virtual Learning: A Study in the Primary English Class. In Christina Nicole Giannikas (Ed.), *Transferring Language Learning and Teaching From Face-to-Face to Online Settings* (pp. 165-188). IGI Global.
- Serafini, Frank (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Stafford, Tim (2011). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom*. Routledge.
- Taberero Sala, Rosa (ed.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.



Van der Linden, Sophie (2015) *Álbum(es)*. Ekaré.

Warner, Chantelle y Dupuy, Beatrice (2018). Moving toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and present perspectives ... and beyond. *Foreign Language Annals*, 51, 116-128.

Westby, Carol (2010). Multiliteracies: the changing World of Communication. *Topics in Language Disorders*, 30(1), 64-71.



**B.**  
**Metaficcionalidade**  
**e livro-objeto**



# LIBROS QUE SON MÁS QUE LIBROS METALEPSIS, METAFICCIÓN Y MATERIALIDAD EN EL LIBRO-OBJETO INFANTIL

---

MARÍA JESÚS COLÓN, JUAN SENÍS & VIRGINIA CALVO

## Introducción<sup>1</sup>

Aunque en la historia de la literatura se pueden encontrar desde fecha temprana manifestaciones estéticas donde se reflexiona sobre los convencionalismos y los límites de la ficción dentro de la propia ficción, dicha tendencia adquiere un claro auge con la posmodernidad, durante la cual cobran protagonismo recursos como la intertextualidad, la metaficción o la metalepsis.

La literatura infantil no ha permanecido ajena al influjo de dichas reflexiones, algo nada sorprendente dado que se trata de una parte del sistema literario constantemente abierto a la innovación y la reflexión en las últimas décadas, sobre todo en el terreno del libro-álbum. Dentro de esta tendencia podemos destacar, entre otras muchas, tres vertientes principales: en primer lugar, la creciente importancia de la materialidad en la construcción del discurso (Ramos, 2017; Tabernero, 2018; Mociño, 2019; Silva, 2020; Sousa, 2021); en segundo lugar, la presencia de recursos propios de la narrativa posmoderna, como la metaficción y la metalepsis (McCallum, 2008; Pantaleo, 2019; Ruiz Domínguez, 2012 y 2014; Silva-Díaz, 2018); y, por último, el auge del libro de no ficción, en el que suele haber un discurso híbrido que da entrada a estrategias propias de la ficción (Garralón, 2013; Goga, Iversen y Teigland, 2021; Grilli, 2020; Lartitegui, 2019; Sampériz, Tabernero, Colón y Manrique, 2021). Todas ellas confluyen en un tipo de libro que tiene como tema principal el propio libro como objeto y que, por lo tanto, juega con sus límites y sus fronteras de manera lógica y natural.

---

1 El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto FORMAR LECTORES EN LA SOCIEDAD DIGITAL DESDE EL LIBRO DE NO FICCIÓN RTI2018-093825-B-I00-Proyectos I+D+I del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación del Ministerio de Ciencia e Innovación (IP: Rosa Tabernero Sala, Universidad de Zaragoza).

El presente trabajo se centra en el análisis de tres libros álbum – *El libro en el libro en el libro* (Müller, 2009), *Bienvenue dans ma maison d'édition* (Cornille, 2019) y *Un libro* (Tullet, 2010) – cuyo tema principal es el propio libro y que entablan dicha reflexión libresca apelando de manera distinta a los límites del propio libro como objeto. Se trata de tres propuestas reconocidas que ofrecen una muestra representativa de cómo el libro dentro del libro (o el libro que trata sobre el libro) puede ser un terreno con amplio margen para la innovación.

Para presentar el análisis de estas obras, el estudio se organiza en tres apartados. En primer lugar, a modo de marco teórico, se revisan los conceptos de metaficción, metalepsis y materialidad y su relación con la LIJ. En segundo lugar, se expone el análisis del *corpus*, prestando especial atención a sus aspectos materiales y metaficticios. Y, finalmente, en las conclusiones, se aportan las principales contribuciones de las obras seleccionadas a la reflexión en torno al libro metaléptico y metaficcional como objeto.

### **Metaficción, metalepsis y materialidad en la construcción del discurso infantil**

Según los estudios clásicos en la materia, la metaficción supone una transgresión ontológica que cuestiona los convencionalismos de la mimesis tradicional (Waugh, 1984; McHale, 1987; Hutcheon, 1989). Como resume Ana María Dotras, “lo que tiene en común toda la metaliteratura en general es la exploración de las relaciones entre la literatura y la realidad” (1994, p.13) y “la exposición deliberada de la ficcionalidad de la creación literaria” (p. 10). De ahí que Lauro Zavala (SF) afirme que es “una forma de *extrañamiento*, es decir, de lograr que el espectador observe aquello que le resulta familiar como si fuera extraño”.

El propio Zavala indica que la metalepsis no es sino una manifestación específica de la metaficción y, aunque su definición ya estaba implícita en estudios anteriores, se considera que, en su sentido estrictamente narratológico, fue definida por primera vez por Gérard Genette en *Figuras III* como “toda intrusión del narrador o del narratorio extradiegético en el universo diegético (o de personajes diegéticos en un universo metadiegético)” (1989, p. 290). Más adelante, Genette completaría esta definición al añadirle el personaje como factor de transgresión y describirla como un recurso que se produce “cuando un autor (o su lector) se introduce en la acción ficticia de su relato o un personaje de esa ficción se inmiscuye en la existencia extradiegética del autor o del lector” (1998, p. 60). Estas dos incursiones

servirían como preámbulo de su estudio definitivo sobre este recurso, titulado *Métalepse* (2004), en el que lleva a cabo un repaso de las manifestaciones de este procedimiento de raigambre metaficcional en obras literarias y cinematográficas.

Desde entonces, la metalepsis ha despertado gran interés dentro del campo de la narratología y los estudios cinematográficos, y son muchos los trabajos dedicados a su uso y definición. La metalepsis, como han dejado claro varios estudiosos (Wagner, 2002; Pier y Shaeffer, 2005; Schlickers, 2005; Pethö, 2010; Limoges, 2012), se basa en la transgresión y la permeabilidad entre los diversos niveles narrativos de una obra, hasta el punto de que, según Ágnes Pethö, el término se ha impuesto “with a somewhat simplified meaning referring to a structure of “world within world”, lo cual no es incorrecto del todo, pero sí algo inexacto. En cualquier caso, y de manera simplificada, la metalepsis puede ser entendida como un fenómeno de ruptura entre dos niveles narrativos tradicionalmente separados. Como sostiene también Pethö, “it is most commonly understood as a means of ‘breaking the frame’ that separates distinct ‘levels’ of a narrative, usually between an embedded tale and primary story, or as a way in which an author transgresses into the narrative” (2010, p. 71). Así, se puede considerar como tal “any kind of jump between diegetic and non-diegetic worlds” (2010, p. 72). Zavala (SF), por su parte, la define como “una yuxtaposición o tematización de los planos de referencia de una ficción (narrativa o figurativa), producida por varios posibles mecanismos de cruce de fronteras semióticas”. Wagner considera que, pese a su diversidad de manifestaciones, la metalepsis siempre tiene en común “le fait de signaler l’essence construite du récit, c’est-à-dire le procès de textualisation” (2002, p. 239) y también “attirer l’attention lectorale sur les conventions qui régissent son activité d’écriture” (2002, p. 242).

Así, pues, la idea de transgresión o de ruptura de niveles narrativos siempre está presente de una manera u otra cuando se habla de la metalepsis. Sin embargo, a partir de esta visión general de este recurso son varios los estudios que tratan de definir y de acotar las distintas posibilidades que ofrece, hasta el punto de ofrecer sofisticadas clasificaciones que en muchos casos resultan coincidentes, aunque se use una terminología diferente que podría despistar.

Mientras que Zavala distingue entre tematización (que es cuando el narrador se hace notar en el texto), hiperlepsis (cuando se disuelve o tematiza el marco que hace posible la historia) y epanalepsis (cuando se produce una disolución de la frontera que existe el objeto y su reflejo, o entre narrador y narración), otras

clasificaciones insisten más en cómo se produce la transición entre los distintos niveles implicados y hablan sobre todo de verticalidad y horizontalidad.

Meyer-Minnemann (2005, p. 143-157) distingue entre metalepsis de la enunciación y metalepsis del enunciado. En la primera, que también llaman metalepsis débil o de baja intensidad, se produce una transgresión de la situación de enunciación que puede ser tanto vertical (cuando un narrador se tematiza en su discurso) como horizontal (cuando se producen saltos entre los encargados de la enunciación de diferentes niveles narrativos). La metalepsis de la enunciación, por el contrario, se produce en el dominio de la historia narrada, y es necesario que dicha transgresión sea *in corpore* y no *in verbis*; es decir, es aquello que otros autores (Wagner, 2002; Limoges, 2012) llaman metalepsis ontológica, en la medida en que se traspasan y cuestionan verdaderamente los niveles de la narración. Dicha transgresión puede ser, por un lado, vertical, ya sea descendente, la cual se produce cuando el autor penetra en el universo de la ficción, o ascendente, que ocurre cuando el personaje apela directamente al lector o al supuesto autor de la narración. También puede ser horizontal, y en ese caso la transgresión se produce entre dos sistemas narrativos subordinados paralelos. Lang (2006, pp. 39-41), por su parte, habla de metalepsis del discurso (entre niveles narrativos) y de la historia (entre niveles ontológicos), y, dentro de ambas categorías, establece una distinción entre verticalidad y horizontalidad que, aunque más detallada que la propuesta por Meyer-Minnemann, en líneas generales resulta coincidente con ella. Finalmente, Cohn (2003, p. 122) llama metalepsis exterior a la metalepsis vertical e interior a la metalepsis horizontal.

Más allá de clasificaciones específicas y diferencias de matiz, estos estudios insisten en la idea de que la metalepsis, como procedimiento ligado a la metaficción, deja entrever los convencionalismos ligados a la mimesis que permanecen ocultos en las obras literarias más convencionales y que sostienen el pacto entre quien crea la ficción y quien la lee.

Dentro de la literatura infantil, el libro álbum ha sido muy permeable a este tipo de recursos, lo cual no resulta sorprendente, dado que su naturaleza híbrida parece un terreno adecuado para este tipo de experimentación. Sin embargo, esta ruptura de límites que proponen algunas obras infantiles va un paso más allá cuando se juega no solo con la reflexión sobre los límites de la ficción y de la realidad, sino con las fronteras del propio marco objetual del libro, con sus aspectos materiales y físicos.



El referente ineludible sobre los aspectos físicos del libro como elementos constitutivos son los estudios de Munari (1972, 1983), quien consideraba que el libro como objeto podía ser expresivo sin depender del texto y, así, experimentó con los materiales y formas en su producción incidiendo en las posibilidades objetuales del libro como recursos narrativos en la denominada “metodología proyectual” (Munari, 1983). Para ello, se centra en la capacidad perceptiva y sensitiva de los niños y convierte todos los elementos de un libro en protagonistas del discurso (Jiménez-Cerezo, 2019).

A partir de Munari, el papel de la materialidad como componente que forma parte del discurso literario junto al texto y las ilustraciones ha sido estudiado por diferentes teóricos. Así, Scott (2014) subraya que la materialidad del álbum ilustrado interactúa con su historia y es el lector con su manipulación quien da vida al libro. Este argumento se relaciona con la característica lúdica de la materialidad, tal y como sostiene Nikolajeva (2008), y la importancia del juego en el desarrollo humano y en la comunicación, de tal manera que se invita al lector a jugar con sus elementos para dotar de sentido al libro (Nikolajeva, 2008, p. 56). Así, el lector se convierte en co-creador, ya que los aspectos materiales exigen un grado de interacción (Nikolajeva, 2008, p. 67).

Sin embargo, ¿en qué medida la materialidad es un mero adorno que no contribuye en la narrativa y cuando es realmente un elemento constitutivo del libro que desafía al lectorado? Esta es la pregunta que intenta resolver Mackey (2008), cuyos resultados le conducen a afirmar que la materialidad como elemento narrativo e interactivo introduce al lector en el libro como si se adentrara virtualmente, gracias a que el autor explora y rompe las cualidades estáticas del álbum ilustrado.

Por su parte, las investigaciones de Tabernerero (2017a, 2017b, 2018, 2019) han ampliado el estudio de la materialidad con su análisis en relación con el propio acto de lectura, que demanda una lectura interactiva donde se juega y se lee con las manos, aproximándose a una recepción hipertextual cuyas claves serían la curiosidad, el juego y la manipulación, muy acorde con la sociedad digital.

En este mismo marco teórico, Veryeri-Alaca (2018) comprende la materialidad como un tercer sistema narrativo que enriquece la experiencia de lectura, así como el fomento de alfabetizaciones multimodales (Mackey, 2008). De hecho, a partir de las teorías de Nodelman (1988), Veryeri-Alaca (2018) afirma que los aspectos materiales de un libro crean una atmósfera que regula las expectativas y

las respuestas lectoras a la narrativa, de manera que el libro llama la atención del lectorado en aras de dotar de sentido al discurso.

Siguiendo una línea similar, la investigación de Kümmerling-Meibauer & Meibauer (2019) muestra la manera en que la infancia percibe los álbumes ilustrados como objetos materiales en tanto que la materialidad está conectada con el desarrollo cognitivo y las experiencias sensoriomotrices propias de la infancia. Así, Kümmerling-Meibauer & Meibauer (2019) identifican tres dimensiones relacionadas con el desarrollo de los niños y las niñas: materiales que se utilizan en la creación del libro; formato del libro (plegados, acordeón, carrusel, libros-juego, entre otros); y acciones que se asocian en función de los materiales y el formato de cada libro.

En suma, todos estos constructos teóricos ligados al objeto de análisis inciden en la naturaleza multisensorial de la lectura (Spence, 2020) que se produce en la interacción del público lector con el objeto libro.

## **Análisis del corpus**

### ***El libro en el libro en el libro, de Jörg Müller***

De los tres libros incluidos en este estudio, es quizás *El libro en el libro en el libro* el más convencional en lo que respecta al uso de la metalepsis y también en cuanto a sus aspectos objetuales y matéricos. Podríamos decir que se trata de un tipo de metalepsis clásica, en la que existe una permeabilidad entre los distintos niveles narrativos y una clara tematización de la figura del autor/ilustrador, aunque siempre dentro de los límites del propio libro, a diferencia de los otros dos, en los que las rupturas del propio libro objeto se convierten, de dos formas distintas, en protagonistas.

Al mismo tiempo, *El libro en el libro en el libro* (fig. 1) se basa también en un claro juego intertextual – otro recurso muy propio de la posmodernidad – con *Alicia en el país de las maravillas*, ya que al fin y al cabo cuenta la historia de un niño o una niña (el personaje principal tiene muestra una acusada ambigüedad en cuanto a los rasgos de género, y las marcas gramaticales del discurso no están definidas) que penetra en otro mundo a través de un agujero que es el libro en parte por culpa de un conejo que aparece de manera imprevista cuando el personaje abre el regalo que es el libro (fig. 2). Una intertextualidad que, de manera menos evidente y a modo de mención en apariencia secundaria, se prolonga en



Fig. 1. Cubierta del libro  
*El libro en el libro en el libro*



Fig. 2. Ejemplo de una página del libro

la presencia en el estudio del personaje del ilustrador del libro *Si una noche de invierno un viajero*, de Italo Calvino, paradigma de narración posmoderna y *mise en abyme* diegética.

En lo que respecta a la materialidad como elemento narrativo y constructor del discurso, en *El libro en el libro en el libro* podemos encontrar una objetualidad de baja intensidad, pero que resulta significativa en la medida en que se incorpora al juego de espejos metaléptico de la historia. De hecho, esa materialidad forma parte del programa peritextual que propone el libro desde el principio y que va dirigiendo al lectorado hacia un extrañamiento ligado a la metalepsis y la permeabilidad entre niveles. La sobrecubierta del libro muestra un papel de regalo rasgado que descubre solo a medias la cubierta, en blanco y negro, que hay debajo. Más adelante, si nos introducimos en la primera secuencia del libro, encontramos al personaje protagonista rasgando el papel de un regalo que es igual que el que vemos en la cubierta y que descubre justo la misma parte de la cubierta que se ve desde nuestro punto de vista lector. El juego de espejos y de mundos superpuestos comienza aquí. La cubierta, en blanco y negro, presenta al personaje infantil sujetando un



Fig. 3. Ejemplo de metalepsis



Fig. 4. Ilustración de *El libro en el libro en el libro*

libro en la mano con un conejo a su lado. Ambos están repetidos hasta el infinito, como si se reflejaran en un espejo. La contracubierta muestra el mismo personaje, en la misma posición, pero con un gato a su lado. Además, esta estructura de niveles múltiples superpuestos queda reforzada por las guardas, donde se ilustra una superposición de puertas que sintetiza de manera abstracta y general el propio juego metaléptico del libro. El programa peritextual se completa en la contracubierta, donde el texto orientativo – “Cuando un niño / abre un libro / en el que un niño / abre un libro... Al adentrarnos en un libro / penetramos en otro mundo. / Jörg Müller / se toma esta máxima al pie de la letra, / la plasma en imágenes / y hace aparecer en el mismísimo / centro de un rompecabezas / de múltiples caras / al propio ilustrador del cuento” – aporta de nuevo importantes claves de lectura acerca de lo que vamos a encontrar una vez abramos la página.

La presencia de la metalepsis es textual y visual en este libro, en la medida en que vemos literalmente cómo el personaje principal es capaz de cruzar el umbral del libro que le acaban de regalar (fig. 3) y, después de recorrer una serie de niveles, cómo acaba encontrando al final del todo al mismísimo ilustrador de dicho libro (y del que tenemos en las manos, por supuesto), con quien entabla una conversación. Es justo ahí donde *El libro en el*

*libro en el libro* da un giro fundamental que provoca que este álbum sea algo más que la historia de un niño o una niña que expresa su perplejidad sobre el libro que tiene entre las manos y penetre dentro de él para decir su última palabra. Dicho de otro modo, es aquí donde el autor demuestra que su uso de la metalepsis es original y no gratuita, porque está al servicio de una idea que, de varias maneras, recorre la teoría literaria de la segunda mitad del siglo XX y que Littau sintetiza como “the empowerment of the reader” (2006). Así, al final del libro, el ilustrador va haciéndose cada vez más pequeño, hasta que desaparece, y el personaje lector se agranda. No es casualidad, como no lo es que el ilustrador diga: “Yo no pertenezco a este libro y por eso me quedo tal como soy. Pero tú y el conejo os vais haciendo cada vez más grandes a medida que pasamos de un libro a otro”.

De esta manera, *El libro en el libro en el libro* usa la metalepsis con el fin de construir una sofisticada metáfora acerca del falso poder especular de la literatura, para mostrar que un libro no es la realidad sino una especie de trampantojo en el que cualquier persona ha de introducirse para cerrar todos sus significados potenciales, que son infinitos, y, con ello, tomar posesión del libro.

### ***Bienvenue dans la maison d'édition, de Didier Cornille***

El segundo libro seleccionado, *Bienvenue dans ma maison d'édition* (fig. 5), de Didier Cornille y Sophie Strady, fue publicado en 2019 por la editorial francesa Hélicium en conmemoración de su 10.º aniversario. Con esta obra, autores y editores pretendían reconocer y difundir la labor editorial: qué se hace y quiénes trabajan en una editorial, y cómo es el proceso de creación de un libro. Así, la propuesta se concreta en un libro-objeto totalmente autorreferencial, con varios niveles de lectura y con rupturas entre los diferentes niveles.

Por ejemplo, ya en la cubierta, la misma autora se convierte en personaje,



Fig. 5. Cubierta de *Bienvenue dans ma maison d'édition*



Fig. 6. Materialidad del libro



Fig. 7. Soporte y libritos

pues Sophie Strady es editora de Hélium; es decir, el autor se introduce como personaje en el nivel diegético y se dirige directamente al lectorado, a través del enunciado del título, para invitarles a adentrarse en su editorial; en la cubierta, aparecen además estantes de libros y personajes de otras publicaciones de Hélium. En un juego metaficcional, estos personajes, que se han salido de sus libros, conviven en el mismo espacio con sus autores y editores, reforzando además la idea de que el libro constituye una representación gráfica de la propia editorial Hélium. Se observa, por tanto, una metalepsis vertical y horizontal al mismo tiempo, ya que hay un salto entre niveles paralelos (varios libros de la editorial) y entre niveles subordinados (la autoría y los personajes).

A primera vista, el libro tiene la apariencia de un gran sobre de cartón (fig. 6), aunque, al abrirlo, se despliega verticalmente, simulando un edificio, una editorial con varias plantas. La apertura del sobre, de forma triangular, resulta ser el tejado de la editorial, en cuyo vértice se encuentra un orificio para poder colgar el libro. De hecho, en la promoción editorial, se anima al público infantil a que lo cuelgue en su habitación, como un libro-objeto decorativo. Se rompe, por tanto, el formato de libro tradicional con una propuesta material que también tiene componentes de libro-juego. De este modo, el libro permite diferentes interacciones,

según su posición: leer página a página, desplegarlo como un mural o interactuar con la obra en tres dimensiones, como una maqueta o una casa de muñecas.

El soporte (fig. 7) contiene a su vez 10 libritos en miniatura (7×6cm) –de nuevo surge el tópico del libro dentro del libro, pero aquí se materializa y adquiere una forma objetual–. Estos libritos se encuentran expuestos en diferentes estanterías y presentan 10 historias vinculadas con el proceso de construcción de un libro en las que se muestran numerosas autorreferencias. Cada uno de ellos se constituye así en un pequeño monográfico especializado, una colección en la que el lectorado infantil podrá descubrir cómo se escribe un libro, cuáles son las diferentes tipografías o quiénes intervienen en su diseño, también podrá experimentar el proceso de escritura paso a paso o disfrutar con las historias ficcionales y las referencias y autorreferencias intertextuales que le propone Hélium en esta minicolección. El juego autorreferencial, la intertextualidad, la metalepsis y la metaficción caracterizan estas pequeñas publicaciones.

En la contracubierta (fig. 8) de nuevo se ilustra el proceso de construcción de un libro en 12 etapas a modo de diagrama o mapa conceptual que invita a una lectura no ficcional. Este diagrama ejerce como un recurso visual que sintetiza todos los contenidos expuestos en la obra a través de diferentes componentes objetuales y modalidades de discurso. Finalmente, el proceso de construcción del libro concluye

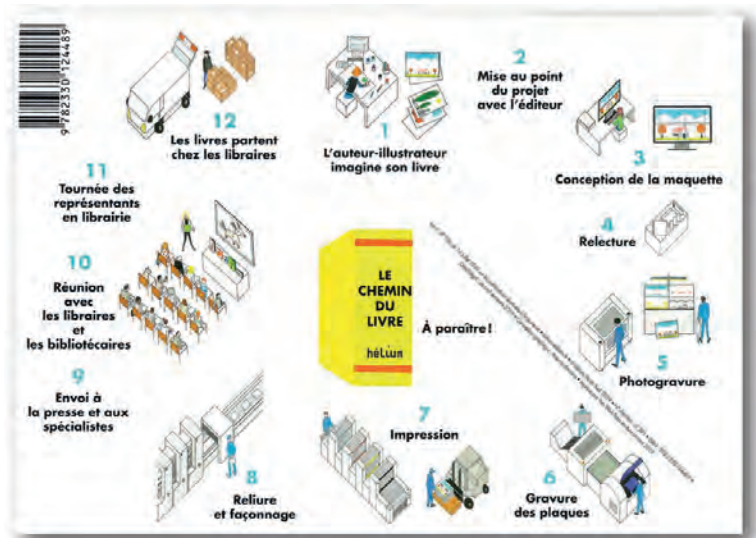


Fig. 8.  
Contracubierta



Fig. 9. Representación de una librería

en la última página, con la etapa 13 (fig. 9), cuando se muestra el encuentro del autor con su público en la representación de una librería. De este modo, entra en escena el último personaje que completaría el itinerario del libro, esto es, el lector. Podemos observar así una librería con diferentes personajes, adultos y niños, que pasean, miran, juegan, leen y compran libros. Entre todos ellos, un niño parece mirar directamente al lectorado y saludarle, mostrándole el libro que alza con la mano. Es decir, un lectorado infantil personaje mira al lectorado real y busca su identificación con el personaje. El ciclo finaliza así con la incorporación del lector en el nivel diegético, en el mismo espacio en el que ya se encontraban los autores, los editores y los personajes de los libros.

En definitiva, *Bienvenue dans ma maison d'édition* propone la ruptura de la cuarta pared, combina diferentes discursos, visuales, textuales y materiales, y ofrece una experiencia de lectura multimodal, ficcional y no ficcional (Tabernero-Sala, 2022), intertextual y autorreferencial, lúdica e interactiva, gracias a una propuesta artística y objetual de carácter fundamentalmente metaficcional.



## **Un libro, de Hervé Tullet**

La obra de Hervé Tullet (Normandía, Francia, 1958) podría considerarse como un ejemplo de metáfora objetual, en tanto que el lector dialoga, interacciona con el libro objeto y así va construyendo un sentido. Cada uno de sus libros está construido para que el público lector experimente y desarrolle su creatividad, ya que en ellos se fusiona arte y juego (propuesta artística y didáctica) como la mejor manera de invitarle a formar parte del libro.

*Un libro* (fig. 10), que tiene un formato de 22×22 cm (cuadrado geométrico perfecto), y encuadernación en cartón con

esquinas redondeadas, se construye desde los principios fundamentales de la metodología proyectual de Munari (1983): la expresión máxima a partir de los mínimos elementos, es decir, la síntesis conceptual del arte.

En este libro Tullet permite que sea el lector el que realice la lectura a través de manipular, mirar y pensar sobre el libro, por lo que se requieren acciones físicas y cognitivas. La obra plantea unas instrucciones a través del texto verbal, pues cada página es una apelación al lector como colaborador en la construcción del discurso a través del juego entre círculos amarillos, rojos y azules que van cambiando de tamaño y de lugar en el espacio de las dobles páginas. De esta manera, el autor utiliza el paso de página como un “breve hiato” (Sipe, 2001) en virtud de dirigir la atención del lector, motivar su curiosidad y buscar su complicidad.

En este sentido, como señala Tabernerero (2017a), la irrupción de los soportes virtuales y la lectura en pantalla, eminentemente interactiva, puede estar en el origen de la necesidad del objeto libro de maximizar su especificidad:

*Un libro* (2011), de Hervé Tullet, torna-se relevante refletir sobre as razões que conduziram o livro a evoluir neste sentido. Não é irrelevante considerar que a erupção dos suportes virtuais e da leitura no écran, eminentemente interativa, pode estar na origem da necessidade de o objeto livro potenciar ao máximo a sua especificidade (Tabernerero, 2017a, p. 184).

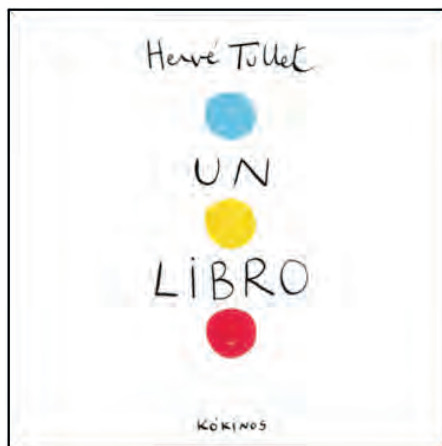


Fig. 10. *Un libro*, de Hervé Tullet

Sampérez *et al.* (2020), por su parte, consideran que la obra de Tullet supone una nueva etapa en la producción de libros de no ficción “caracterizada por la interacción física del lector con el libro en la construcción del discurso. El lector de *Un libro* debe seguir las órdenes del narrador para que el discurso evolucione” (p. 75).

En relación con los aspectos textuales que caracterizan esta obra, podemos señalar que se trata de una lectura de no ficción en su discurso verbal que combina la segunda persona del singular en modo imperativo (“aprieta”) y la primera persona del plural en modo indicativo (“movemos”), como voces narrativas para dirigirse a su lector implícito e incluirlo en el discurso como partícipe. Para ello, se emplea un lenguaje sencillo formado por construcciones sintácticas simples con el predominio de verbos de acción que buscan activar los sentidos en la recepción: “movemos, inclina, pulsa, encendemos, agitamos”. Asimismo, se utilizan enunciados exclamativos (“¡Genial!, ¡Una vez más!”), con el fin de mantener la atención, la curiosidad y la acción del lector en el juego que el libro le propone y, de este modo, avanzar en su lectura.

El tema que se aborda es provocar en el lectorado una reflexión sobre qué es un libro en el marco de la sociedad digital. Así, se simula el objeto libro con la pantalla interactiva de una *tablet* en aras de ampliar la comprensión del lectorado e introducirlo en las nuevas formas de lectura que demanda la sociedad del conocimiento (fig. 11). En este sentido, Kümmerling-Meibauer (2015) se refiere a *Un libro* como:

pretends to be a computer app – with the page as a touchscreen – literally insisting on interactivity by inviting the reader to press its dots, and then to turn the page to see the result. While children without access to tablet computer technology would certainly experience something new, *Un Livre* is clearly for readers who are able to understand the joke of a book simulating an app (Kümmerling-Meibauer, 2015, p. 253)

Para ello, el discurso gráfico destaca por su aproximación al arte abstracto en cuanto a la expresión de formas y colores sobre fondo en papel brillante que se asemeja a la pantalla de un dispositivo por su textura. Así, se opta por la representación visual de la forma geométrica del círculo, figura sencilla, concreta y familiar para los niños y niñas.

La lectura plantea un desafío al lectorado, puesto que las imágenes tienen una doble naturaleza: son objetos en sí mismos –círculos– pero al mismo tiempo

representan un objeto –un botón– (Kümmerling-Meibauer y Meibauer, 2019, p. 261). Además, el lector elabora una imagen mental a partir del texto verbal que le va aportando indicaciones para continuar la lectura y al finalizar, el lector ha tenido en sus manos un libro “como si” fuera una pantalla táctil de un dispositivo digital.

En consecuencia, *Un libro* representa una metáfora objetual de las posibilidades matéricas del libro en la construcción de su discurso narrativo y promueve un proceso reflexivo para el lectorado en la concepción sobre qué es un libro y su papel como co-creador, rompiendo las fronteras entre arte y artefacto y entre juguetes y libros (Nikolajeva, 2008, p. 67).



Fig. 11. Ejemplo de interacción con el libro

## Conclusiones

Son ya diversos los estudios que se han centrado en valorar las claves de la metaficción y la metalepsis en el discurso infantil y han destacado la importancia de sus aportaciones en dicho ámbito, en la medida en que contribuyen a la educación literaria y a la formación de un lectorado más competente. Según McCallum (2008), en la literatura infantil, la metalepsis contribuye a generar ambigüedad y aumentar la complejidad de las estructuras narrativas. Al mismo tiempo, para Pantaleo (2019) es un recurso necesario en la formación literaria, puesto que los lectores infantiles necesitan experimentar lecturas complejas y aprender a tolerar la ambigüedad. Ruiz Domínguez, por su parte, señala que la metalepsis en los álbumes cuestiona la distinción entre realidad y ficción y problematiza los límites del orden ontológico del mundo narrado, creando así un lectorado más activo y consciente de su papel en el proceso de recepción (2012, 2014). Carranza (2004), finalmente, destaca, a propósito de *El libro en el libro en el libro*, que en este tipo de obras “su carácter lúdico, sus innovaciones formales, y especialmente el rol que parece asignar al lector” provocan “un doble juego de distanciamiento frente a las convenciones literarias, y de activa participación para la reconstrucción del sentido”.

Indudablemente los tres libros estudiados tienen en común el hecho de promover procesos reflexivos sobre el objeto libro desde el lenguaje propio de la materialidad

que apela a la lectura como experiencia multisensorial. El lectorado despliega sus capacidades sensoriales en la interacción lúdica con el libro para la construcción de sentido, así como la reflexión sobre el significado físico del libro. Como subraya Scott (2014), la manipulación da vida al libro a partir de las diferentes técnicas de elaboración que ha utilizado el autor. De esta manera, se expande el concepto de lectura como experimentación, exploración y acción que demanda un lectorado curioso, activo y reflexivo, acorde con la sociedad digital.

Las tres obras seleccionadas contribuyen así a la reflexión sobre el propio objeto libro desde la metalepsis y la materialidad, aunque cada una se caracteriza por su especificidad artística y creativa como resultado de la forma en la que sus autores juegan con estos recursos.

Aunque en *El libro en el libro en el libro* encontramos una objetualidad de baja intensidad, su simbiosis con una metalepsis ontológica de alta intensidad genera una propuesta reflexiva sobre la lectura y el proceso creativo. Se trata, además, de una obra de ficción pura, que juega con las claves de la narración para transgredirlas y que, a través de las herramientas de la metaficción, entabla una reflexión sobre el papel del lectorado en la creación de sentido que refleja asimismo ciertas tendencias de la teoría literaria posmoderna.

En cuanto a *Bienvenue dans ma maison d'édition*, se trata de una obra con una objetualidad de alta intensidad, ya que el libro se compone de muchos libros y se propone como un objeto en sí mismo, un elemento decorativo que trasciende las propias ideas librescas. Así, se centra en los rasgos del libro como objeto cultural, hasta el punto de que funciona como libro de no ficción en el que usan recursos propios de la ficción, una combinación muy habitual. Apela, asimismo, a un lectorado cómplice que comparta ciertas referencias presentes en el libro y que sepa entrar en el juego metaficticio que propone al final.

Por último, *Un libro* inaugura un espacio propio, porque incorpora al formato libresco maneras de lectura e interacción propias de la lectura en línea, abandona del todo la mimesis tradicional al no tener personajes e invita al lectorado no solo a interactuar con el libro, sino que moverlo, agitarlo, tocarlo, etc., porque solo así cobra sentido. Usa un tipo de metalepsis gestual, ya que el libro rebasa las fronteras de las páginas a través de las acciones que la voz que habla al lectorado propone. Se podría decir, a este respecto, que sería un libro de post-ficción.

En este sentido, consideramos que las obras seleccionadas, por sus características metaficcionales y metalépticas, aportan una complejidad narrativa de interés que

se transforma en juego, debido a la contribución lúdica de su materialidad, y en curiosidad y aprendizaje, por las lecturas no ficcionales que estas obras también ofrecen. En definitiva, se trataría de obras que enseñan a leer y pensar desde el juego, la interactividad y la ruptura de convenciones y niveles, obras que estimamos como especialmente valiosas para favorecer la formación lectora.

### Corpus referenciado

Collier, Didier (2019). *Bienvenue dans ma maison d'édition*. Hélium.

Müller, Jörg (2002). *El libro en el libro en el libro*. Serrés.

Tullet, Hervé (2010). *Un libro*. Kókinos.

### Referencias bibliográficas

Carranza, Marcela (2004). Entrar y descubrir qué pasa en... *El libro en el libro en el libro* de Jörg Müller. *Imaginaria*, 140. <https://www.imaginaria.com.ar/14/0/el-libro-en-el-libro.htm> (Consultado el 18 de mayo de 2022).

Cohn, Dorrit (2003). Métalepse et mise en abyme. In John Pier y Jean-Marie Schaffer (dir.), *Métalepse. Entorses au pacte de la représentation*. (pp. 121-130). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Dotras, Ana María (1994). *La novela española de metaficción*. Júcar.

Garralón, Ana (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Genette, Gérard (1989). *Figuras III*. Lumen.

Genette, Gérard (1998). *Nuevo discurso del relato*. Cátedra.

Genette, Gérard (2004). *Métalepse*. Seuil.

Goga, Nina; Iversen, Sarah H.; Teigland, Anne-Stefi, (2021). *Verbal and visual Strategies in Nonfiction Picturebooks. Theoretical and Analytical Approaches*. Scandinavian University Press.

Grilli, Georgia, (2020). *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. ETS.

Hutcheon, Lisa (1989). *The Politics of Postmodernism*. Routledge.

Jiménez-Cerezo, José Luis (2019). Bruno Munari (1907-1998). In Rosa Taberero (coord.), *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. (pp. 17-24). Prensas Universitarias de Zaragoza.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31(3), 249-264, DOI:10.1080/02666286.2015.1032519

- Kümmerling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jörg. (2019). Picturebooks as Objects. *Libri et Liberi*, 8(2), 257-278.
- Lang, Sabine (2006). Prolegómenos para una teoría de la narración paradójica. In Nina Grabe, Sabine Lang, Klaus Meyer-Minnemann, *La narración paradójica. 'Normas narrativas' y el principio de la transgresión* (pp. 21-48). Iberoamericana.
- Lartitegui, Ana (2019). *Alfabeto del libro de conocimientos. Paradigmas de una nueva era*. Pantalia.
- Limoges, Jean-Marc (2012). La métalepse au cinema. *Cinergie 1*, 126-143.
- Littau, Karin (2006). *Theories of Reading. Books, Bodies and Bibliomania*. Polity Press.
- Mackey, Margaret (2008). Postmodern Picturebooks and the Material Conditions of Reading. In Lawrence R. Sipe, Sylvia Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 103-117). Routledge.
- McCallum, Robyn (2008). Would I lie to you? Metalepsis and modal disruption in some "true" fairy tales. In Lawrence R. Sipe, Sylvia Pantaleo (Eds.), *Postmodern picturebooks: Play, parody, and self-referentiality* (pp. 180-192). Routledge.
- McHale, Brian (1987). *Postmodernist Fiction*. Meuthen.
- Meyer-Minnemann, Klaus (2005). Un procédé narratif quie "produit un effet de bizarre": la métalepse littéraire. In John Pier, Jean-Marie Schaffer (Dir.), *Métalepse. Entorses au pacte de la représentation* (pp. 133-150). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Mociño, Isabel (Coord.) (2019). *Libro-objeto e xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Universidade de Vigo.
- Munari, Bruno (1972). *Diseño y comunicación visual. Contribución a una metodología didáctica*. 2ª edición 2016. Editorial Gustavo Gili.
- Munari, Bruno (1983). *¿Cómo nacen los objetos? Apuntes para una metodología proyectual*. Editorial Gustavo Gili.
- Nikolajeva, Maria (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. In Lawrence R. Sipe and Sylvia, Pantaleo (eds.), *Postmodern Picturebooks: Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 55-75). Routledge.
- Nodelman, Perry (1988). *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. University of Georgia Press.
- Pantaleo, Sylvia (2019). Metalepsis in elementary students' multimodal narrative representations. *Research in the Teaching of English*, 54(1), 8-30.
- Pethö, Ágnes (2010). Intermediality as Metalepsis in the "Cinéécriture" of Agnès Varda. *Acta Univ. Sapientiae, Movie and Media Studies*, 3, 69-94.

- Pier, John y Shaeffer, Jean-Marie (ed.). (2005). *Métalepses: entorses au pacte de la représentation*. École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Ramos, Ana Margarida (Coord.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.
- Ruiz Domínguez, M<sup>a</sup> del Mar (2012). Metalepsis e hipertextualidad: análisis de los procesos metaficcionales en dos álbumes ilustrados. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)* 10, 155-171.
- Ruiz-Domínguez, M<sup>a</sup> del Mar (2014). Estrategias metaficcionales y respuestas lectoras: estudio exploratorio. *Ocnos*, 11, 45-69.
- Sampériz, Marta; Tabernero, Rosa; Colón, María Jesús; Manrique, Noemí (2020). El libro de no ficción para prelectores. Análisis de las claves de construcción del discurso. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 124, 73-90.
- Schlickers, Sabine (2005). Inversions, transgressions, paradoxes et bizarreries. La métalepse dans les littératures espagnole et française. In John Pier y Jean-Marie Schaffer (Dir.), *Métalepse. Entorses au pacte de la représentation*. (pp. 151-166). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Scott, Carole (2014). Artists' Books, Altered Book, and Picturebooks. In Bettina Kümmeling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks. Representation and Narration* (pp. 37-52). Routledge.
- Silva-Díaz, Cecilia (2018). Picture Books and Metafiction. In Bettina Kümmeling-Meibauer, *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 69-80). Routledge.
- Silva, Sara Reis (Org.) (2020). *Clássicos da Literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto*. Uminho Editora.
- Sipe, Lawrence R. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- Sousa Pereira, Claudia (org.) (2021). *Literatura infantojuvenil: livro-objeto e património(s)*. Tropelias & Companhia.
- Spence, Charles (2020). The multisensory Experience of Handling and Reading Books. *Multisensory Research* 33(8), 902-28.
- Tabernero-Sala, Rosa (2017a). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In Ana Margarida Ramos (Coord.). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Tropelias & Companhia.
- Tabernero-Sala, Rosa (2017b). El lector en el espacio del libro. *Fuera [de] Margen*, 19, 22- 25.
- Tabernero-Sala, Rosa (Coord.) (2022). *Formar lectores en la sociedad digital. Algunos retos y otros desafíos*. Graó. [En prensa]

- Taberero, Rosa (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. In Rosa Taberero (Coord.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp.75-85). Octaedro.
- Taberero, Rosa (Coord.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil: la materialidad en la construcción del discurso*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Veryeri-Alaca, Ilgim. (2018). Materiality in picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer, *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 59-68). Routledge.
- Wagner, Franz (2002). Glissement et déphasages. Notes sur la métalepse narrative. *Poétique*, 130, 235-253.
- Waugh, Patricia (1984). *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. Routledge.
- Zavala, Laure (s/d). El extraño caso de la metalepsis: una aproximación tipológica. [https://www.academia.edu/9584773/El\\_extra%C3%B1o\\_caso\\_de\\_la\\_metalepsis\\_una\\_aproximaci%C3%B3n\\_tipol%C3%B3gica](https://www.academia.edu/9584773/El_extra%C3%B1o_caso_de_la_metalepsis_una_aproximaci%C3%B3n_tipol%C3%B3gica) (Consultado el 18 de mayo de 2022).



# UNHA VIAXE Á METALITERATURA NOS LIBROS-OBXECTO TRES ARTEFACTOS, TRES POSIBILIDADES

---

MARTA NEIRA-RODRÍGUEZ & CARMEN FRANCO-VÁZQUEZ

## **Breves pinceladas sobre os conceptos metaliteratura, metaficción e intertextualidade**

A mediados do século XX o semiólogo Roland Barthes (1966) facía referencia á literatura que cobra consciencia en si mesma. Dende ese momento até hoxe en día outros teóricos seguiron achegando novas reflexións (Genette, 1982; Lyotard, 1986; Eco, 2002; Gil González, 2005, ou Fusillo, 2012, entre outros) que, en resumo, seguindo a GLIFO (2020), permiten definir o concepto metaliteratura como “literatura que trata de literatura, a revelación dentro do discurso artístico do acto de creación literaria, de citas doutros autores e obras e de cuestións que atinxen á teoría literaria” (GLIFO, 2020, p. 563) e o discurso metaliterario como aquel “discurso literario que trata de si mesmo, que describe a maneira na que se está producindo. Doutro xeito, é metaliterario todo acto literario que trata o quefacer literario”(GLIFO, 2020, p. 563).

Con todo, a metaliteratura quedaría circunscrita ao ámbito literario, en tanto

a amplitude do fenómeno metafictional autoriza a súa extensión a distintos xéneros e así pódese falar de *metapoesía*, *metateatro* ou *metanovela*, pero pode constatarse tamén no cine, no cómic, nas letras de cancións ou nos xogos interactivos de ordenador, o cal fai da metaficción unha categoría propia da narratoloxía entendida en sentido amplo que sobrepeasa a esfera do literario (GLIFO, 2020, p. 544-545).

Vencellado cos conceptos anteriores –metaliteratura e metaficción– atópase o concepto intertextualidade, de interese tamén para esta achega, que en termos xerais, como é sabido, alude á necesaria relación dun texto con outros da mesma cultura e que se enriqueceu, dende que foi acuñado por Kristeva (1969), con achegas, máis abstractas ou máis concretas, máis ou menos empíricas, de Barthes

(1973), Riffaterre (1979), Bloom (1973), Segre (1982) ou Genette (1982), entre outras fontes teóricas.

Tomando como referencia a Genette (1982), o seu concepto xeral de trans-textualidade e o seus tipos básicos de imbricacións textuais –intertextualidade, paratextualidade, metatextualidade, hipertextualidade e arquitectualidade–, neste traballo abórdaranse tres libros-objeto que establecen lazos de presenza textual efectiva dun texto noutro (GLIFO, 2020, p. 164-166) mais que tamén, como se vai ver a continuación, cada un deles explora a materialidade do obxecto e o concepto de metaficción de maneiras diferentes. Así, son obxecto de análise *¡Mira por la ventana!* (Edelvives, 2021), de Katerina Gorelik, *Un universo na túa maleta* (Entre nubes y cuentos, 2021), de Ana Meilán e Silvina Eduardo, e *Cuentos silenciosos* (Edelvives, 2020), de Benjamin Lacombe, obras nas que se atenderá á intertextualidade interna, ou intratextualidade, e a intertextualidade externa (Martínez Fernández, 2001).

### **Diversas aparencias do libro-objeto**

Antes da análise das obras sinaladas interesa deterse na súa aparencia, posto que as tres son propostas encadrábeis no denominado libro obxecto, estudado no ámbito máis próximo en Ramos (2017), Mociño (2019) Taberero Sala (2019), Silva (2020), Pereira (2021), entre outras fontes, pero as características que as encaixan nel son diferentes.

O primeiro dos títulos, *¡Mira por la ventana!*, apártase dun simple álbum ilustrado, porque vai alternando unha páxina perforada cunha forma de ventá con outra non perforada, permitindo un xogo de ver e non ver a través da ventá afuracada. Pola súa parte, o segundo, *Un universo na túa maleta*, e o terceiro, *Cuentos silenciosos*, achegan ao lectorado a dous conceptos moi relacionados –libro interactivo e *pop-up*–, pero con diferenzas entre si.

*Un universo na túa maleta* podería encadrarse dentro da categoría “libro interactivo”, entendido como aquel que lle permite ao lectorado manipular as páxinas para completar a información; unha manipulación que se alcanza a través de mecanismos moi variados: solapas que se pregan, adhesivos para completar as ilustracións, lingüetas que hai que deslizar, estruturas *pop-up* ou figuras exentas que trasladan dunha páxina a outra ao gusto do lectorado; elementos que permiten que a lectura se poida alterar, que poida obterse diferente información en cada páxina e que poida xogarse coa sorpresa. Concretamente *Un universo na*

*túa maleta* propón unha lectura alternativa grazas ao uso dun pasaporte que se encontra fisicamente gardado nun sobre ao final do libro.

Finalmente, o terceiro, *Cuentos silenciosos*, é un exemplo paradigmático dos chamados libros *pop-up*, “ese mecanismo que consegue levantar a páxina e despregar dela estruturas tridimensionais que retornan despois á bidimensionalidade ao pechar a páxina e abrir a seguinte” (García e Cortizas, 2017, p. 135). Máis concretamente, *Cuentos silenciosos* é unha proposta de *pop-up* con apertura de 180°, pois todas as páxinas “conseguen crear os volumes cun procedemento aditivo que pode ser especialmente complexo. Nestes libros engádense múltiples pezas de papel interconectadas a outras que se activan co movemento da páxina podendo moverse en diferentes direccións, creando xiros...” (García e Cortizas, 2017, p. 136). Neste caso as páxinas xeran esculturas de papel que somerxen a quen manipula o libro nos escenarios dos contos clásicos e que, como é habitual nos *pop-up*, producen admiración polo xurdimento, ao abrilo, de figuras, mecanismos con movemento e pola profundidade nas ilustracións. A apertura da páxina pode repetirse unha ou outra vez e, ao pregar e despregar as figuras créanse momentos máxicos (Ramos e Ramos, 2014; Barrios e Mendoza, 2018; Serrano Sánchez, 2018).

### **Tres maneiras de entender a metaficción**

Como xa se sinalou, son tres as obras escolleitas e tres as maneiras de entender a metaficción. A primeira delas, *¡Mira por la ventana!*, é unha obra escrita e ilustrada pola autora rusa Katerina Gorelik e que foi traducida a castelán por Alejandro Tobar a partir do inglés *Look through the window* (VeroK Agency, 2020). Presenta na cuberta o debuxo, en tons rosáceos, dunha casa e, no centro da imaxe, unha fiestra perforada a través da cal se pode observar a imaxe do rostro dun lobo que ensina os lentes e ten a lingua fóra. Ao pé desa ventá e na parte superior da mesma uns ratiños –dous arriba e dous abaixo– axexan ou pretenden axexar o que acontece detrás desa ventá. O título baixo esa xanela, cunhas admiracións que indican orde ou sorpresa, convida a un ti curioso, a persoa que o le e mira, a descubrir que hai dentro.

Conforme se pasa a cuberta, cuxo perforado con forma de ventá deixaba ver parte da escena, déixase ver, na páxina dereita, a totalidade da imaxe. Deste xeito xógase coa posibilidade de ver e non ver toda a ilustración e tamén coas posibles situacións que a imaxe fragmentada reflicte (páxina perforada, con imaxe fragmentada, fronte páxina non perforada, con imaxe completa). Un xogo, en definitiva, sobre o que se apoia toda esta obra de Gorelik.

Os tons claros e rosas do cuberta transfórmanse, ao pasar a páxina, en tonalidades máis escuras, propias dun cuarto de estar no que o protagonista do inicio, o lobo, le un libro á luz dunha pequena lámpada e a carón dun lume no que se quenta unha bebida nunha cafeteira (lectura do protagonista da historia, nun espazo cómodo, dentro da lectura da persoa lectora). Nese cuarto, aparece o lobo lector no centro cun libro na man (libros dentro de libros) que presenta na cuberta o debuxo dunha nena con carapucha vermella, intertextualidade directa co conto de Perrault e dos irmáns Grimm, aínda máis reforzada co retrato dunha anciá e o dunha nena con carapucha que aparece ao fondo da imaxe, na parede da sala de estar. Amais desta, o lectorado descobre a través da imaxe máis intertextualidades, concretamente con outro conto clásico, *Os tres porquiños*, presente no retrato, que se suma aos dous anteriores, de tres porquiños.

Con todo, que finalidade teñen que estean colgados das paredes eses retratos? No cuarto de estar dunha casa cólganse retratos de quen se quere e daquelas persoas coas que se ten unha boa relación ou, pola contra, daquelas que se considera un trofeo? O lobo lector, por que ten a boca aberta e a lingua fóra? Polo pracer de querer comer a protagonista do relato que se está lendo ou polo pracer de poder ler? Estas son cuestións que o lectorado de *¡Mira por la ventana!* poderá cuestionarse a través da imaxe.

Pola súa parte, o texto que acompaña as imaxes neste libro obxecto de Gorelik engana inicialmente o lectorado. A voz narradora suxire unha lectura da imaxe parcial que se deixa entrever pola ventá perforada, que despois, en pasando a páxina, contrastará coa imaxe completa e co novo texto que a acompaña. Así, a primeira valoración positiva da voz narradora contrasta coa súa segunda intervención; un recurso reiterado ao longo de toda obra.

A idea central de *¡Mira por la ventana!* é, polo tanto, o xogo co equívoco do lectorado e un xogo de opostos tanto a partir do texto coma da ilustración. Nas páxinas esquerdas acóllense os textos e nas da dereita as imaxes, inicialmente fragmentadas e, *a posteriori*, completas.

“¡Que preciosa casita con jardín! Y qué adorable la ancianita de la ventana”, así como a imaxe dunha anciá sorrinte rodeada de flores, transfórmanse nun “¡más bien la espeluznante bruja, que convierte a los invitados en ratones y cucarachas” e na imaxe dunha anciá rodeada de elementos propios das bruxas que as identifican: un gato negro, debuxos de caveiras nas súa saía, bechos ou elementos arrepiantes de diferente tipo en tarros de cristais, cogomelos, ollos axexantes, unha pota ao lume

con ósos e mesmo ratos atados ao cinto da vella, caveiras no forno etc. Pola súa banda, unha mensaxe de auxilio: “¡Socorro! ¡La casa está en llamas” e a imaxe dun lume e de animais asustados, así como dunha gadoupa, convértense nun “¡Falsa alarma!”, texto que se acompaña da ilustración dun dragón cunha armadura e outros elementos medievais (helmos, por exemplo) torrando o almorzo. Unha ilustración que traslada o lectorado ao contos de cabalarías e dragóns.

Lobos arrepiantes, con ollos vermellos, boca aberta e dentes afiados, esqueletos e monstros con dous rabos, unha porca sorrinte e de boa aparencia, a cabeza dunha quenlla, galiñas e ovos, aparentemente normais nunha granxa, e varios cabritiños, acompañados de frases nas que se cuestiona, por exemplo, se o lobo entrará na casa para comer a avoa e a Carrapuchiña ou outras afirmacións que poñen en dúbida a intención do personaxe protagonista, identifícanse cun lobo tomando algo quente e uns doces, en compañía da avoa e da neta, no salón dunha casa; un rato doutor que pasa consulta a diferentes animais con problemas; unha cociñeira, porca, rodeada de cousas noxentas ao redor dos fogóns (lixo, teas de araña, ratos etc.); o alimento dunha neveira; o almorzo que frixe un raposo e mesmo os protagonistas do conto clásico *Os sete cabritos* –unha nova intertextualidade cun conto clásico– desfacendo un cuarto no canto de esperar asustados a chegada da nai.

En definitiva, un conxunto de imaxes e de textos nos que se xoga co engano, se dubida da intención do protagonista, se interpela o lectorado e se intertextualiza con títulos clásicos –*Carrapuchiña vermella*, *Os tres porquiños* ou *Os sete cabritos*–, pero tamén con personaxes arquetípicos –bruxas, dragóns ou cabaleiros, por exemplo– e que introduce o lectorado na literatura dentro da literatura.

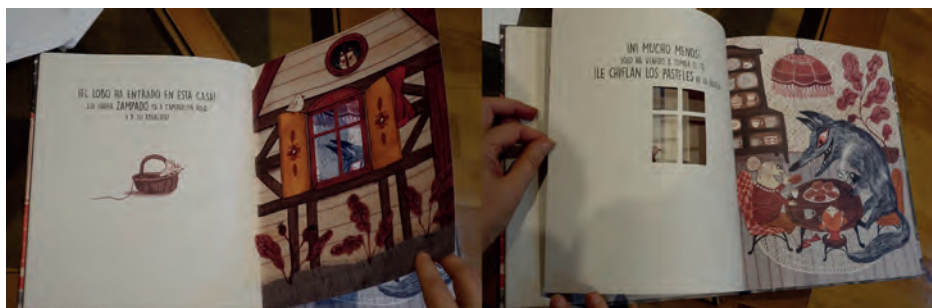


Fig. 1. O lobo que asoma pola fiestra non resulta tan ameazador, está almorzando coa carapuchiña ea súa avoa.

A viaxe á literatura faise nesta obra, sobre todo, por medio da imaxe: primeiro da imaxe parcial que se ve a través da ventá e, logo, a partir da imaxe completa que se ve ao pasar as follas. Son unhas ventás ás que poderá achegarse o lectorado curioso e nas que descubrirá diversos personaxes de contos tradicionais. Con todo, ollo!, pois as imaxes son intrigantes, como se viu, pero non todo é o que parece: nin os lobos son tan ferozes, nin as avoas tan boas, nin os dragóns tan malvados. Así, pois, unha reescritura (Valriu, 2010), dirixida ao lectorado máis novo, como se pode intuír ademais do formato da obra polo emprego da letra maiúscula nos textos que facilita a lectura dos primeiros lectores, que seguro é do agrado deste último lectorado.

A segunda das obras seleccionadas denomínase *Un universo na túa maleta*, e é da autoría de Ana Meilán, con ilustracións de Silvina Eduardo. Editada en castelán, pero tamén publicada no ano 2021 en lingua galega, a obra presenta características que a identifican coa modalidade do álbum (Ramos, 2010), tales como formato cadrado, as pastas duras, as ilustracións a dobre páxina ou o predominio da ilustración sobre o texto.

Este álbum parte do emprego dunha metáfora coñecida como é a da lectura como viaxe, xa presente na propia cuberta, cuxo título fai unha chamada ao lector/a, tal como mostra o emprego da segunda persoa do posesivo neste. Na cuberta obsérvase o protagonista no centro, cunha maleta na man e rodeado de diferentes direccións, entre as que se atopan Howarts, Nunca Xamais, O País das Marabillas, Oz, Lilliput, Terra Media, Camelot, Fantasía, Á lúa ou Vila Kunterbunt, todas elas nomes vinculados con obras da literatura, na súa maior parte da Literatura Infantil e Xuvenil (LIX), que abren unha porta aberta á intertextualidade referida

al hecho de que un texto dado se vincula de diferentes maneras a otros textos: citándolos, o tomando de ellos determinados ritmos, temas, argumentos, o reelaborándolos o parodiándolos. Para entender un determinado texto tenemos que conocer una “variedad de textos afines a él”, y con los cuales se relaciona de una u otra forma (González García, 2012, p. 4).

As gardas interiores e os peritextos iniciais, máis concretamente as dedicatorias, tamén anticipan a entrada na metaliteratura que o lectorado vai realizar. Deste xeito, nas primeiras o lectorado pode atopar as imaxes dun pasaporte no que hai que indicar “Libros visitados”, mentres que a segundas vencellan directamente os

libros coas viaxes: “Ás miñas amigas, coas que me encanta falar de ‘viaxes’ (Ana)”, “A quen regala mundos escondidos en palabras’ (Silvina)” e “Para aqueles que descubrirdes universos a través dos nosos libros (Ana&Silvina)”.

Este álbum ten como protagonista un neno que co seu nome –Peter– e apelido –Panker–, e cunha ilustración dun letreiro na porta do seu cuarto –“O mundo de Peter”– e un debuxo de Hulk, traslada o lectorado ao terreo da fantasía, ao mundo de Peter Pan e ao dos personaxes de cómic. A historia parte da metáfora xa transitada da lectura, a dos libros como viaxe, e insírese nesta viaxe que inicia este Peter que ten “moreas de libros que nunca quixo ler”.

O ambiente familiar no que a lectura está moi presente esperta a curiosidade deste rapaz que non entende como aos seus proxenitores lles dá tempo a atopar a *Illa do tesouro* ou visitar *Tellas verdes* ou mesmo a viaxar a máis de vinte mil leguas baixos os mares, lecturas citadas ou aludidas no texto, mais tamén con referencia nas ilustracións. Referencias directas, como é sabido, a obras clásicas da autoría de Stevenson, de Lucy Maud Montgomery ou Verne, vinculadas coa LIX, mais tamén ás que se lle suman outras obras máis recentes e pertencentes á literatura institucionalizada ou de adultos, como *Os piares da terra*, de Ken Follett.

Con todo, a reacción do protagonista ante esa situación para el inxusta é de protesta, pois descobre que non quere quedar fóra dese “percorrer o mundo”, tal como se amosa na imaxe na que ao fondo aparece Peter encarando a dúas sombras, en primeiro plano, que representan os seus pais.

Peter manifesta o desexo de ir “a ese lugar onde había una Mancha e estaba cheo de xigantes” ou “saír voando con po de fadas como fai o neno que se chama coma min”, nunha cita novamente directa no texto, mais tamén presente nas ilustracións, a unha obra da literatura universal como é *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, e a un coñecido personaxe da banda deseñada, Spiderman, xénero híbrido entre a arte e a literatura tan do gusto dos máis novos e de tan necesaria introdución, cada vez máis, nas escolas (Neira, Roig e Soto, 2022).

A viaxe do protagonista continúa cunha “maleta” e coa visita a una “axencia de viaxes”, que non é outra que una librería, seguindo coa metáfora xa comentada, pois “o esencial é invisible aos ollos”, nunha cita literal da obra do autor do *Principiño*. Así, os libros convértense en “billetes non a calquera lugar deste mundo, senón a aqueles que aínda están por descubrir”.

Aconsellado polos “expertos” –os bibliotecarios e as bibliotecarias, aínda que podería estenderse a calquera persoa que medie entre o libro e a lectura– Peter

inicia a súa viaxe na que as intertextualidades que o lectorado agora pode detectar, tanto no texto como na ilustración, son coa produción da propia autora, Ana Meilán, nun claro exemplo de intratextualidade. Así, *La llave de los sueños*, *Lágrimas bajo la cama*, *8 patas* ou *¿Quién viene esta noche?*, por exemplo, son algúns dos hipotextos, nalgúns casos traducidos ao galego (caso, por exemplo, de *As chaves dos soños* ou de *Quen vén esta noite?*), que se presentan. Nesta liña da autorreferencialidade tamén se situarían as citas literais da obra da autora que aparecen en *Un universo na túa maleta* á par de ilustracións importadas dos seus propios libros publicados con anterioridade.

Porén, a viaxe de Peter continua con contos clásicos da LIX coma *Os tres porquiños* ou *Pinocho*, cuxos personaxes aparecen tamén inseridos nas ilustracións desta obra de Meilán e Silvina Eduardo, e finaliza cun protagonista agora xa contador de historias.

Con todo, o destacábel para considerar esta obra como libro obxecto e mesmo libro xogo atópase, ao noso ver, no pasaporte de lecturas que acompaña fisicamente o libro, que se vincula co contido e coas gardas da obra, e nos materiais ao dispor do lectorado na *web* *Entre nubes y cuentos*. Deste xeito, o pasaporte aparece inserido nun sobre na parte final do libro e permite, como un carné da biblioteca,

Fig. 2. Pasaporte para viaxar pola literatura





poñer unha foto e ir incluíndo todas as lecturas realizadas, mentres que na páxina *web* nomeada se pode acceder a libretas con imaxes da obra e mesmo á maleta co que o protagonista se representa na obra.

Finalmente, a terceira obra seleccionada é *Cuentos silenciosos* (Edelvives, 2020) do autor Benjamin Lacombe (París, 1982), internacionalmente recoñecido como ilustrador, aínda que tamén autor de textos de literatura infantil e xuvenil. Lacombe, no ámbito español, ademais de publicar abondosas obras, destaca por ser o director artístico da colección “Cuentos Clásicos Ilustrados”, da editorial Edelvives, que acolle obras clásicas renovadas pola ollada de diferentes autores e ilustradores.

Entre a súa produción na colección nomeada aparecen títulos ilustrados por el e outros nos que é responsábel do texto e a ilustración, mais a súa principal característica é o deseño e o seu vínculo co libro obxecto, máis concretamente cos *pop-up* e a intertextualidade, que establece coas obras clásicas dende o punto de vista da imaxe, así como coa súa propia obra. Entre eses títulos *pop up* atópanse *Alicia*, a partir do texto de Carroll; *O mago de Oz*, a partir do texto de L. Frank Baum; *Bambi* ou *Madama Butterfly*. Nesta ocasión, aínda sendo varias as obras clásicas da LIX coas que Lacombe está relacionado e coas que está vinculado ao libro-obxecto, seleccionamos *Cuentos silenciosos* pola maior presenza de intratextualidades.

*Cuentos silenciosos* constitúe a tradución de *Contes silencieux*, cuxa primeira edición parte de *Il étais une fois... (Érase unha vez)* (2010), unha obra que, como sinalou Navas (2020),

não é simplemente composta por camadas de papéis, mas por camadas de linguagens. Podemos deprender, em sua arquitetura, a presença de quatro modos semióticos: o texto verbal, as ilustrações, as dobraduras em 3D e os efeitos de movimento, os quais, assumindo semelhante importância, contribuem decisivamente para a composição dos múltiplos sentidos sucitados (Navas, 2020, p. 114).

Trátase dun *pop-up* que acolle en tres dimensións seis escenas emblemáticas de contos que influíron en Lacombe de maneira especial; as interpretacións que Lacombe fixo de seis contos. Son eles: *Pulgarcita* (1853), de Hans Christian Andersen, inspirado nos contos tradicionais e no folclore; *As aventuras de Pinocho*, de Carlo Collodi, publicada orixinalmente por entregas e editada en forma de novela en 1883; *Madama Butterfly*, drama, inspirado nunha historia de John



Fig. 3. Esculturas 3D dos *Cuentos silenciosos*

L. Long, representada como obra de teatro em Londres em 1900, á que Giacomo Puccini, entusiasmado pola obra, dedicou unha ópera en 1904 (Lacombe reinterpreta a historia nun álbum ilustrado editado por Edelvives en 2014); *Caperucita Roja*, versión de Perrault e dos Grimm; *Alicia en el país de las maravillas*, novela escrita polo inglés Lewis Carroll en 1865; e *La Bella durmiente*, conto tradicional popularizado entre outros, por Giambattista Basile, en 1634, Perrault, en 1697, ou os Grimm, en 1857.

Tal como indica Lacombe nun paratexto final da obra: “este juego de vaivén entre ‘el arte de contar’, propio de los tiempos antiguos y el “arte de realzar”, propio de la ilustración, recrea un sinfín de diálogos inagotables”. Eses diálogos aos que o artista alude esténdese tamén a diálogos con outras artes, como é a “enxeñería en papel”, responsabilidade de José Pons, curiosamente só recollido na cuberta. Con todo, *Cuentos silenciosos*, como destacou Navas (2020) ao analizar *Il étais une fois...* (*Érase unha vez*) sobresaee porque é

uma obra construída a partir de diferentes camadas de linguagem que, apenas quando lidas simultaneamente, permiten-nos apreender os seus múltiples sentidos, demandando, em razão disso, um outro tipo de leitor. Ler torna-se, diante de um livro-objeto como esse, um ato não apenas intelectual, mas performático, visto que o leitor é desafiado não apenas em termos cognitivos,

mas também físicos, sensoriais. Trata-se de uma leitura multimodal que solicita um leitor mais interativo, que é convidado a jogar, a ler, a interpretar, a manipular, a partir da retomada dos textos clásicos (Navas, 2020, p. 121).

## **A modo de conclusión**

Como se puido observar os tres libros analizados, *¡Mira por la ventana!*, *Un universo na túa maleta* e *Cuentos silenciosos*, ofrecen a posibilidade de traballar a educación literaria, a través dos textos e das referencias intertextuais. No libro de Katerina Gorelik e no de Ana Meilán hai referencias intertextuais a outras obras clásicas, como *Os tres porquiños*, *Carapuchiña vermella*, *Pinocho* ou *Peter Pan*, que son susceptíbeis de ser descubertas por un público infantil, porque as referencias a eses textos realízanse mediante o emprego das imaxes. Esta intertextualidade, para incrementar “su competencia literaria y su experiencia receptora” (Díaz Armas, 2003, p. 25), debería ir acompañada polo labor dun mediador formado que enriqueza a lectura do neno. Estamos pois, ante tres obras que serven para que, pais, mestres e bibliotecarios establezan diálogos coa rapazada para falar de obras canónicas da LIX, e non só.

O libro perforado *¡Mira por la ventana!* estaría destinado a un lectorado infantil ao que o xogo de mirar polos ocos das fiestras e de descubrir o que se oculta dentro das casas pode resultarlle moi atraínte. No caso desta obra, o lector pode ter coñecementos doutros contos clásicos e descubrir por si mesmo as relacións intertextuais ou ben pode precisar de axuda dun lector adulto.

A proposta interactiva de Ana Meilán, *Un universo na túa maleta*, nunha lectura rápida articúlase coma unha obra na que un lectorado autónomo chegue a percibir as relacións con outras producións da LIX. De todos os xeitos, para sacar o potencial deste libro habería que facer segundas lecturas e mesmo consultas á páxina *web* que completa este título.

Finalmente, no caso da obra de Benjamín Lacombe, *Cuentos silenciosos*, a partir da sorpresa que xera a escultura de papel que escapa das páxinas do libro, o mediador pode facer moitas preguntas: quen son eses personaxes? Que lles ocorre? Coñeces o conto? Queredes que volo conte? Queredes que volo lea?

Pola súa banda, a educación artística é posíbel abordala grazas ás imaxes das tres obras, diferentes entre si, pero con gran potencialidade, tal como mostra o estilo minuciosamente descritivo das ilustracións de Lacombe, xunto coa enxeñaría de papel do *pop-up* de José Pons, que crean figuras 3D; as colaxes con diferentes

papeis que compoñen as páxinas deseñadas por Silvina Eduardo e os debuxos expresivos de Katerina Gorelik.

En definitiva, trátase de tres propostas que calquera mestre/mestra de literatura e artes debería empregar na aula para introducir o seu alumnado no mundo da ilustración e da narrativa visual descubrindo diferentes técnicas de debuxo e pintura.

## Referencias bibliográficas

### Corpus

Gorelik, Katerina (2021). *¡Mira por la ventana!*. Edelvives.

Lacombe, Benjamin (2020). *Cuentos silenciosos*. Edelvives.

Meilán, Ana (2021). *Un universo na túa maleta*. Entre nubes y sueños. (Ilust. Silvina Eduardo).

### Estudos

Barrios, Martin Patricio; Mendoza, María Florencia (2018). La construcción del discurso en los libros pop-up. Texto, imagen y movimiento. *Arte e Investigación*, (14), e017. <https://doi.org/10.24215/24691488e017>

Barthes, Roland (1966). Introduction à l'analyse structurale des récits. *Communications*, 8, 1-27. doi: 10.3406/comm.1966.1113.

Barthes, Roland (1973). *Le Plaisir du texte*. Seuil.

Bloom, Harold (1973). *The Anxiety of Influence. A Theory of Poetry*. Oxford University Press.

Díaz Armas, Jesús (2003). El libro dentro del libro: aspectos de la metaficción en la literatura infantil y juvenil. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 1, 25-51.

Eco, Umberto (2002). *Sulla letteratura*. Bompiani.

Fusillo, Massimo (2012). *Feticci. Letteratura, cinema, arti visive*. Il Mulino.

García-Pedreira, Rocío; Cortizas Varela, Olalla. (2017). As adaptacións dos clásicos da literatura infantil e xuvenil en formato pop-up para primeiros lectores. In Ana Cristina Vasconcelos, Marta Neira Rodríguez e Sara Reis da Silva (coords.), *Primeiros libros. Primeiras lecturas* (pp. 133-144). Tropelias & Companhia.

Genette, Gérard. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Seuil.

Gil González, Antonio J. (2005). Metaliteratura y metaficción. Percepción intelectual del tema. In Antonio J. Gil González (ed.), *Metaliteratura y metaficciónh: balance crítico y perspectivas comparadas* (pp. 9-28). Anthropos.

GLIFO (2020). *Diccionario de termos literarios (i-m)*. Xunta de Galicia (Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades).

- González García, Javier (2012). Intertextualidad y desarrollo de competencias comunicativas y narrativas. *Revista Iberoamericana de educación*, 60(3), 1-12.
- Kristeva, Julia (1969). *Semeiotiké. Recherches pour une sémanalyse*. Seuil.
- Liotard, Jean-François (1986). *Le Postmoderne expliqué aux enfants*. Ed. Galilée.
- Martínez Fernández, José Enrique (2001). *La intertextualidad literaria: base teórica y práctica textual*. Cátedra.
- Mociño, Isabel (Org.) (2019). *Libro-obxecto e xénero. Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Universidade de Vigo.
- Navas, Diana (2020). *Era Uma Vez: a (re)leitura dos clásicos no libro-objeto*. In Sara Reis da Silva (Org.), *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto* (pp. 113-123). UMinho Editora.
- Neira, Marta, Roig, Blanca-Ana, e Soto, Isabel (2022). *Cómic e Literatura*. Edicións Xerais de Galicia.
- Pereira, Cláudia Sousa (Org.) (2020). *Literatura Infantojuvenil: Livro-objeto e património(s)*. Tropelias & Companhia.
- Ramos, Ana Margarida. (2010). Apontamentos para uma poética do álbum contemporâneo. In Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (Coords.), *O álbum na literatura infantil e xuvenil (2000-2010)* (pp. 13-40). Edicións Xerais de Galicia.
- Ramos, Ana Margarida (Org.) (2017). *Aproximações ao Livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.
- Ramos, Rui; Ramos, Ana Margarida (2014). Cruce de lecturas y ecoalfabetización en libros pop-up para la infancia. *Ocnos*, 12, 7-24.
- Riffaterre, Michael (1979). *La Production du texte*. Seuil.
- Segre, Cesare (1982). Intertestuale-Interdiscorsivo. Appunti per una fenomenologia delle fonti. In Constanzo di Girolamo e Ivano Paccagnella (Eds.), *La parola ritrovata. Fonti e analisi letteraria* (pp. 15-28). Sellerio.
- Serrano Sánchez, Marta (2018). *¡Pop up! La arquitectura del libro móvil ilustrado infantil*. Tese de Doutoramento. Universidad de Granada <http://hdl.handle.net/10481/49073>
- Silva, Sara Reis (Org.) (2020). *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto*. UMinho Editora.
- Taberner Sala, Rosa (Ed.) (2019). *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso*. Prensa de la Universidad de Zaragoza.
- Valriu, Caterina. (2010). Reescripturas de les rondalles en el s. XXI (2000-200). In Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez, *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 13-30). Edicións Xerais de Galicia.



# LIVROS EM (DES)CONSTRUÇÃO

## A MATERIALIDADE COMO COMPONENTE METAFICCIONAL

---

DIANA NAVAS

Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto,  
tem forma, cor, textura, volume, cheiro.  
Pode-se até ouvi-lo se folharmos suas páginas  
(Martins, 1986, p. 42).

### **Narrativas metaficcionais: textos que se (des)velam**

A metaficção, definida por Linda Hutcheon como “fiction about fiction –that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity” (1984, p. 1), é uma tendência contemporânea em progressiva expansão na literatura infantil e juvenil. Neste tipo de narrativa, autorreferente e autorrepresentacional, mudanças podem ser observadas no processo de produção e recepção da obra.

Focadas no autor e no leitor não como agentes históricos individuais, mas nos processos de recepção e produção da linguagem, as narrativas de cariz metaficcional concebem o autor como “the inscribed maker of a social product that has the potential to participate in social change through its reader” (Hutcheon, 1984, p. xvi), apontando, desta forma, para o reconhecimento do potencial assumido pela manipulação da linguagem na elaboração de discursos. Ao desnudar suas costuras textuais, as obras metaficcionais implicam alterações também no papel do leitor, o qual é colocado em uma posição paradoxal:

while being made aware of the linguistic and fictive nature of what is being read, and thereby distanced from any unself-conscious identification on the level of character or plot, readers of metafiction are at the same time made mindful of their active role in reading, in participating in making the text mean (Hutcheon, 1984, p. xii).

Ou seja, ao mesmo tempo em que é incitado a reconhecer que está diante de um universo ficcional, o leitor é forçado a dele participar, envolvendo-se – como um coautor –, intelectual, imaginativa e mesmo afetivamente.

Nas narrativas de cariz metaficcional, diferentes são as estratégias utilizadas para o redimensionamento do papel do leitor na (re)construção do texto literário: ele é convidado a resolver as ambiguidades criadas pelo texto, a conectar as diferentes partes da história, a integrar as vozes distintas que se fazem ouvir, a reconhecer as referências intertextuais que a ele se apresentam, a sair da narrativa e colocar-se em uma posição distanciada. Tais narrativas apresentam-se, assim, como um tipo de produção que conduz o leitor a adquirir uma postura mais ativa face ao texto, haja vista ter de cooperar explicitamente com seu processo de (re)construção.

E quando esta participação, no entanto, ocorre não apenas em razão do conteúdo expresso pelo texto verbal, como propõe Hutcheon (1984) em suas considerações teóricas, mas em função da materialidade do livro? Como conceber o papel do leitor diante de um livro que só se concretiza a partir da premissa de que este seguirá as instruções para escrever, rabiscar, desenhar ou desfigurar as suas páginas?

São essas indagações que intentamos responder com o presente estudo, o qual assume como *corpus* três obras da escritora Keri Smith preferencialmente endereçadas aos jovens leitores: *Destrúa este diário* (2013), *Isto não é um livro* (2015) e *Termine este livro* (2014). Almeja-se investigar o efetivo papel de coautor desempenhado pelo leitor em obras metaficcionais que denunciam seu caráter de artefato não meramente por meio do texto verbal, mas, também, a partir de sua componente material, e que carecem não apenas da participação intelectual e imaginativa do leitor, mas de sua manipulação e interação física para se “concretizarem” enquanto obras.

### **A materialidade como componente narrativa**

Se, durante muito tempo, o livro foi definido como – “reunião de folhas impressas por um lado e enfeixadas ou montadas em capa; obra intelectual publicada sob a forma de livro; registro para certos tipos de anotações” (Ferreira, 2010, p. 471), e com um fim estabelecido – servir à reflexão, à expressão de ideias, à transmissão de conhecimento, não é com esta concepção restrita com a qual nos deparamos hoje, especialmente quando consideramos a literatura infantil e juvenil contemporânea. O livro não é mais considerado como um simples suporte. Seus componentes



materiais – capa, gramatura do papel, textura, tipografia, cores, diagramação, dentre tantos outros elementos – assumem, nas produções contemporâneas, caráter narrativo, contribuindo para ampliar os sentidos suscitados pelo texto literário, revelando-se o livro não como um portador neutro de um conteúdo, mas como um objeto que com ele dialoga.

Apresentando-se como um objeto que exige maior interação do leitor, haja vista que, nele, o raciocínio gráfico se desenvolve dialogando intrinsecamente com o conteúdo verbal, o livro-objeto aprofunda o diálogo entre forma e conteúdo, incluindo o próprio suporte como linguagem. O livro-objeto, assim, une forma e ideia, de modo que a ideia insiste em assumir a forma que assume, não estando, portanto, os elementos materiais do livro destinados a meramente ornamentar a ideia por ele veiculada.

Envolvendo o leitor a partir de uma perspectiva que ultrapassa o nível intelectual, visto investir na mobilização de seus sentidos – amplamente requeridos no ato da leitura –, o livro-objeto provoca o leitor e, justamente por isso, dele o aproxima, exigindo maior interação e habilidade de conectar, de forma sinérgica, as diferentes linguagens que o compõem. Em outras palavras, sua leitura se dá também pela percepção de uso de suportes, linguagens, técnicas de produção e métodos de experimentação.

Partindo de um modelo de suporte conhecido – o livro tradicional –, o livro-objeto ora o reverencia, ora o contrapõe, experimentando possibilidades e revendo, de diferentes maneiras, a sua condição formal, estrutural, clichê e linear.

O livro-objeto desconjura a filiação clichê. Pretende a participação e não o exílio do leitor. Experimenta conteúdos, formas, efeitos, materialidades, funções, nova dimensão espaço temporal, sonoridades, deslocamentos, levezas, fronteiras, limites, estranhamentos. Abre espaço para a poética da imagem, e tudo nela que enuncia, significa, seja verbal, seja não verbal (Paiva, 2010, p. 95).

É a este tipo de produção que se dedica Keri Smith. Em suas obras, percebemos que, partindo do formato tradicional do livro, a escritora propõe um conteúdo inovador, o qual, em estrito diálogo com o projeto gráfico – de claro viés narrativo metaficcional – convida o leitor a questionar o caráter “aurático” normalmente atribuído ao suporte livro, e a uma leitura marcada não apenas pelo prazer intelectual, mas também tátil, visual, perceptivo e, sobretudo, manipulador.

## **As obras de Keri Smith: a materialidade como componente metaficcional**

Autora de milhões de livros vendidos nos Estados Unidos e no Brasil, com dezenas de traduções em vários outros países – estima-se mais de quatorze idiomas –, amada pelos jovens e olhada com repúdio por grande parte da crítica especializada, Keri Smith se apresenta como uma “artista guerrilheira” que acredita serem as intervenções artísticas uma forma estética de conexão com o público, um potente antídoto para a automatização, e uma imagem capaz de proporcionar às pessoas uma experiência mais direta com a vida e seus interiores criativos.

A partir do conceito de “obra aberta”, de Umberto Eco (2015) – o qual nos estimula a compreender as obras de arte como um organismo vivo que, embora nascido da fusão de diversos níveis de experiência (ideias, emoções, predisposições a operar, matérias, módulos de organização, temas, argumentos, estilemas prefixados e atos de invenção), e dotado de propriedades estruturais definidas, permite desprender-se de si mesmo e abrir-se para a ambiguidade e liberdade interpretativa –, Smith elabora o que podemos chamar de livros plurais – objetos experimentais que se constituem a partir da coparticipação do leitor em sua tessitura sígnica. A organização do conteúdo, sobretudo do processo de construção e montagem dos signos: desenhos, imagens, figuras, palavras, torna-se, no conjunto de sua produção, um procedimento elaborado a partir da liberdade imaginativa do leitor, que deve buscar intimidade com a obra, explorá-la, deslocá-la e construí-la como finalidade de leitura, resultado de sua expressão e vontade.

No Brasil, suas obras são publicadas pela editora Intrínseca, com tradução de Rogério Durst, e, em seu conjunto, revelam, em especial, dois traços marcantes: o incentivo à participação efetiva do leitor e a exploração da materialidade como componente narrativa metaficcional, aspectos esses que passamos, agora, a evidenciar.

*Destrua este diário*, apesar de seu formato tradicional, atrai a atenção do leitor ao pegar o livro em suas mãos. Sua capa, construída com papel kraft, simulando um envelope, apresenta um toque áspero que, imediatamente, nos remete a um embrulho (fig. 1). Esta impressão se confirma quando, na contracapa, observamos um espaço destinado a ser completado com o nome do remetente – a quem deve ser endereçado o objeto que temos em mãos –, o código de barra simulando uma folha colada sobre o envelope, e a seguinte instrução: “Embrulhe este diário e mande pelo correio para si mesmo.”



Fig. 1. Capa e contracapa de *Destrua este diário* (Smith, 2013).

A concepção de arte enquanto ruptura, movimento de desconstrução, de desautomatização do olhar – sugerida já pelo título por meio do verbo “destruir” – confirma-se no subtítulo presente na folha de rosto: “criar é esculhambar”. Tal ideia é reforçada quando, logo na primeira página, o leitor é advertido:

Aviso: durante a execução deste livro você vai se sujar. Pode ser que você fique coberto de tinta ou de quaisquer outras substâncias estranhas. Você vai se molhar. Talvez seja compelido a fazer coisas que considera questionáveis. Pode lamentar pelo fim do estado perfeito com que o livro chegou até suas mãos. Pode começar a ver destruição criativa em tudo. Pode ser que você comece a viver de forma mais temerária (Smith, 2013, s.p.).

Percebe-se, aqui, uma proposta que afasta o leitor de um papel de passividade, incitando-o à ação, e que, além de atentá-lo para o fato de que tem, diante de si, um objeto, convida-o a manipulá-lo de uma forma que rompe com o olhar “aurático” em torno do livro, normalmente concebido como um objeto que deve ser manuseado com muito cuidado, evitando que seja riscado, amassado ou sujeito a qualquer ação que possa danificá-lo. Concebendo a criação, à qual é convidado o leitor, como um ato criativo de transgressão, de ruptura, a autora alerta-nos para o poder da arte quando concebida a partir desta perspectiva disruptiva, o que é expresso

por meio do adjetivo “temerária”. Além disso, observa-se que o leitor é convidado não a meramente ler o livro, mas a “executá-lo”, evidenciando, portanto, o caráter ativo que deverá assumir em relação a este objeto tátil, sensorial, performático.

O jogo – traço este típico das narrativas metaficcionalis e que percorrerá todas as páginas da obra – evidencia-se neste mesmo aviso dado ao leitor. Se, na capa, solicita-se que destruamos este “diário”, somos, na sequência, alertados de que temos em mãos um livro. Não é com um diário, ao menos no sentido tradicional – caderno utilizado para registrar os acontecimentos do dia a dia – com o que nos depararemos; também não será uma narrativa – com enredo e estrutura linear o que ocupará as páginas de *Destrua este diário*. É um conjunto de comandos dados ao leitor o que encontraremos, os quais precisam ser realizados para que a obra realmente se concretize. Assim, se, normalmente, estamos acostumados com o livro em que as páginas são viradas uma após a outra, a fim de que haja a construção de um enredo linear – lógica essa que aponta para um discurso seccionado e sequencial – tal lógica será, aqui, subvertida. Temos, nesta e nas outras obras em análise, um objeto que rompe com a forma do livro fadado à leitura linear – “de começo, meio e fim ritmados pela sequência inerte, direta, objetiva” (Paiva, 2010, p. 128), no qual comandos – que podem ser seguidos sem qualquer lógica linear – refletem seu caráter “plástico, inquietador, autêntico e zigzagueante” (Paiva, 2010, p. 128).

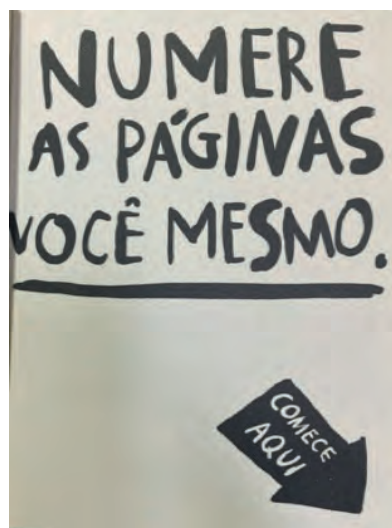


Fig. 2. Comando ao leitor para que numere as páginas (Smith, 2013, s.p.).

O cariz de construção assumido pela obra também é (des)velado ao leitor nas páginas iniciais. São ofertadas a ele instruções: “1. Leve este livro para todos os lugares. 2. Siga as instruções de cada página. 3. A ordem não é importante. 4. Interprete as instruções como preferir. 5. Experimente (contrarie seu bom senso)” (Smith, 2013, s.p.); bem como a lista de materiais – alguns pouquíssimos usuais – a serem utilizados no processo: ideias, chiclete, grama, detergente, gordura, lágrimas, coisas afiadas, tempo, acaso, iniciativa, dentre tantas outras. A construção se inicia com o pedido de que o leitor numere as páginas do livro (fig. 2), algo pouco comum nas narrativas a ele endereçadas.

A advertência ao leitor de que está diante de um objeto reforça-se ao longo das páginas. Ele é convidado a interagir fisicamente com o livro muito para além do folhear de suas páginas, como comumente ocorre. “Suba aqui”, “Esfregue os pés”, “Fure esta página com um lápis”, “Mastigue esta página” são alguns dos comandos que incitam o leitor a experimentar a materialidade do livro.

Em termos gráficos, o espaço da página também é concebido como elemento composicional, funcionando a página em branco como um espaço narrativo explorado pela autora e capaz de suscitar sentidos. Além do espaço da página, há uma exploração da tipografia, a qual assume diferentes formas de acordo com o comando que é dado ao leitor (fig. 3).

Em uma de suas páginas, na qual se ordena ao leitor “Rabisque no alto desta página e nas margens”, deparamo-nos com um texto verbal, de claro cariz metaficcional, e que, de forma irônica, apresenta a proposta do livro:

Este não é um texto importante. A autora desta obra está escrevendo apenas a intenção de criar um material com pouco ou nenhum significado. É apenas uma espécie de textura que você, leitor, deve encarar como uma tela. [...]

Você está lendo isto? Deveria estar desfigurando a página. Pare de ler imediatamente! Aproveite a chance de desfigurar algo.



Fig. 3. Exploração do espaço da página e diferentes tipografias (Smith, 2013, s.p.).

Talvez não pareça tão sedutor porque alguém está mandando. Se for o caso, eu exijo que você pare de desenhar agora mesmo! (Smith, 2013, s.p.).

O caráter de artefato, de um trabalho em processo de construção, é reforçado, ainda, pelas tarefas manuais que são demandadas ao leitor, as quais, conforme mencionamos, permitem que ele inclusive experimente a materialidade das páginas.

Se, por um lado, o jovem é avesso a seguir regras, aqui, é a um conjunto de ordens a que ele estará sujeito. Entretanto, trata-se de comandos que apontam para um caráter de transgressão, de subversão de uma ordem vigente, algo que muito agrada o público juvenil. Além disso, embora os comandos sejam os mesmos para todos os leitores, cada um poderá realizá-los da maneira como desejar, evidenciando, destarte, que não há uma forma única de fazer as coisas, de dizê-las, apontando, assim, para nossa unicidade enquanto indivíduos construtores. Aqui, o jovem é incitado a deixar o papel de consumidor de obras e torna-se criador delas.

Algumas das estratégias empregadas em *Destrúa este diário* são recuperadas por Keri Smith na elaboração de *Isto não é um livro*, obra cuja componente material contribui também para assegurar à obra caráter metaficcional. Com formato tradicional, a capa atrai a atenção do leitor por possibilitá-lo ver a simulação de um recorte de papel, no qual figura o texto “Isto não é um livro”, e que encobre um título anterior dado à obra. Desta forma, já somos advertidos, por meio do projeto gráfico, da sobreposição de um texto a outro e, portanto, de algo em processo de construção – traço esse comum nas narrativas metafissionais. Reforça-se tal ideia à medida em que, logo abaixo do título, figura o nome da autora, a qual, no entanto, é denominada de “criadora” (e não de escritora), apontando-se, assim, para o caráter de constructo do objeto que temos em nossas mãos. Na folha de rosto, a contracapa, por seu turno, instaura o caráter de jogo: apesar de a capa afirmar não se tratar de um livro, deparamo-nos com a simulação de um envelope que guarda o cartão de empréstimo de livro nas bibliotecas. Destarte, assim como é comum nas narrativas metafissionais, os limites parecem se esvaír e somos colocados em xeque: seria este objeto um livro ou não? (fig. 4). A dúvida é lançada ao leitor na advertência a ele direcionada:

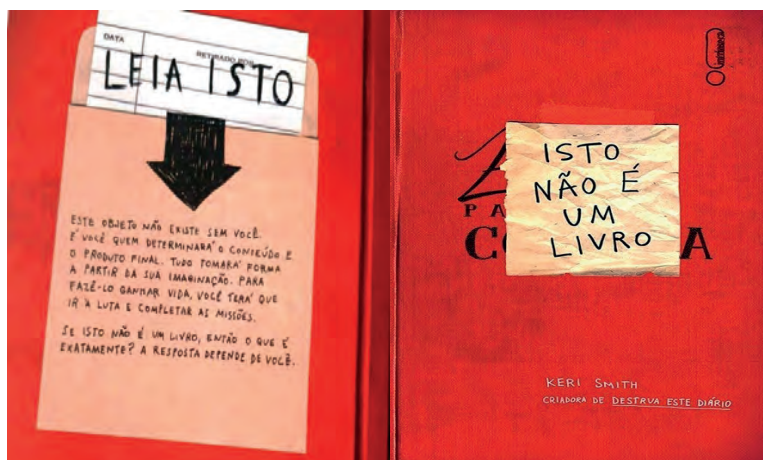


Fig. 4. Capa e contracapa de *Isto não é um livro* (Smith, 2015).

Este objeto não existe sem você.

É você quem determinará o conteúdo e o produto final. Tudo tomará forma a partir da sua imaginação. Para fazê-lo ganhar vida, você terá que ir à luta e completar as missões.

Se isto não é um livro, então, o que é exatamente? A resposta depende de você (Smith, 2015).

O convite à coautoria é explicitamente lançado ao leitor e repetido logo na página inicial, na qual encontramos uma “Nota ao leitor/usuário”, termo este último que visa reforçar a ideia de ruptura com a concepção tradicional de livro e de leitura que temos.

Você chegou a esta página porque o objeto que está segurando agora despertou a sua curiosidade. Você pode até não saber bem o que ele é, mas essa é exatamente a ideia. Para completá-lo você precisará cumprir uma série de tarefas. Muitas delas requerem o uso da imaginação. Você pode mudar seu itinerário da maneira que quiser. Também pode usar o tempo que for necessário para realizar as tarefas. [...] Se durante o trajeto de *Isto não é um livro* acontecer algo que não agrada sempre se pode voltar e mudar as coisas ou apagá-las de vez. É possível adicionar coisas que acha que estão faltando. A obra é sua. (Smith, 2015, s.p.).

Como pode ser observado, mais do que o convite à coautoria, o livro é (re)velado como um objeto em processo de construção, permitindo-se, ao leitor, por meio da linguagem, a criação ou desconstrução de realidades: “sempre se pode voltar e mudar as coisas ou apagá-las de vez”, destacando-se, assim, o potencial da linguagem em criar realidades, conforme sugere Hutcheon (1984) ao se referir às narrativas metaficcionalis. Ao longo das páginas, encontramos tentativas de definir o que é o objeto que temos em mãos, seguidas sempre de uma “tarefa” a ser performatizada pelo leitor: “Isto é um espaço público. Convide as pessoas para escrever alguma coisa nesta página” (Smith, 2015, p. 118); ou “Isto é uma rede. Seguindo todas as direções, desenhe uma teia de linha que se cruzam” (Smith, 2015, p. 116). Observa-se, portanto, uma tentativa de abarcar a multiplicidade que um livro pode assumir – além de sua condição de mero suporte – e o convite ao leitor a tornar-se, literalmente, um coautor, seja por meio de intervenções verbais ou verbo-visuais.

Desta forma, o que sabemos ser comum em qualquer tipo de leitura – a “concretização” da obra depende da ação do leitor, ou seja, de sua leitura – é, neste caso, um processo materializado, performatizado. Isso porque, como o leitor está diante de uma série de instruções, de comandos a serem executados, sua não-ação implicará a ausência de uma narrativa, a não atualização da obra.

A exploração de diferentes manchas tipográficas, assim como do espaço em branco da página – em total consonância com as ordens dadas, também é uma estratégia gráfica utilizada por Smith que confere viés metaficcional à obra, visto a página se oferecer enquanto espaço de experimentação em processo.

Amplia seu viés metaficcional a presença de referências intertextuais mencionadas ao longo da obra e que são explicitadas na última página do livro. Duchamp, Yoko Ono, John Cage, José Saramago são alguns dos artistas aos quais a autora faz menção, incitando o jovem leitor a conhecer tais referências e estabelecer relações com a obra que tem em mãos. Além disso, há enigmas a serem desvendados pelo leitor cujas respostas podem ser encontradas no site da editora, atentando-nos, portanto, para o livro como uma linguagem entre outras que nos circunda.

Assim como ocorre em *Destrúa este diário*, o leitor, ainda que siga as mesmas instruções dadas a tantos outros leitores, terá, ao final do processo de leitura, de “atualização” da obra, um livro único, distinto de todos os outros, assim como é a mente humana e o fazer humano, aspecto esse que aponta para uma valorização da unicidade de cada um de nós.



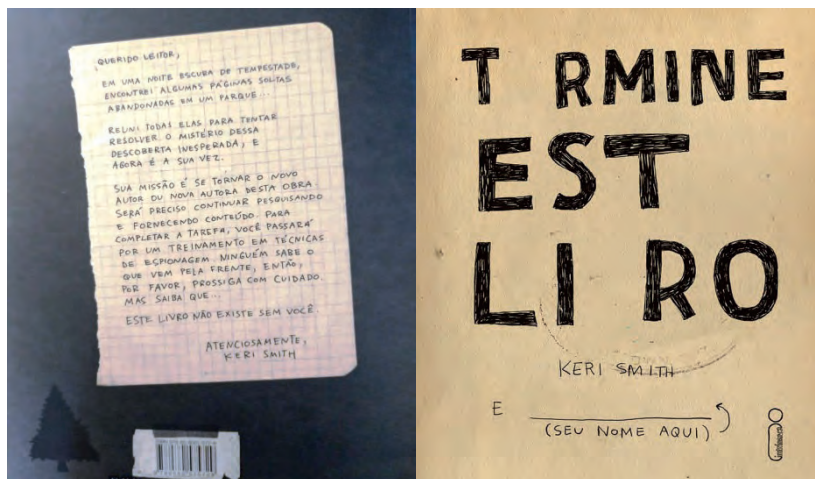


Fig. 5. Capa e contracapa de *Termine este livro* (Smith, 2014).

Em *Termine este livro*, a incompletude e o convite à participação leitora inicia-se, também, desde a capa, visto que no título faltam letras. Além disso, logo abaixo ao nome da autora, há uma lacuna a ser preenchida com o nome do leitor (fig. 5), evidenciando-se, desta forma, a sua inscrição, literalmente, como coautor da obra.

Na contracapa, assim como nos demais livros aqui analisados, figura uma nota endereçada ao leitor, a qual apresenta a proposta da obra:

Em uma noite escura de tempestade, encontrei algumas páginas soltas abandonadas em um parque...

Reuni todas elas para tentar resolver o mistério dessa descoberta inesperada, e agora é a sua vez.

Sua missão é se tornar o novo autor ou nova autora desta obra. Será preciso continuar pesquisando e fornecendo conteúdo. Para completar a tarefa, você passará por um treinamento em técnicas de espionagem. Ninguém sabe o que vem pela frente, então, por favor, prossiga com cuidado.

Mas saiba que...

Este livro não existe sem você.

Atenciosamente,

Keri Smith (Smith, 2014).

Segundo a autora implícita, estamos diante de um amontoado de páginas encontradas em um banco de parque numa rara tarde quente de outono. Há muitos anos, após um dia longo de pesquisas na biblioteca, e de ter passado horas lendo “A biblioteca de Babel”, a autora-narradora se deu conta de que havia anoitecido e que precisava ir embora. Durante seu trajeto para casa, encontrou um livro de capa quase ilegível, intitulado *Manual de Instruções*, e cujas páginas estavam soltas, incompletas, faltantes e embaralhadas. Diante desse material, e após várias tentativas de interpretação e compreensão do conteúdo do livro, afirma que a tarefa ainda não foi finalizada e, por isso, pede que o leitor, tal como um detetive, decifre o que há por trás das lacunas existentes em *Manual de Instruções*. Somos, assim, já advertidos do caráter metaficcional da narrativa, visto estarmos diante de um material escrito que precisamos organizar e decifrar. Da mesma forma que nos demais livros, a autora explicita o papel central ocupado pelo leitor na (re)construção da narrativa (fig. 6).

Várias são as pistas metafissionais presentes no texto verbal. Iniciamos a obra com uma epígrafe de *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino, pista essa que denuncia o caráter metaficcional não apenas do romance citado, mas também da obra que temos em mãos. Em suas páginas iniciais, o texto de Calvino será, implicitamente, recuperado por Smith, de modo que, se reconhecido pelo leitor, ampliará as camadas de sentido de leitura de *Termine este livro*.

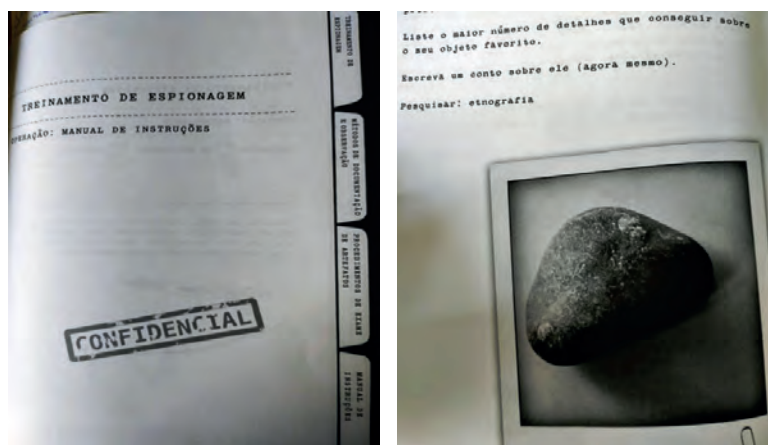


Fig. 6. Exemplo de páginas de *Termine este livro* (Smith, 2014, s.p.).

Relaxe. Concentre-se [...] É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. Diga logo aos outros: “Não, não quero ver televisão!” [...]. Se preferir, não diga nada; tomara que o deixem em paz. Escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado (Calvino, 1999, p. 11).

Sente-se.

Acomode-se e comece a leitura.

Espere! Pare! Antes de começar, você precisa fazer um cartaz dizendo algo como “Não perturbe! Estou terminando meu livro! Assinado [seu nome]”.

Recorte e pendure em algum lugar.

Agora podemos começar (Smith, 2014, s.p).

Como que piscando o olho ao leitor, a autora se valerá, da mesma maneira, de outras referências intertextuais, convidando o leitor a (re)conhecer Calvino, Borges e outros artistas, ampliando, dessa maneira, seu repertório literário e artístico. O artifício de deixar pistas a serem desvendadas pelo leitor é, aliás, o que constitui o cerne do livro. Como que assumindo um papel de investigador, o leitor precisará descobrir o mistério que se esconde por trás das páginas que, conforme nos explica a autora implícita, foram encontradas em um parque e precisam ser reorganizadas para a (re)composição de um livro. Para desempenhar tal tarefa, o leitor/investigador será guiado pelas três partes que constituem a obra: instruções, treinamento e missão. Conforme sugerem os títulos, o leitor, após receber as instruções, será submetido a um treinamento, ao longo da obra, a partir do qual deverá executar comandos, a fim de que esteja apto a desenvolver a missão que lhe foi atribuída. Nessa fase, é necessário que assumo um disfarce, realize experimentos com métodos de codificação e decodificação de frases, efetue exercícios de memória, desenhos de sensações, descrições de percepções, pesquisas de palavras, a fim de (re)criar cenas e (re)estruturar páginas, sendo forçado, portanto, a reconhecer o artifício, a experiência processual da arte da escrita. Trata-se de tarefas que estimulam o desenvolvimento de habilidades de observação e raciocínio e que propõem a aproximação do leitor com a materialidade do livro e também com a da realidade que o cerca.

Folheie o Manual de Instruções e olhe as páginas, prestando atenção especial na numeração. Parece que as páginas 6 e 7 estão faltando.

O que teria acontecido com elas? (Smith, 2014, s.p.)

De forma metafórica, temos, neste movimento a ser seguido, o movimento do próprio ato de leitura do texto literário, haja vista que, neste processo, cabe também ao leitor o papel de investigador dos múltiplos sentidos suscitados pelo texto literário e o conseqüente (re)criar dos sentidos em seu papel de coautor. Assim, o cariz metaficcional da obra se desdobra em diferentes camadas: um livro é encontrado dentro de um livro; o leitor é atentado de seu papel de coautor diante deste material encontrado; as tarefas a serem cumpridas revelam o movimento metafórico da leitura; o projeto gráfico revela-se como componente narrativa que permite ao leitor (re)conhecer a materialidade do livro enquanto objeto. Exemplo deste último aspecto pode ser constatado quando, ao adentrarmos na etapa da missão – na qual o leitor torna-se literalmente o coautor do intitulado *Manual de Instruções*, as páginas da obra passam a ser numeradas, como se estivéssemos, a partir deste momento, efetivamente diante de um livro. A estas estratégias soma-se a presença de uma foto da autora empírica em meio ao livro, reforçando, assim, o jogo entre ficção e realidade tão característico das narrativas metafissionais.

A obra é finalizada com uma carta da autora implícita a seus leitores:

Caros leitores e leitoras:

[...] devem estar se perguntando sobre a solução do mistério. A pessoa que criou o Manual existe ou não?

A resposta é SIM, pois vocês se tornaram os autores. Vocês e suas experiências com este livro são agora o foco principal, não podem mais ser separados. Vocês são os personagens principais. E autores. A trama está conectada com suas vidas. Estas são as suas histórias e os seus livros (Smith, 2014, s.p.).

Se, cada leitor, ao final será o autor de uma obra que é única – uma vez que cada um cumpriu as instruções a seu modo – temos, aqui, a materialização do conceito de obra aberta sugerido por Umberto Eco. Isso porque não apenas cada leitor terá empreendido uma leitura única da obra e depreendido dela diferentes sentidos – como é comum em todo ato de leitura de obra literária –, mas terá, em mãos, de forma concreta, uma obra individual, única, assim como é toda obra de arte.

## **(In)conclusões**

É seguindo novos e diferentes caminhos, sem, contudo, deixar de olhar para os antigos e bastante trilhados, que Keri Smith parece almejar romper com o olhar “aurático” em torno do objeto livro e seu ato de leitura. Seus livros, como buscamos evidenciar ao longo deste estudo, demonstram que assim como as relações humanas são alteradas no caminhar das épocas, a nossa relação com o livro, nosso modo de lê-lo e, principalmente, de não ler, mas de criar, também se modificam.

Suas obras, que não apresentam enredos no sentido tradicional do termo, mas o processo de (re)significação do objeto, isto é, a criação de formas de estruturação, materializam a obsessão pela criação e sugerem a necessidade de novas linguagens, críticas e dinâmicas, capazes de pensar novas formas literárias (Hutcheon, 1984, p. 36). Incitado a estabelecer, sinergicamente, conexões entre as linguagens que compõem o livro – especialmente o texto verbal e o projeto gráfico – o leitor é impulsionado a não apenas ler as frases, mas a reconstruí-las, por signos verbais e verbo-visuais, a partir da execução de percepções e observações, de experiências e práticas comuns e pessoais, tornando-se, assim, decisivamente um agente, aquele que atualiza a obra.

Trata-se de livros que valorizam a “a manipulação experimental das linguagens – textuais, visuais, táteis, sonoras, olfativas” e expandem o “acesso à arte pela criação do interesse lúdico” (Paiva, 2010, p. 91), suscitando, por meio do ato da leitura, o prazer não apenas intelectual, mas físico e afetivo. Além disso, oferecem-se como obras que convidam o leitor a abandonar o papel de consumidor e a tornar-se criador, bem como a desautomatizar o seu olhar em torno do objeto livro e seu modo tradicional de leitura.

Ensina-nos Compagnon (2010) que o livro, enquanto objeto, é, assim como o texto, um dispositivo potencial que, por meio da interação (atuação) afetiva do leitor, se torna um todo coerente, porém não definido. É um “efeito experimentado pelo leitor” (Compagnon, 2010, p. 147) e, portanto, espaço de incompletude, subjetividades e indeterminações. É a esta vivência que são convidados os jovens leitores-arquitetos de Keri Smith. Ainda que guiados por uma voz autoral e imperativa, tornam-se (re)construtores autônomos do material proposto; criadores de livros plurais, que só existem se em movimento, se atualizados. Suas escolhas podem ser operativas, suas ações podem, aos olhos de críticos conservadores, parecerem didáticas e vazias, e os códigos, em ouvidos mais experientes, podem soar conhecidos. Entretanto, é a combinatória de todos os dispositivos que criam

um livro único e híbrido, “plural”. Como afirma Barthes, uma obra de efeitos que se atualiza sempre pela “diferença que nunca pode repetir-se senão como diferença” (Barthes, 2004, p. 70).

## Referências bibliográficas

### Obras analisadas

Smith, Keri (2013). *Destrúa este diário*. Trad. Rogério Durst. Intrínseca.

Smith, Keri (2014). *Termine este livro*. Trad. Rogério Durst. Intrínseca.

Smith, Keri (2015). *Isto não é um livro*. Trad. Rogério Durst. Intrínseca.

### Estudos

Barthes, Roland (2004). *O rumor da língua* (2ª ed.). Trad. Mario Laranjeira. São Martins Fontes.

Calvino, Ítalo (1999). *Se um viajante numa noite de inverno*. Trad. Nilson Moulin. Companhia das Letras.

Compagnon, Antoine (2010). *O demônio da teoria: literatura e senso comum* (2ª ed.). Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Editora UFMG.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (2010). *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa* (8ª ed.). Positivo.

Eco, Umberto (2015). *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas* (10ª ed.). Trad. Giovanni Cutolo. Perspectiva.

Hutcheon, Linda (1984). *Narcissistic narrative: the metafictional paradox* (2ª ed.). Methuen.

Martins, Maria Helena (1986). *O que é leitura* (6ª ed.). Brasiliense.

Paiva, Ana Paula Mathias de (2010). *A aventura do livro experimental*. Autêntica; Edusp.

Smith, Keri (2008). An Interview with Keri Smith [03 de fevereiro]. *About Creativity: working artists share what works*. Entrevista concedida a Dan Brodnitz. <[http://about-creativity.com/an\\_interview\\_with\\_keri\\_smith/](http://about-creativity.com/an_interview_with_keri_smith/)>.

# LIVROS QUE INTERAGEM COM O LEITOR ASPETOS DA METAFICCIONALIDADE NO LIVRO-OBJETO

---

CARINA RODRIGUES

## Introdução

Se no universo da literatura infantil e juvenil (LIJ), a questão da materialidade e do seu potencial semântico tem sido fortemente valorizada (Bader, 1976; Nikolajeva & Scott, 2001; Sipe, 2008; Van der Linden, 2007; Navas, 2015; Ramos, 2017; Taberner-Sala, 2017)<sup>1</sup>, resultando em propostas inovadoras e verdadeiramente experimentais, uma das estratégias discursivas ou técnico-narrativas consequente dessa mesma preocupação prende-se com o caráter metaficcional de grande parte das edições. Como bem refere Cecilia Silva-Díaz (2005), a prática metaficcional não constitui uma tradição recente, manifestando-se em toda a história literária, ainda que a sua presença intensificada na produção emanada da pós-modernidade tenha contribuído para que se viesse considerando uma característica determinante do pós-modernismo literário.

Simetricamente, no universo da LIJ, em sintonia com os seus recentes desenvolvimentos, igualmente devedores da experimentação pós-moderna (Hutcheon, 1988), a metaficção tem sido alvo de uma crescente valorização, constituindo uma tendência contemporânea em progressiva expansão. No caso do livro-álbum (Sipe & Pantaleo, 2008) – ou mesmo do livro-objeto –, arquitetado com base na articulação das suas diferentes linguagens e onde o suporte e a materialidade desempenham relevantes funcionalidades na construção de sentidos da obra (Navas, 2020), as potencialidades lúdicas e interativas desta dimensão física/gráfica do livro têm originado propostas cada vez mais arrojadas e inventivas, rompendo com as estruturas canonizadas e enfatizando o cariz ficcional das produções literárias destinadas aos mais novos.

---

1 Já Barbara Bader, em 1976, aquando da sua definição pioneira de livro-álbum, alertava para a importância da feição material do livro, destacando os conceitos de *design*, arte e manufatura.

Para além das suas relevantes implicações no processo de leitura e de formação do leitor, estratégias como a polifonia, o dialogismo, a intertextualidade, a autor-referencialidade, a paródia e a ironia, a descontinuidade narrativa e a implicação do leitor, entre outras, ilustram, justamente, o trabalho experimental e inovador de autores e editores, desafiando as potencialidades criativas dos livros-objeto enquanto artefactos. A própria condição omnívora deste tipo de edição e a sua permeabilidade a diferentes géneros, discursos e artes (*e.g.*, a pintura, o cinema, a fotografia) reforça o carácter experimental e de abertura das suas publicações (Belmiro & Almeida, 2018).

Este estudo pretende, desta feita, refletir sobre a dimensão metaficcional do livro-objeto, identificando-lhe características (ou modalidades) e potencialidades criativas, lúdicas e estéticas, a partir da leitura da obra *Trincas, o monstro dos livros* (2016), de Emma Yarlett. Partindo das teorizações de Linda Hutcheon (1984) e Patricia Waugh (1984) sobre o conceito de metaficção, bem como dos posicionamentos, entre outros, de Catherine Tauveron (2002), Cecilia Silva-Díaz (2005) e Lawrence Sipe & Sylvia Pantaleo (2008) acerca da prática metaficcional na atual produção da LIJ, observam-se procedimentos técnico-narrativos e linguísticos, em necessária articulação com os aspetos gráficos/materiais, e analisam-se formas de transgressão dos limites da ficção e/ou de interpelação e incitação à participação do leitor, concluindo-se acerca das suas exigências ao nível da leitura, bem como do seu impacto na formação literária, crítica e reflexiva dos seus recetores.

### **A aventura metaficcional no livro-objeto: da materialidade à metalepse**

O ato de a literatura se voltar sobre si mesma ou de se autorreferenciar, (con)fundindo os mundos empírico e ficcional e refletindo sobre o próprio fazer literário é o que define a metaficção<sup>2</sup>. Este tipo de construção/narração em abismo que permite questionar o ato de escrever e/ou de ler, que rompe com o pacto de leitura e substitui a narração de uma história pela dramatização da sua construção e/ou da sua receção, também confere legitimidade à literatura, determinando um conjunto considerável das publicações que às crianças e aos jovens atualmente se reservam. Já conhecidos deste público por fazerem do jogo metaficcional – ou deste

---

2 Segundo Linda Hutcheon, a metaficção define-se como “fiction about fiction – that is, fiction that includes within itself a commentary on its own narrative and/or linguistic identity” (1988, p. 1).



tipo de “fictional writing self-consciously and systematically draws attention to its status as an artifact in order to pose questions about the relationships between fiction and reality” (Waugh, 1984, p. 2) – a sua marca registada são, por exemplo, os nomes de Anthony Browne, Jörg Müller, Chris Van Allsburg, Christian Voltz, Emily Gravett, Hervé Tullet, David Wiesner, entre muitos outros.

Assentes na desconstrução da ilusão do real, evidenciando em distintos graus o seu carácter ficcional<sup>3</sup>, estes livros propõem uma transgressão de fronteiras entre os diversos espaços e tempos ficcionados, colocando autor e leitor na cena do relato (Tauveron, 2006). E se a ficção tradicional não convida nenhum deles para a intriga, recorrendo a “modos narrativos mais restritos, como a presença do narrador em primeira pessoa, comumente o personagem principal, finais fechados em vez de abertos e histórias lineares, monológicas, mais do que dialógicas” (McCallum, 1998, cit. Belmiro & Almeida, 2018, p. 156), as narrativas metaficcionais valem-se de um “espectro mais amplo de técnicas narrativas e discursivas, como os comentários intrusivos do narrador que se dirige diretamente ao leitor, o uso de recursos intertextuais (paródias de outros textos, géneros e discursos), a experimentação tipográfica, a presença de múltiplas vozes narrativas e de diferentes camadas de leitura, entre outros” (*Ibidem*), atribuindo ao leitor implícito um papel interventivo mais ativo.

Na verdade, tais estratégias, que suportam as narrativas canónicas com vista à construção de uma obra capaz de propor um tipo de relação com o leitor, podem exercer influências distintas, não só ao nível da dimensão peritextual, como adiante procuraremos demonstrar, mas também sobre o enredo e a lógica causal, a construção das personagens, o marco spatiotemporal, a focalização e o ponto de vista, e, ainda, sobre as relações entre narrador/narratário e autor implícito/leitor implícito. Além disso, podem gerar, ainda, um sentimento de estranheza e de desorientação no (pequeno) leitor, frustrando expectativas convencionais sobre os sentidos da obra e dificultando a receção/apreensão de um novo jogo ficcional,

---

3 Na esteira de Linda Hutcheon (1980), Patricia Waugh (1984) propõe três graus para a obra metaficcional: o primeiro respeitaria à ficcionalização da ficção, onde uma personagem-artista (ou pseudoartista) tem consciência da sua representação dentro da realidade ficcionada; no segundo grau, ou no centro do espectro da metaficção, alteram-se os elementos canónicos das narrações, ora jogando com as estruturas, ora recorrendo à paródia, mas mantendo, em qualquer caso, a referência ao texto narrativo canónico; e no último grau, correspondente às formas mais radicais da metaficção, a experimentação ficcional tem lugar ao nível do signo, acabando com a noção do quotidiano.

que confunde autores real e fictício. Simetricamente, e porque o diálogo aberto entre o autor e o leitor constitui uma das chaves da criação metaficcional, este último passa a ser um elemento fundamental na sua elaboração.

Como apogeu desse jogo retórico destaca-se a metalepse, figura por via da qual o narrador finge entrar, com ou sem o leitor, no universo da diegese (ou outra personagem diegética noutra universo metadieético) e vice-versa (Genette, 1972; 2004), e que não só resulta num emaranhamento de pistas entre a realidade e a ficção, como na própria (des)multiplicação dos níveis de leitura e interpretação. Inscritas na tradição das ficções autodenunciadoras, estas obras constroem-se a partir de uma *mise en abyme* que confere profundidade e reflexão à obra. A leitura deixa, então, de ser uma só e passa a ter uma infinidade de camadas por descobrir e explorar, reservando ao leitor a resolução, nem sempre convincente, das ambiguidades do texto. A metalepse tem, justamente, a função de gerar um efeito de dúvida e incompreensão no leitor, com vista ao estímulo de uma sua postura crítica e reflexiva.

No ensaio que dedica ao estudo de tais formas narrativas, que designa como “metaficções metalépticas”, Catherine Tauveron (2006) apresenta-nos diferentes configurações da metalepse na LIJ e no livro-álbum. E demonstra que, ao contrário de uma história clássica onde o autor e o leitor não são convocados para a intriga, dispensando a interlocução entre ambos<sup>4</sup>, numa narrativa metaficcional o autor fictício pode confundir-se com o autor real, levantando outras dúvidas acerca do seu estatuto e da sua função. Além disso, se é também possível complexificar a trama aliando ao labor do autor fictício o próprio leitor fictício, o jogo volve-se ainda mais desafiador nos casos em que cruza outro tipo de limites, como os intraficcionais.

A metalepse, conforme a define Gérard Genette, em *Figures III*, corresponde a uma “frontière mouvante mais sacrée entre deux mondes: celui où l'on raconte, celui que l'on raconte” (Genette, 1972, p. 245). Por aqui se compreende que a contaminação entre níveis narrativos ocorre nos movimentos de intrusão do narrador (ou narratário) no universo da história que é contada e vice-versa. O conceito, já frequentemente transposto para outras formas de representação (e.g., o cinema, o

---

4 “Le livre separe en deux versants l'acte d'écrire et l'acte de lire qui ne communiquent pas. Le lecteur (réel) est absent de l'écriture, l'écrivain est absent de la lecture. Procédant à une double occultation du lecteur et de l'écrivain, le texte donné à lire ne donne pas à voir sa source tangible” (Ricoeur, 1986, cit. Tauveron, 2006, p. 178).

teatro ou a televisão), descreve um artifício capaz de tornar-se numa das formas mais sofisticadas e inventivas da *mise en abyme* – recurso definido pelas relações que estabelece entre dois ou mais mundos diegéticos organizados por incorporação.

Sob as mais variadas formas, dirigindo-se aos mais variados públicos, este tipo de ficção, autodenunciadora, que faz do disfarce e do jogo de duplicidade um elemento temático, caracteriza-se por oferecer metadiscursos sobre a construção do (objeto-)livro e o próprio ato de ler, promovendo, através da exploração da materialidade, uma experiência lúdica que se estende para lá da leitura. Conforme explica e esquematiza Catherine Tauveron (2006), as propostas na LIJ atual são diversas e autorizam qualquer configuração metaléptica, podendo deparar-nos, até de forma combinada, com: 1) a entrada das personagens no mundo do leitor; 2) a entrada do leitor no mundo das personagens; 3) a entrada das personagens no mundo do autor; 4) personagens (ou o leitor) que tomam o lugar do autor para reescrever a história; ou, ainda, 5) a entrada do autor na sua própria criação.

Autor e leitor são assim apresentados como “reais”, ainda que sejam naturalmente tão fictícios quanto a ficção que leem ou escrevem, ou mesmo quanto as personagens que a povoam. Por esse motivo, estas obras metalépticas e “cognitivamente escandalosas”, pelos seus repetidos “truques de ficção” (Tauveron, 2006), têm o poder de perturbar o leitor ao mesmo tempo que lhe dão gozo e são o lugar privilegiado para o confronto com aspetos da criação dos quais a criança é raramente consciente, como os poderes da ficção sobre o leitor e os do autor sobre a ficção.

No caso do livro-objeto, que tem nos aspetos materiais a sua singularidade, sublinha-se também a influência do suporte e do projeto gráfico no recurso a essas mesmas estratégias. Parece-nos, de facto, que em resultado do seu potencial manipulativo/interativo o livro-objeto tornará mais evidente, senão vivo, o caráter narrativo e metaficcional dos elementos peritextuais, obrigando a uma leitura total da obra e implicando mais ativamente o leitor no delito da transgressão narrativa. Com isto, destaca-se, também, o papel do *designer*, responsável não só pelo processo de conceção do livro e pela identidade da publicação, como, em muitos casos, pela colaboração na construção da narrativização e na ampliação dos sentidos do texto.

Exemplo de tudo o que vimos expondo, conforme procuraremos demonstrar seguidamente, é o livro-objeto que escolhemos trazer hoje para o debate e que, combinando uma variedade de propostas, tem no exercício metaficcional (ou, mais concretamente, metalético) o seu atributo e a sua chave de aproximação ao leitor mais novo.

## Livro(s) e leitor em cena: para uma leitura de *Trincas, o monstro dos livros*

Da autoria de Emma Yarlett, premiada ilustradora e uma das mais produtivas e promissoras criadoras do universo da literatura infantil britânica da atualidade<sup>5</sup>, *Trincas, o monstro dos livros* (fig. 1) chega aos nossos escaparates, em 2016, com o selo da Porto Editora. Primeiro volume de uma série protagonizada pelo pequeno monstro epónimo, publicada em mais de 10 países (entre eles Estados Unidos, Austrália, Japão, Alemanha e Brasil) e alvo de sucessivas reedições, incluindo as suas adaptações ao teatro, o *best-seller* internacional conheceu idêntico sucesso em Portugal, pela forma original e inventiva como se constrói material e narrativamente, e pelo modo como interage com o leitor.

Paradigmática do uso da metaficção na LIJ, a história, inspirada na metáfora da ingestão dos livros e apoiada na lógica do livro dentro do livro, propõe uma transgressão de fronteiras entre os diferentes tempos e espaços ficcionados, rompendo com a ilusão da realidade e enfatizando a ficcionalidade. *Trincas*, um monstro

travesso que tudo trinca (principalmente, livros) e foge do seu próprio livro, vira do avesso a ficção, depois de se infiltrar nos contos clássicos de *A cachos dourados e os três ursos*, *A história do Capuchinho vermelho* e *João e o pé de feijão*.

A originalidade do conceito resulta da composição deste livro-objeto – ou “livro perfurado” (Silva, 2017) –, que no seu interior reúne outros pequenos livros, materializados por meio do recorte das páginas e ligados entre si através das pegadas e mordidelas do *Trincas*. A metáfora visualmente retratada através da perfuração de capas e páginas contribui, ao



Fig. 1. Capa de *Trincas, o monstro dos livros*

5 Formada em Artes pela Falmouth University, no Reino Unido, a jovem artista plástica – que, entre outros, fora já responsável pela capa da edição inglesa d’ *O menino do pijama às riscas*, de John Boyne, ou a da ilustração de vários títulos de Roald Dahl –, estreou-se na conceção integral de livros-álbum, em 2013, com o título *Sidney, Stella and the moon* (sem edição em Portugal).



Fig. 2. Dupla-página de *Trincas, o monstro dos livros*

lado de outros elementos gráficos como os recortes e as janelas ou abas, para a concretização do narrado através da materialidade. O recurso ao relevo nesta dimensão física do livro apoia a perspectiva em abismo, assim como o desnível narrativo: *Trincas* não só devora as páginas do seu livro – o que o leitor tem nas mãos –, como as dos livros que o integram e que o pequeno herói também ficciona. A noção de representação é aqui questionada e tornada real, através do “objeto” que constituem os furos (dentadas ou rasgos recriados) do pequeno herói e que corporalizam as suas ações. Assim, a ilusão referencial é mantida pela autorreflexividade do tema e/ou do monstro-protagonista, que se volve coautor das histórias que invade.

Na verdade, o livro em análise, rompendo com a ordem causal ou a continuidade que caracteriza a narrativa tradicional, mostra-nos ser pensado na sua totalidade, contribuindo para a construção de sentidos todos os seus elementos e espaços. Atente-se, por exemplo, para além do jogo semanticamente fértil entre a capa e a contracapa, na sugestão das guardas iniciais e finais, onde figura a caixa de transporte do *Trincas*. A porta que o leitor é incentivado a abrir e fechar como forma de concretizar a narração (no fim de contas, ele é quem tem o poder de prender o monstro) poderá funcionar como um primeiro motivo do desnível ou como elemento de acesso à ficção dentro da ficção.



Fig. 3. Guardas iniciais de *Trincas, o monstro dos livros*



Fig. 4. Guardas finais de *Trincas, o monstro dos livros*

Também o leitor, alertado desde a capa para os perigos do livro, é, de facto, levado a participar na história e a virar rapidamente as páginas se não quiser perder de vista o pequeno herói, que à imagem de um filme de ação foge a um ritmo acelerado, saltando de furo em furo, promovendo o *suspense* e o humor. Os próprios detalhes visuais que vão sendo revelados ao leitor através de vários



Fig. 5. Dupla-página de *Trincas, o monstro dos livros*

desses orifícios criam expectativas e o incitam a avançar na leitura. Aliás, estas perfurações, enquanto recurso gráfico e/ou visual, revelam mesmo “integra[r] o discurso ficcional ou participa[r] do próprio texto verbal, associando-se ao enunciado linguístico e estabelecendo uma ‘modalidade’ de leitura que obrigatoriamente tem de atender, conjugar e interpretar todos os elementos que compõem a publicação” (Silva, 2017: 52).

Simetricamente, as interpelações mais ou menos explícitas que lhe vão sendo dirigidas, na voz do narrador e reconhecíveis, nomeadamente, no uso da exclamação e do imperativo, aproximam a realidade-leitora do universo ficcional das personagens. Porém, os saltos sucessivos entre histórias e níveis diegéticos não só quebram a linearidade do ato de ler, como rompem com elementos e eventos matriciais dos contos convocados.

Mas é na diversidade de experiências e no tipo de interação que promove com o leitor que nos parece residir a força da publicação. Ilustrando a existência de (pelo menos) dois mundos ou níveis ontológicos *a priori* incomunicáveis entre si, o jogo de perseguição que é levado a encetar facilmente prende a atenção do leitor e o diverte, ao mesmo tempo que promove a sua reflexão sobre o sentido da narrativa e os seus mecanismos de (des)construção. A reforçar uma linguagem autorreferencial destaca-se a profusão de detalhes quer ao nível do texto como da

ilustração, o recurso ao humor, à paródia e a ironia, as pistas intertextuais, as subversões nos registos e linguagens (*e.g.*, atente-se no recurso aos balões de fala no conto do Capuchinho) (fig. 5), entre outras estratégias simultaneamente capazes de piscar o olho ao leitor e chamar a sua atenção para aspetos ligados ao processo de elaboração e edição de uma publicação. Concorrem, ainda, para o jogo meta-ficcional a quebra das margens das páginas ou o sangramento das ilustrações, que produzindo efeitos cinéticos têm impacto na significação, ou mesmo a dobra da página que também separa os planos da realidade e da ilusão (Taberner-Sala, 2017).

## **Conclusão**

Pelo estudo que acabámos de mapear, longe de exaustivo, percebemos que o uso de estratégias meta-ficcionais constitui uma das tendências da narrativa infantil contemporânea, em especial no livro-objeto, que encontra na materialidade um espaço de criatividade semantizada. As propostas, cada vez mais inovadoras e experimentais, não se limitam à sua dimensão lúdica e ao simples jogo de manipulação física do livro, interpelando o leitor e desafiando a sua curiosidade para um pacto interpretativo de maior exigência e complexidade.

A constante rutura de limites entre os mundos empírico e ficcional, assim como o recurso à metalepse como forma complexa de metaficção, vêm já estimulando uma variedade de obras e evidenciando as potencialidades do contacto precoce com estes objetos ficcionais e a sua complexidade narrativa. Com efeito, o discurso meta-ficcional, desenvolvido com base na reflexão sobre o próprio ato criativo, tem como propósito incentivar o leitor a questionar-se e a assumir um posicionamento crítico em face da realidade e da ficção, bem como da linguagem que as constitui. Nessa medida, e considerando os benefícios do contacto precoce com tessituras complexas como a que apresentamos, parece essencial formar a criança-leitora para a descoberta e a interpretação de novas formas narrativas.

Finalmente, absorvendo tendências da literatura institucionalizada de influência pós-moderna e contribuindo para a criatividade aumentada da própria LIJ, que poderá por aqui também ver legitimada a sua produção no universo alargado da Literatura, as propostas atuais revelam deixar de se dirigir preferencialmente aos leitores infantis, atraindo públicos diferenciados e redimensionando os próprios conceitos de livro e de leitura.



## Referências bibliográficas

- Bader, Barbara (1976). *American picturebooks: from Noah's Ark to The Beast Within*. Macmillan.
- Belmiro, Célia; Almeida, Tatyane (2018). Livro ilustrado e as narrativas metaficcionalis para crianças. *Perspectiva. Revista do Centro de Ciências da Educação*, 36(1), 151-171.
- Genette, Gérard (1972). *Discours du récit. Figures III*. Editions du Seuil.
- Genette, Gérard (2004). *Métalepse. De la figure à la fiction*. Editions du Seuil.
- Hutcheon, Linda (1980). *Narcissistic narrative: the metafictional paradox*. Wilfrid Laurier University Press.
- Hutcheon, Linda (1988). *A poetics of postmodernism: history, theory, fiction*. Routledge.
- Navas, Diana (2020). Era uma vez: a (re)leitura dos clássicos no livro-objeto. In Sara Reis da Silva (Org.), *Clássicos da literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto* (pp. 113-123). UMinho.
- Navas, Diana (2015). Metaficção e a formação do jovem leitor na literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea. *Linguagem. Estudos e pesquisa*, (19)1, 83-95.
- Nikolajeva, Maria & Scott, Carole (2001). *How picturebooks work*. Routledge.
- Ramos, Ana Margarida (Ed.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia;
- Sipe, Lawrence (2008). *Storytime: young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.
- Sipe, Lawrence; Pantaleo, Sylvia (Eds.) (2008). *Postmodern picturebooks: play, parody, and self-referentiality*. Routledge.
- Silva, Sara Reis da (2017). Livros 'perfurados': singularidades e potencialidades. In Ana Margarida Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 43-55). Tropelias & Companhia.
- Silva-Díaz, Cecilia (2005). *Libros que enseñan a leer: Álbumes metaficticiales y conocimiento literário*. Tese de doutoramento. Universidad Autonoma de Barcelona.
- Tabernero-Sala, Rosa (2017). O leitor no espaço do livro infantil. Para uma poética da leitura a partir da materialidade. In Ana Margarida Ramos (Org.), *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 181-199). Tropelias & Companhia.
- Tauveron, Catherine (Dir.) (2002). *L'aventure littéraire dans la littérature de jeunesse. Quand le livre, l'auteur et le lecteur sont mis en scène dans le livre*. CRDP de l'académie de Grenoble.

Tauveron, Catherine (Dir.) (2006). Voyages transgressifs au-delà des frontières et autres  
metalepses dans la littérature de jeunesse. *Repères*, 33, 177-196.

Van Der Linden, Sophie (2007). *Lire l'albun*. L'atelier du poisson soluble.

Waugh, Patricia (1984). *Metafiction: the theory and practice of self-conscious fiction*. Routledge.

C.  
Autores e obras  
de referência



# LIVROS-OBJETO EXPERIMENTAIS ENTRE A MEMÓRIA E A INOVAÇÃO

## O CASO DO TRÍPTICO *THE JOLLY POSTMAN*, DE JANET & ALLAN AHLBERG

---

SARA REIS DA SILVA

### Introdução

Se a relevância da materialidade (e dos seus efeitos semânticos) tem vindo a constituir-se como uma das tendências contemporâneas mais acentuadas/assíduas da criação/edição literária especialmente vocacionada para a infância, estipulando, na verdade, uma alteração do próprio papel do leitor, de quem se espera uma aproximação interativa e imersiva, a frequência e a sofisticação dos processos intertextuais têm vindo igualmente a pontuar um elevado número de obras dirigidas aos mais novos. Fenómeno ou dimensão inerente ao texto literário, manifestação estética natural e eminentemente dialógica, cuja ocorrência mais ou menos explícita não pode cingir-se à contemporaneidade, a intertextualidade plasma-se diversamente em livros-álbum, muitos deles considerados clássicos contemporâneos da literatura para a infância. De destacar, apenas a título exemplificativo, as obras *Into the Forest* (2004) e *Me and You* (2010), de Anthony Browne (1946-), nas quais a convocação de intertextos endoliterários com origem na literatura tradicional oral se afigura estruturante. No formato de livro-objeto, salientamos, ainda, o *pop-up Mommy?* (2006), de Maurice Sendak (1928-2012), em colaboração com Arthur Yorinks (1953-) e Matthew Reinhart (1971-), volume ostensivamente devedor da mobilização de registos intericónicos homoautorais, ou seja, assinados pelo autor do clássico *Onde Vivem os Monstros* (1963).

Com efeito, a intertextualidade, tanto na forma explícita (com referências textuais abertas ou diretas) ou na forma implícita (com alusões), como na inferencial (aquelas menções que o leitor vai descobrindo e construindo ou mobilizando, mesmo sem se encontrarem na intenção autorial) (Pope, 2002), sustenta e enriquece substancialmente a ficção de muitos autores, demarcando, de forma determinante, algumas obras. E estas são escritas com o “souvenir de ce qu'elle [littérature] est, de ce qu'elle fut. [...] il s'agit de voir et de comprendre de quoi elle procède”

(Samoyault, 2001, p. 33), configurando-se as ideias de memória da literatura e de mutabilidade, dinamismo ou circularidade inerentes à matéria literária. É o caso dos três volumes que selecionámos para o presente estudo, um conjunto que tem como herói o Jolly Postman, figura criada na década de 80 do século XX por Janet Ahlberg (1944-1994) e Allan Ahlberg (1938-).

A partir dos anos 70 do século XX, esta dupla publicou um conjunto assinalável de obras potencialmente vocacionadas para o leitor infantil. Escritos por Allan e ilustrados por Janet, os mais de 100 exemplares criados por ambos, muitos integrando a categoria do livro-álbum, configuram um legado especialmente original a vários

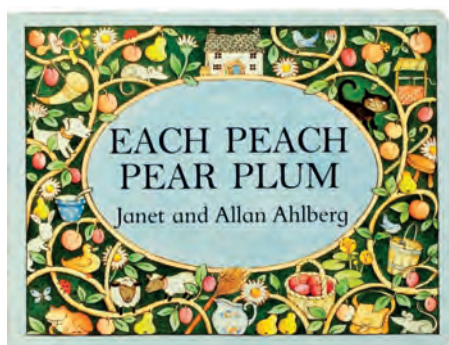


Fig. 1. Capa de *Each Peach Pear Plum*

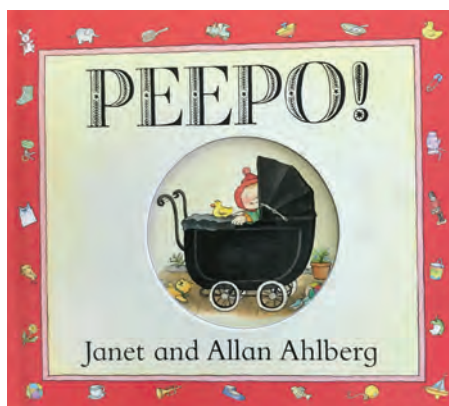


Fig. 2. Capa de *Peepo!*

títulos. Em *Each Peach Pear Plum* (1978), por exemplo, uma das suas mais conhecidas obras, premiada, aliás, com uma Kate Greenway Medal, a incorporação de rimas («Nursery Rhymes») e personagens de contos tradicionais («Fairy Story»), numa forma poético-lírica cumulativa, parece anunciar já uma tendência marcante na sua produção literária, materializada na década seguinte em *The Jolly Postman or Other People's Letters* (1986).

Também a própria composição gráfica de *Peepo!* (1981), pontuada de orifícios circulares estrategicamente dispostos nas sucessivas páginas, poderá ser antevista como um sinal da relevância e da valorização da materialidade que o tríptico protagonizado pelo alegre carteiro veio a substantivar.

Revisitaremos, pois, os três títulos que possuem precisamente como herói o «Jolly Postman» – *The Jolly Postman or Other People's Letters* (1986)<sup>1</sup>, *The Jolly Christmas*

1 Premiado com The Emil/Kurt Maschler Award (1986), The Red House Children's Book Award (1987) e The Kate Greenway Medal (1991).

*Postman* (1991) e *The Jolly Pocket Postman* (1995) –, obras premiadas, «landmark[s] in children's publishing» (Johnson, 1992, p. 131), à data da primeira edição, que evidenciam uma linguagem gráfica e/ou material determinante do ponto de vista da conformação do sentido global do texto, estimulando uma aproximação participativa ao objeto-livro.

### **Análise do corpus textual**

*The Jolly Postman or Other People's Letters* (1986), primeiro título do conjunto em pauta, inaugura a proposta estético-literária que singulariza, na verdade, todas as obras. Sucintamente, trata-se de um relato multimodal, filiado no domínio do livro-álbum, assente numa estrutura versificada e numa sequencialização a partir da conjugação das técnicas do encadeamento e do encaixe (neste caso concreto, muito decorrente das estratégias materiais), além da conjugação de diversas tipologias textuais. Consequentemente, o funcionamento destas narrativas e/ou dos livros que as guardam, evidenciando uma índole hipertextual, contrária ou não é passível de uma leitura linear ou convencional, visto que, para além do envolvimento intelectual, é estritamente necessária uma colaboração material ou uma ação física. Deste gesto resulta uma extração de textos, de outros textos, textos segundos, intimamente relacionados com o texto-primeiro, ou seja, a ficção engloba ou integra outras ficções que sustentam, na verdade, o efeito de curiosidade e surpresa. Esta rutura de níveis de ficção ou metalepse, uma forma de metaficção, representa uma estratégia alicerçante na própria construção de sentidos a partir do aspeto material do livro.



Fig. 3 e 4. Capa e contracapa de *The Jolly Postman or Other People's Letters* (1986).

Assim, a primeira narrativa (como as duas seguintes, repetimos), protagonizada por um carteiro em movimento, arquiteta-se a partir do encontro sucessivo, etápico, do herói com um conjunto de personagens singularizadoras de diferentes textos pertencentes à memória literária coletiva. A todas estas figuras de ficção, que habitam esta nova ficção, é entregue um documento/objeto escrito e/ou ilustrado (carta, postal, etc.), fisicamente recriado e escondido num sobrescrito que convida o destinatário extratextual a agir sobre o texto, a descobrir, a abrir e a completar, enfim, os sentidos do conto, participante num envolvente jogo que representa, afinal, uma “tessitura polifónica” (Silva, 1990).

O primeiro momento da ação – ou a primeira paragem do “jolly postman” – coincide com um encontro com os Três Ursos, conhecidos protagonistas do conto tradicional. Estes, tomando um chá com o carteiro, recebem e leem uma carta (manuscrita e ilustrada) de desculpas assinada por Caracóis Dourados, menina cuja escrita mimetiza a expressão infantil não isenta de certas fragilidades ortográficas, por exemplo, e de subtis marcas humorísticas. Prosseguindo a seu itinerário – não sem antes afinar a sua bicicleta, como se pode observar num detalhe pictórico –, o carteiro faz uma nova paragem na casa de chocolate (“gingerbread cottage”) da bruxa má. Também a esta personagem é entregue uma carta, mas, desta vez, o envelope guarda um catálogo profusamente ilustrado, de produtos especialmente destinados às bruxas modernas, pontuado de segmentos cómicos, que jogam com algumas ideias/objetos tipicamente associadas/os às bruxas. Nesta casa, o carteiro deixou/não bebeu o chá, que estava “verde”. O terceiro encontro celebra-se com o gigante da narrativa tradicional João e o Feijoeiro Mágico, momento sugerido pela reiteração do adjetivo “gigante”, bem como pelo pormenor visual que recria a bicicleta do carteiro encostada a um pé de feijão gigante. A este conhecido herói é entregue um envelope com um postal que lhe é dirigido por João, um texto em tom humorístico no qual conta a viagem (“Magic Carpet Tour”) – e veja-se como a designação da incursão possui, também ela, ecos literários, pela menção ao tapete voador/mágico ou lendário e, portanto, remetendo para as *Mil e Uma Noites*, coletânea de contos tradicionais originárias do Médio Oriente e do Sul da Ásia, compiladas em língua árabe a partir do século IX. Esta viagem é feita na companhia da sua mãe e da galinha dos ovos de ouro, figura resgatada das fábulas de Jean de La Fontaine (Livro V) (1668). Num quarto momento, a paragem do carteiro é no palácio da Cinderela (Gata Borrallheira), outra personagem do acervo tradicional oral, difundida por Charles



Perrault (1628-1703), em *Histórias ou contos do tempo passado com moralidades* (1697). Para esta, tem também uma carta. Desta vez, é uma carta de um editor chamado Peter Piper (note-se que Peter Piper<sup>2</sup> é uma forma poético-lírica/rima da tradição oral anglo-saxónica – “nursery rhyme” –, um trava-línguas muito difundido) com a proposta de edição do conto *Cinderella The Story of a Fairy-Tale Princess*, um pequeno livro que surge apenso à carta e também guardado no envelope. Conforma-se, deste modo, um processo muito assíduo nos livros-objeto da dupla Ahlberg, ou seja, a *mise en abyme*. Seguidamente, num quinto momento, o protagonista visita a casa da avó do Capuchinho e encontra o Lobo travestido de idosa. Ao Lobo entrega uma carta urgente, que lhe é dirigida pelo advogado de Capuchinho, alertando para a necessidade de abandonar a casa da avó que ocupa ilegalmente. Com o Lobo o Carteiro – agora “not-so-jolly” – toma nervosamente um chá. O sexto e último momento, imprimindo uma certa circularidade à narrativa, reintroduz a figura de Caracóis Dourados, desta vez, feita destinatário de um postal, com as felicitações pelo seu oitavo aniversário e uma prenda, oferecida pelos três ursos. Tendo completado o seu itinerário, o carteiro regressa a casa para tomar um chá, desenlace visualmente recriado já depois do texto verbal ter sido fechado.

De notar o caráter dinâmico e não linear que a introdução dos diferentes textos guardados nos envelopes imprime ao processo de receção leitora, propondo, por conseguinte, um conjunto de leituras várias dentro de uma outra leitura, contando e jogando com a própria memória literária do destinatário extratextual e fertilizando significativamente o seu intertexto leitor.

Na mesma linha, *The Jolly Christmas Postman* (1991), segunda obra em análise, situando-se temporalmente na época natalícia, como propõe cataforicamente o título, guarda um novo percurso do protagonista, uma vez mais feito em bicicleta. Este itinerário proporciona o encontro com personagens quase todas diferentes, resgatadas de distintas construções ficcionais.

Assim, a primeira paragem ocorre na “Four Bears Cottage” – e observe-se a expansão criativa do núcleo familiar dos três ursos com a inclusão de um bebé –, casa onde é entregue ao urso bebé um cartão de boas festas enviado pela menina

---

2 “Peter Piper picked a peck of pickled peppers, A peck of pickled peppers Peter Piper picked; If Peter Piper picked a peck of pickled peppers, Where’s the peck of pickled peppers Peter Piper picked?” (in [https://en.wikipedia.org/wiki/Peter\\_Piper](https://en.wikipedia.org/wiki/Peter_Piper)).



Fig. 5 e 6. Capa e contracapa de *The Jolly Christmas Postman* (1991).

dos caracóis dourados e pela sua irmã (e, neste caso, também, se observa a introdução de uma nova personagem). Trata-se de um exemplar redigido e ilustrado em tons infantis, marcado também pelo humor. Ao longo da sua incursão, o carteiro ainda se cruza com ou vislumbra apenas distintas personagens (bonecos de neve, por exemplo), algumas imediatamente reconhecíveis, como os sete anões, por exemplo. A sua segunda paragem é na casa do Capuchinho Vermelho a quem é dirigido um postal muito singular – um jogo de tabuleiro, com regras bem definidas – oferecido pelo Senhor Lobo que, em P.S., regista “I’m a changed wolf”. Neste jogo, são múltiplas as alusões e/ou cruzamentos intertextuais, consubstanciados na figuração de personagens resgatadas de textos muito diversos e tão variadas como a Bela Adormecida, Alice, João (do Pé de Feijão), um lenhador, Hansel e Gretel, entre outros. O destino seguinte afigura-se algo inesperado: o hospital. Aqui, o carteiro entrega um envelope ao Sr. Humpty Dumpty<sup>3</sup>, a famosa e enigmática personagem da conhecida rima infantil, que, aliás, povoa outras obras literárias, como *Aventuras de Alice no País das Maravilhas* (1865), de L. Carroll. Joga-se, portanto, com o sucedido, com o acidente sofrido por este ovo antropomórfico,

3 “Humpty Dumpty sat on a wall, / Humpty Dumpty had a great fall. / All the king’s horses / and all the king’s men / Couldn’t put Humpty together again.” (Rego, 1994, p. 14); “Humpty Dumpty sentou-se no muro / Humpty Dumpty caiu do muro abaixo. / Todos os cavalos do rei, / Todos os soldados do rei, / Bem tentaram mas não conseguiram / Pôr Humpty inteiro outra vez.” (Rego, 2001, p. 24).

que, agora, recebe um puzzle enviado por todos os homens e cavalos do Rei. O lúdico configura-se, pois, parodicamente. A quarta paragem é numa casa muito pequena e o sobrescrito é destinado ao “Gingerbread Boy” (homem-bolacha ou homem-biscoito), personagem célebre da literatura tradicional. De seguida, na quinta paragem, o carteiro confronta-se com uma entrega no covil (“The den”) do Sr. Lobo. E, desta vez, o envelope guarda um divertido “Guia de Observador de Lobos” (“The wolf spotters guide”), com a recriação visual de situações nas quais se encontram presentes, por exemplo, Capuchinho e a Avozinha ou os cabritinhos. Este encontro do carteiro com o Lobo é, porém, pontuado de surpresa, uma vez que, na casa do conhecido vilão, convivem, afinal, os Três Porquinhos e, até, uma galinha. A sexta e última paragem é na oficina do Pai Natal, onde se encontram duendes muito empenhados, bem como o próprio Pai Natal e a sua esposa. Neste caso, o carteiro, depois de entregar muitas cartas de crianças, repletas de pedidos especiais, recebe também uma carta: “For our good old pal The Postman”. E aquilo que o envelope guarda é verdadeiramente surpreendente: um livro-túnel ou um “peep-show”. O conto finaliza com o regresso a casa do herói, mas, desta vez, a sua viagem não é feita de bicicleta: o Pai Natal oferece-lhe uma boleia no seu trenó puxado pelas renas. Este é mais um detalhe reiterativo da índole maravilhosa que pauta o relato.

O último volume intitula-se *The Jolly Pocket Postman* (1995) e possui como particularidade uma menor dimensão e o formato quadrangular.



Fig. 7 e 8. Capa e contracapa de *The Jolly Pocket Postman* (1995).

A arquitetura textual já referida para os dois anteriores volumes ressurgue neste. Há, porém, um elemento introdutório distinto, uma vez que a primeira carta – “For you” – é dirigida, pelos próprios autores empíricos, ao potencial destinatário extratextual, ao leitor – “Dear Reader”. Uma vez mais, o alegre carteiro propõe-se percorrer vários lugares e (re)encontra-se com figuras reconhecíveis. Num primeiro momento, o discurso linguístico avança com breves “apontamentos” ou pistas apenas, aludindo, por exemplo, a objetos ou signos que permitem concluir acerca do destinatário das cartas (por exemplo, “A letter for a long-haired girl”, ou seja, Rapunzel, figura literária do conto incluído na coletânea *Contos da Infância e do Lar*, de J. e W. Grimm (1982)), exercício suportado também pelas próprias ilustrações. Após esta situação inicial, o carteiro sofre um acidente: um guizo ou chocalho gigante que cai do céu, junto a um gigante pé de feijão, atinge-o na cabeça. A partir daí, o herói cai num buraco ou túnel de um coelho, situação reconhecível pelo leitor mais habilitado – chamemos-lhe assim –, facto que, de seguida, se expande, na mesma linha ou a partir dos mesmos efeitos ressonânticos, com a inclusão de um envelope com a inscrição “Read Me” no qual surge uma “useful lens”, uma lupa. A partir deste momento diegético, celebra-se o reencontro com Alice, a Lebre e o Chapeleiro Louco. O carteiro é convidado para o chá – artifício diegético revelador do cruzamento de textos literários – e, depois de beber uma chávena desta porção, encolhe e torna-se minúsculo, ao passo que Alice cresce exageradamente. A recuperação do universo carrolliano é, portanto, aqui explícita, estipulando um jogo acentuadamente humorístico e potencialmente fomentador de uma educação literária. O envelope seguinte – com um telegrama – é dirigido ao próprio carteiro e, neste, esconde-se um seguro (um aviso) contra acidentes. Desesperado, o protagonista acaba por se salvo por um grande pelicano, também ele, carteiro. Durante o voo, o carteiro vislumbra um lobo vestido de carteiro. O envelope a este associado surge profusamente ilustrado, recriando o movimento do carteiro e do seu cão a subirem umas escadas a fugirem do Lobo. No verso do envelope, o carteiro e o cão ressurgem a cair desamparados. Destacando-se como um exercício lúdico, a materialidade deste envelope ganha especial relevância para a construção do sentido da ação. Neste envelope, surge um objeto desdobrável no qual se procura mimetizar uma caixa de soldadinhos de brincar, que vem a funcionar como esconderijo do carteiro. Na etapa seguinte, as alusões literárias mais evidentes são à obra *O Maravilhoso Feiticeiro de Oz* (1901), de L. Frank Baum (1856-1919), e à rima infantil “Mary

Mary quite contrary”<sup>4</sup>. De seguida, um envelope sem destinatário guarda um mapa pontuado de espaços físicos reconhecíveis, abertamente literários, como A Terra do Nunca (a ilha de *Peter and Wendy* ou *Peter Pan; or, the Boy Who Wouldn't Grow Up* (1904/1911), de J. M. Barrie), a Ilha do Tesouro (da obra homónima (1883), de Robert Louis Stevenson), Hamelin (espaço central do célebre conto tradicional, difundido pelos irmãos Grimm, “O Flautista de Hamelin” (1812), a horta do Sr. McGregor (cenário das travessuras de Peter Rabbit no conto de Beatrix Potter (1902), entre outros. Este envelope é recebido por Dorothy, personagem da obra literária de L. Frank Baum que vimos de referir, que mostra, assim, ao carteiro o percurso até à terra de Oz: “Follow the yellow brick road”. O aparecimento de Alice, uma menina “so hugely high / You'd need a telescope / to spy...”, com o Chapeleiro Louco no bolso do vestido, é seguido do atropelamento do Carteiro por parte do Homem-Bolacha/Biscoito que surge, de repente, de bicicleta. O herói regressa, assim, ao seu tamanho original e, ao seu lado, encontram-se as personagens com quem se cruzou no início da narrativa, incluindo Rapunzel. O relato termina com a referência à hospitalização do carteiro, rodeado de visitas, e com a receção de um envelope trazido por uma mulher-carteira (“postwoman”), apontamento que não deixa de se revestir de alguma “modernidade”. Neste, esconde-se um pequeno e surpreendente livro, intitulado “If the tyre had not been flat” (“Se o pneu não tivesse furado”), assinado em coautoria por Dorothy e Alice, e também este objeto integra um envelope, com um bem-humorado postal. O carteiro hospitalizado diverte-se a ler este pequeno livro e acaba por adormecer. Note-se como a *mise en abyme* e a própria técnica do encaixe físico de diferentes objetos escritos imprimem ao processo de leitura uma original sofisticação. O desfecho destaca-se pela aparente indefinição/abertura, embora a inscrição “The End” surja reforçada pelo vocábulo “really” entre parêntesis. Não obstante os ligeiros desvios relativamente aos dois anteriores volumes ao nível da estrutura, nesta obra, prevalecem os apontamentos humorísticos, quer no texto linguístico – como se pode observar logo no *incipit* ou no parágrafo de abertura<sup>5</sup> –, quer no texto visual – veja-se, por

4 “Mary, Mary, quite contrary / How does your garden grow? / With silver bells and cockleshells / And pretty maids all in a row.” (Rego, 1994, p. 24) // “Mary, Mary bastante ao contrário, / como cresce o teu jardim? / Com campainhas de prata e conchas da praia, / E meninas bonitas todas em fila.” (Rego, 2001, p. 26).

5 “Once upon a summer’s morning, / The Jolly Postman woke up and yawning, / Cooked his breakfast, fed the dog, / Read the paper, kissed the frog\*” “Only joking” (Ahlberg, 1995).

exemplo, o pequeno quadro pictórico no canto inferior direito, após o discurso verbal ter terminado, que inclui uma representação do Capitão Hook (Gancho), o vilão Barrieano.

### **Considerações finais**

Na perspectiva de Katie Trumpener, alguns livros-álbum “offer principled challenges to literary and artistic authority, eager to empower child readers and vindicate juvenile taste. Reinventing the eighteenth-century epistolary novel, Allen and Janet Alhberg’s *The Jolly Postman: Or Other People’s Letters* (London, 1986) foregrounds its letters’ materiality through bound-in envelopes which enclose detachable missives; these letters offer demystifying glimpses into the romantic and economic lives of familiar fairy tale characters” (Trumpener, 2010, p. 73).

As ideias de desafio e de experimentalismo, características substantivadas na rutura com a arquitetura tradicional do livro, assim como da forma como o texto literário é apresentado, distinguem, de facto, as obras em pauta. Nestas, textos dialógicos, nos quais se mesclam ou cruzam outros textos, a intertextualidade, quer entendida do ponto de vista da emissão (e, neste caso, dotando as narrativas de sofisticação e revelando a confiança nas capacidades decodificadoras do destinatário extratextual), quer do ponto de vista da receção (neste caso, exigindo, no processo interpretativo, uma ativação constante da memória ou do intertexto leitor), dota os três volumes de uma assinalável riqueza semântica. Convoca-se, pois, toda uma “tradição literária a pôr em jogo e oferece[-se], através da diferença produtiva, novas presenças a esse sistema” (Stierle, 2008, p. 47). A congregação intersemiótica de uma pluralidade de elementos ou signos verbo-icónicos e gráficos, muitos deles resultando em piscadelas de olho, mais ou menos subtis, a leitores mais experientes, resulta num jogo literário pautado por uma relativa complexidade. Efetivamente, nesta construção, coloca-se em jogo uma cultura literária que pressupõe “um cânone literário que é partilhado por todos os que participam desta cultura” (Stierle, 2008, p. 48), além de se pressupor que uma leitura destes livros-álbum representa um processo especial que reclama uma atenção com tempo, empenho e persistência face ao texto, à imagem e ao próprio suporte material.

E, nesta mesma linha, convocamos aqui a noção de intervisualidade (Nikolajeva, 2010) ou de intertextualidade visual, um dos aspetos mais marcantes das construções ficcionais em estudo. Nas narrativas relidas, são propostas ao leitor múltiplas referências visuais diretas, elementos paródicos, detalhes icónicos apenas, quase

todos pertencentes à cultura literária anglo-saxónica que estimulam a interrelação ou a conexões entre textos, ao reconhecimento de alusões visuais, enfim, à participação ou aceitação de um jogo interpretativo envolvente e exigente. A variedade e a riqueza desses signos visuais é de tal ordem que, como regista Wilkie (1996), consideramos que o intertexto leitor da criança nem sempre estará adequadamente composto para interpretar integralmente as diversas conexões visuais, muitas de raiz heteroautoral, mas muitas também homoautorais.

O grafismo comum aos três volumes resulta quer num efeito de extensão ou prolongamento do texto ou da primeira (chamemos-lhe assim) camada textual, quer numa complexificação decorrente da necessária partição do olhar e da atenção. A leitura linear não se apresenta aqui suficiente para a compreensão textual. Se a “multimodal hermeneutic code presupposes the mastery of both verbal and visual interpretation, and in addition, a full awareness of how these two interact in the process of meaning-making” (Nikolajeva, 2010, p. 33), no caso das obras analisadas, é imprescindível adicionar um exercício interativo de descodificação que integra o próprio grafismo/configuração gráfica de diferentes materiais impressos (cartas, jogos, postais, etc.), de uma variedade de textos incluídos num/em outro/s texto/s. Uma tentativa de elencar os hipotextos que pontuam as três narrativas relidas exige o registo de formas poético-líricas da tradição oral, como rimas diversas, contos tradicionais, narrativas de autor, algumas celebrizadas a partir de textos fílmicos, por exemplo, livros-álbum, mitos, entre outros.

As obras analisadas, além de possuírem em comum o herói anunciado pelos títulos, ostentam uma atrativa dimensão experimental, uma “experimentação literária” (Stierle, 2008, p. 48), propondo “uma ficção fundada na elaboração de ficções” (Avelar, 2010), resultante de um inovador jogo intelectual com a memória literária e artística. A mistura e/ou justaposição (Bernd, 2009) de vozes literárias, que pertencem ao cânone literário para a infância, processo maximizado por estratégias gráficas como a inclusão de sobrescritos, nos quais se escondem cartas, postais, pequenos livros, entre outros, resultam em composições simultaneamente híbridas e metaficcionalis. Trata-se de um “processo fertilizador” (Bernd, 2009), significativamente assente no descentramento, na abertura e na convocação simultaneamente verbal e pictórica predominantemente de textos da tradição literária oral, como o “Capuchinho Vermelho”, os “Três Ursos” ou a Menina dos Caracóis Dourados, a Bruxa de “Hansel e Gretel”, o gigante de “João e o Pé de Feijão”, entre muitos outros, vários de autoria definida, como *Aventuras de Alice no País das*

*Maravilhas* ou *O Feiticeiro de Oz*, como referimos. Consubstanciando uma prática intertextual homoautoral e heteroautoral (Silva, 1990) de integração (Samoyault, 2001), a partir da referência e da alusão, as três narrativas, escritas em verso, ou estes “texts of quotation” (Wilkie, 1996) testemunham um comportamento dialógico de tipo eufórico, revelador de admiração e de uma atitude lúdica (Samoyault, 2001), de efeito homeostático (Silva, 1990). Para concluir, enfatizamos que a leitura dos volumes hipertextuais de Janet e Allan Ahlberg é um estimulante exercício no qual se convocam ou presentificam distintos hipotextos com os quais se celebram relações variadas, mais ou menos diretas, mais ou menos conscientes. Este processo de raiz dialógica, que prevê igualmente uma apropriação física, distingue as narrativas protagonizadas pelo carteiro alegre e dota-as de maior significado. Resulta, por conseguinte, numa inevitável interligação entre a obra e o leitor, ou seja, num diálogo com uma variedade de outros textos de diferentes origens, latitudes ou autorias. Se este é, quanto a nós, o modo mais competente e apelativo de aproximação ao texto literário, o facto de este se apresentar configurado materialmente da forma como aqui procurámos dilucidar poderá, na verdade, funcionar como uma real oportunidade de, no convívio com um registo multimodal, se promover a educação literária desde as primeiras idades, confiando nas potencialidades do livro-objeto – e nas possíveis experiências positivas de leitura que este possibilita – enquanto meio de promoção do gosto pela literatura e pelo livro.

## Referências bibliográficas

### Obras analisadas

Ahlberg, Janet & Allan (1986). *The Jolly Postman or Other People's Letters*. Puffin Books.

Ahlberg, Janet & Allan (1991). *The Jolly Christmas Postman*. Puffin Books.

Ahlberg, Janet & Allan (1995). *The Jolly Pocket Postman*. Puffin Books.

### Estudos

Avelar, Mário (2010). *Metaficção*. In Carlos Ceia (Dir.), *Dicionário E-Termos Literários*.

Consultado a 04 de janeiro de 2022. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/metaficcao/>

Bernd, Zilá (2009). *Híbrido*. In Carlos Ceia (Dir.), *Dicionário E-Termos Literários*. Consultado

a 04 de janeiro de 2022. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/hibrido/>

Johnson, Paul (1992). Children's books as architecture. *Children's Literature in Education*, 23(3), 131-142.



- Nikolajeva, Maria (2010). Interpretative Codes and Implied Readers of Children's Picturebooks. In Teresa Colomer, Bettina Kummerling-Meibauer, Cecilia Silva-Díaz (Ed.), *New Directions in Picturebook Research* (pp. 27-40). Routledge.
- Pope, Rob (2002). *The English Studies Book: An Introduction to Language, Literature and Culture*. Routledge (2ª ed.).
- Rego, Paula (1994). *Nursery Rhymes*. Thames & Hudson.
- Rego, Paula (2001). *Rimas de Berço*. Relógio d'Água (trad. Adília Lopes).
- Samoyault, Tiphaine (2001). *L'intertextualité*. Éditions Nathan.
- Silva, Vítor Manuel de Aguiar e (1990). *Teoria da Literatura*. Almedina.
- Stierle, Karlheinz (2008). *Existe uma Linguagem Poética seguido de Obra e Intertextualidade*. Quasi.
- Trumpener, Katie (2009). Picture-book worlds and ways of seeing. In Matthew O. Grenby & Andrea Immel (Ed.), *The Cambridge Companion to Children's Literature* (pp. 55-75). Cambridge University Press.
- Wilkie, Christine (1996). Intertextuality. In Peter Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 128-134). Routledge.



# LIBROS DENTRO DE LIBROS

## METAFICCIÓN EN LA OBRA DE EMILY GRAVETT

---

CARMEN FRANCO-VÁZQUEZ & ANA M. VIDAL RUIZ DE VELASCO

### Introducción

Procede empezar nuestra contribución en torno a los libros-objeto dejando constancia de la “propia ambigüedad del concepto, atendiendo a que todos los libros son objetos” (Ramos, 2019, p. 15). Por esta poderosa razón, la experiencia educativa que vamos a describir explora, como veremos en el epígrafe correspondiente, esta característica de los libros con el fin de incentivar su metamorfosis: de este modo, además de conservar su condición de objetos de lectura, se convierten en material de creación.

Aunque existen diferentes estudios que pretenden establecer la definición del libro-objeto, como por ejemplo la contribución de la investigadora Ana Margarida Ramos (2017), todavía estamos ante un “campo experimental que abarca un amplio universo alrededor del álbum ilustrado” (Mociño, 2019, p. 6). Esta realidad cambiante nos permite indagar con mayor ilusión sobre la temática, porque entendemos que las posibilidades artísticas que ofrecen los libros-objeto son “una oportunidad estimulante para continuar abriendo caminos, aprovechando los que ya se han iniciado para recorrerlos, y dar cuenta de la potencialidad que esta tipología tiene, no solo en la formación de lectores, sino también en el campo de la educación artística y en la formación de creadores” (Cortizas y Freire, 2019, p. 224).

Dicho esto, otro concepto relevante en torno al que gira nuestro trabajo es el de la metaliteratura y la metaficción. Según Darío Villanueva (1989), el discurso literario que versa sobre sí mismo recibe el nombre de discurso metaliterario. La metaficción, sin embargo, abarca un panorama más amplio ya que, además del campo narrativo, abarca otros terrenos de ficción o artísticos relacionados directamente con el concepto de autorrepresentación. “Parece haber un acuerdo general en definir la metaficción como un tipo de ficción que llama la atención sobre su propia construcción y por tanto sobre su condición de artefacto” (Silva-Díaz, 2005, p. 59).

Por tanto, tras esta breve introducción, sobre la base de estos dos conceptos hemos elegido analizar las obras de literatura infantil de Emily Gravett (Brighton, 1975), en cuanto pueden servirnos para que reflejar los conceptos apuntados de metaliteratura y autorreferencialidad.

### **La ficción y la realidad en la obra de Emily Gravett**

Emily Gravett nació en el sur de Inglaterra, en la ciudad de Brighton en 1972. Es autora e ilustradora de libros ilustrados para niños. Con su primer libro, *Wolves*, publicado en 2005 y con *Little Mouse's Big Book of Fears*, publicado dos años después, ganó la Medalla Kate Greenaway que concede anualmente el CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals) al libro infantil británico mejor ilustrado del año. Muchas de sus creaciones están concebidas como libro-objeto, ya que es frecuente que tengan pestañas, troquelados, páginas rotas, etc. Autoras como Emily Gravett crean lectores-protagonistas que pueden interactuar con sus álbumes como objetos, interviniendo activamente en la construcción del relato; este tipo de relación con el libro subraya los aspectos matéricos, contrastando este hecho con el avance imparable de todos los medios digitales (Rozario, 2012). Del lector se espera que tenga una actitud activa y, de hecho, la lectura es una reinterpretación del texto desde la experiencia propia. Aquellos textos literarios que hacen evidente ese juego consciente del mundo de ficción y que, además, provocan la inmersión del lector dentro del libro (Silva-Díaz, 2005, p. 63), son unos libros que aportan muchas posibilidades educativas. En esta línea, se ha puesto de relieve que en sus obras Emily Gravett juega con distintos tipos de papel y dispone trozos de otros libros para situar el texto y las ilustraciones; estos restos impresos remiten a otros relatos diferentes y provocan lecturas alternativas a la textual (Arizpe, 2010).

Para completar este breve perfil personal, antes de hacer un breve comentario sobre algunas de sus obras, interesa destacar que la autora es muy activa en redes sociales e interactúa con su lectorado a través de un canal de *youtube* que se llama Emily Draws. El contenido de este medio de comunicación está compuesto por muchos videos en los que la propia ilustradora enseña a dibujar a partir de sus personajes y, también, por otro tipo de entradas en las que hace visible el proceso de creación de sus libros mostrando sus *sketchbooks* (Gravett, 2020).

De la extensa producción de álbumes de Emily Gravett, en el ámbito de este estudio nos hemos basado en dos libros-objeto: *Little Mouse's Big Book of Fears* (2007) y *Again!* (2011), en sus traducciones al gallego y al castellano, respectivamente.

Indudablemente, los libros elegidos presentan rasgos de metaliteratura por diversas razones: en ellos se habla de libros dentro de libros; se favorece la interacción con las páginas del libro al leerlo; y, por último, estamos ante obras que trascienden la materialidad propia de un libro ya que el propio libro deviene en objeto de creación.

En *O gran libro dos medos de rato pequeño* el relato que construye esta obra va describiendo todos los miedos que tiene el pequeño ratoncito. Todo el mundo tiene miedo a algo y por eso, precisamente, veremos miedos y fobias muy habituales al lado de otras más raras. Cuando se vive permanentemente atemorizado, hasta el más valiente se siente pequeño. Si descendemos a la materialidad del libro, vamos a encontrarnos con agujeritos o trocitos de páginas que faltan porque los ha roído el protagonista de la historia. El ratoncito, siempre acompañado de su lápiz y con cara de susto, va dibujando sus miedos sobre una especie de enciclopedia llena de términos científicos. A veces la forma de interactuar con el texto es otra y, en lugar de tachar o reescribir, pega fotografías, recortes de periódico o revistas con los que realiza sus collages. Para facilitar que el lector interactúe y se introduzca en el relato, todas las páginas tienen espacios en blanco: la autora quiere que se expulsen los miedos propios al traducirlos a dibujos, grafismos y collages. De este modo, nos propone una manera lúdica y activa de enfrentarnos a los miedos. Las imágenes que vamos a encontrar se contradicen, se burlan... y entre ellas realizan un juego visual que altera su significado. Al pasar las hojas, roídas por el protagonista, se van generando expectativas en el lector ¿Qué encontraremos a continuación? Un trozo de periódico... un mapa... un dibujo... En este álbum, el personaje protagonista se convierte en lector de su propio libro y en autor de la ficción que el lector real está observando. El espacio metaficcional que la autora construye llama poderosamente la atención, tanto en el nivel del texto como en el de las imágenes. Hay un juego sutil con las convenciones literarias que altera la distinción entre lo ficticio y lo real y que atribuye el papel de protagonistas a los lectores-escritores, como agentes del proceso de escritura (Athanasiou-Krikelis, 2018).

Por lo que se refiere a *¡Otra vez!*, Cedric es un pequeño dragón y como a todos los niños le gusta que su mamá dragona le lea un cuento antes de irse a dormir. El libro que le lee su mamá resulta ser su favorito, pues está protagonizado por un dragón pequeño, como él. Le gusta tanto que nunca se cansa de oírlo. Siempre le pide a su madre el mismo libro, ¡una y otra vez! Así que la mamá de Cedric, cansada, cada vez que repite el cuento va acortando la historia hasta quedarse dormida. Cedric se enfada; y hay que tener mucho cuidado, porque cuando un

dragón se enfada... pueden pasar cosas terribles. La sorpresa final del libro se ve claramente en la contraportada de tapa dura, una tapa totalmente perforada por el chorro de llamas del dragoncito enfadado.

Así pues, en este cuento hay dos historias, la de Cedric y la del cuento que le leen a Cedric. A partir de un relato sencillo y con el apoyo visual de unas imágenes muy atractivas, la autora nos propone un juego metaliterario que identifica al lector real con la lectora dragona, el libro que tenemos en las manos con el libro dibujado dentro del libro (tiene la misma cubierta, los mismos dibujos y los mismos protagonistas), el dragoncito que escucha el libro con los receptores infantiles de la lectura real; y al final del relato, el libro que se quema es el mismo libro que tenemos en las manos...

### **La propuesta de creación**

Los objetivos de esta propuesta son múltiples: por una parte, acercar el concepto de metaficción al alumnado de primaria a través de la proposición de una experiencia interdisciplinar que combina literatura y educación plástica; por otra, facilitar al alumnado ejemplos de buena literatura y grandes autores de nuestro tiempo que ofrecen historias entretenidas. Y, además, se pretende mostrarles álbumes que destaquen por sus ilustraciones artísticas. Con todos estos recursos esperamos incentivarlos a que demanden productos de calidad a la hora de buscar sus lecturas, a que se interesen por libros y ediciones cuidadas, que ofrezcan relatos ricos en matices, a través de juegos visuales soportados por imágenes atractivas y sugerentes.

La experiencia diseñada fue llevada a cabo con alumnado de primaria en distintos centros escolares de Santiago de Compostela durante el curso académico 2021-2022. Consistió en la creación de libros-objeto a partir de la premisa «el libro dentro del libro». Nuestra aportación se centró en el ofrecimiento de la posibilidad de explorar la metaficción de una manera práctica, viviendo un proceso de construcción experimental. La actividad principal consistió en el desarrollo de unos talleres plásticos en los que se elaboraron los libros de artista.

Un libro de artista es la obra que resulta de la intervención de un creador, quien, haciendo uso de una o varias técnicas, juega con la disposición de los elementos, incluye nuevos componentes, manipula los materiales, explora nuevas cualidades (táctiles), nuevos mensajes... El libro de artista se separa de la producción en masa para impulsar la creación particular, de modo que se consigue un objeto singular e individual frente a los objetos seriados y elaborados de forma repetitiva. La

vocación de un libro de artista es una ubicación destacada: no en el estante de una librería o de una biblioteca, sino sobre el expositor de un museo.

Como hemos explicado anteriormente, dos libros de Emily Gravett nos han servido como pretexto para iniciar el proyecto. Comenzamos explorando el concepto de metaficción de manera práctica y experimental, a través de la lectura compartida de *O gran libro dos medos de rato pequeño* y de *¡Otra vez!* Insistimos en aquellos conceptos que la autora trabaja para conseguir aspectos de metaliteratura o metaficción, a los que ya nos hemos referido.

Seguidamente, propusimos al alumnado un proyecto real de creación artística a partir de unos libros preexistentes que deberían manipular y alterar: dibujando, recortando, pegando o pintando para conseguir un nuevo libro objeto. Además, insistimos en que una vez intervenido, el libro objeto se convierte, inevitablemente, en una pieza particular, única. Como pieza de arte, exige un nuevo emplazamiento en el que pueda destacar su esencia como objeto (por ejemplo, sobre una peana en una exposición.)

En este punto, resulta relevante constatar que el proyecto es tremendamente atractivo para el alumnado de primaria. La idea de poder intervenir en libros, pintar, recortar o pegar sobre ellos, deviene fascinante, por inusual. Los alumnos van a ser artistas creadores de una pieza personal, una obra de arte que podría estar expuesta en un museo.

Para desarrollar el proyecto, partiendo de todas las ideas y conceptos que hemos ido tratando hasta el momento, proponemos al alumnado tres posibles modos de intervención para crear sus propios libros-objeto, sus propias piezas de arte, sus propios «libros dentro de libros»:

- Ubicando físicamente nuestro propio libro dentro de otro libro
- Contando nuestra historia de forma paralela, jugando con la idea de espacio en blanco
- Compartiendo personajes, esto es, haciendo que los personajes de unos cuentos aparezcan y participen en otros

El primero de ellos implica, por una parte, la creación de un objeto nuevo, sus propios mini-libros. Ello nos impulsa a hablarles de las diferentes técnicas de encuadernación y de las partes que componen un libro: paratextos visuales, sobre todo. Esta actividad, de una manera emocionante, conlleva que ellos se conviertan en autores

de obras literarias, ¿por qué no?, ilustradas. La premisa del libro dentro del libro se lleva a cabo, en esta primera opción, al pie de la letra. El nuevo libro que han creado se guarda, se esconde, se camufla..., en el hueco que le hemos hecho a otro que ya existía. Tomando la forma de una especie de caja mágica, de contenedor de secretos...



Fig. 1. Ejemplo de Libro dentro de libro

La siguiente posibilidad de intervención está estrechamente ligada con la idea que utiliza Emily Gravett en su *O gran libro dos medos de rato pequeno*, cuando utiliza los espacios en blanco para anotar nuestros miedos o, en este caso, para contar, en paralelo a la trama principal del libro, nuevas historias. En esta opción, se proponen dos alternativas: añadir los nuevos textos o destacar los ya existentes, seleccionando algunas de las palabras de tal manera que creen nuevas oraciones y, por tanto, nuevas historias, quizá totalmente distintas a la de partida.



Fig. 2. Ejemplos de las intervenciones del alumnado reescribiendo libros



En la tercera posibilidad existe una migración de personajes, que se trasladan de unos libros a otros, interviniendo como nuevos protagonistas y, en consecuencia, de este modo se consigue que las historias cambien. La composición debe cuidarse y la disposición de nuevos personajes ha de estar bien ubicada en las páginas del nuevo libro.



Fig. 3. Los personajes se cambian de libro.

### A modo de conclusión

Después del análisis pormenorizado de las dos obras de Emily Gravett que componían nuestro *corpus*, podemos afirmar que son obras con muchísimos matices y que necesitan varias lecturas para extraer el potencial narrativo que contienen. Sus libros favorecen un acercamiento a todo tipo de narrativas, facilitando que adoptemos diferentes roles al abordar su lectura y contribuyendo así a enriquecer nuestro papel de mediadores entre el libro y sus destinatarios.

A la vista de los resultados de la propuesta práctica, encontramos que la respuesta de los niños y niñas que trabajaron en los talleres implicó un fuerte grado de compromiso con las actividades; puede afirmarse, sin duda, que obtuvieron soluciones plásticas muy diversas en su papel de creadores de nuevas narraciones y de nuevos artefactos visuales.

Por último, también resultó gratificante que los niños y niñas de educación primaria aceptasen aspectos de carácter metaliterario y metaficcional, incorporándolos, con naturalidad, a sus producciones: lograron sumergirse en los juegos de la propuesta, tales como la inclusión de un libro dentro de otro libro, analizaron diferentes niveles de relación entre ficción y realidad, y asumieron un doble papel de personaje protagonista y de personaje que actúa de forma independiente sobre el texto del libro. En suma, teniendo en cuenta estas razones, entendemos que propuestas de este tipo son significativas en el campo de la educación literaria y plástica, contribuyendo eficazmente al desarrollo armónico de la creatividad.

## Referencias bibliográficas

### *Corpus*

Gravett, Emily (2010). *O gran libro dos medos de rato pequeno*. Patas de Peixe.

Gravett, Emily (2014). *¡Otra vez!* Picarona.

### **Estudos**

Arizpe, Evelyn (2010). All this book is about books: Picturebooks, Culture, and Metaliterary Awareness. In Teresa Colomer, Bettina Kümmerling-Meibauer, Cecilia Silva-Díaz (Eds.), *New directions in picturebook research* (pp. 87-100). Routledge.

Athanasidou-Krikelis, Lissi (2018). Defining Children's Metafiction: Authorship and Readership in Emily Gravett's Picturebooks. *The Lion and the Unicorn*, 42(1), 1-19.

Cortizas Varela, Olalla y Freire Pérez, Estella (2019). Libros voadores. Artefactos textiles. Construcion de libros-obxecto con materiais textiles. In Isabel Mociño González (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 223-243). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Gravett, Emily (30 de abril de 2020). Emily Draws... Little Mouse [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tfGEFIhFBbg>

Mociño González, Isabel (Coord.) (2019). *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto*. Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Ramos, Ana Margarida (2019). Os libros-objeto de Emma Giuliani: aspectos da criação artística no feminino. In Isabel Mociño González (Coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 15-31). Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo.

Ramos, Ana Margarida (Org.) (2017). *Aproximações ao livro-objeto: das potencialidades criativas às propostas de leitura*. Tropelias & Companhia.

Rozario, Rebecca-Anne C. (2012). Consuming books: Synergies of materiality and narrative in picturebooks. *Children's Literature*, 40(1), 151-166.

Silva-Díaz Ortega, Cecilia (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcional y conocimiento literario*. Tesis de Doctorado. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/4667>

Villanueva Prieto, Dario (1989) La novela como lenguaje. In Marina Mayoral (Coord.), *El oficio de narrar* (pp. 47-68). Cátedra.

# IMAGINARIOS DE PAPEL

## EL UNIVERSO DE EMILY GRAVETT EN LA FORMACIÓN DE LECTORES

ROSA TABERNERO SALA, DANIEL LALIENA CANTERO  
& MARTA SAMPÉRIZ HERNÁNDEZ

### El autor implícito en el universo de Emily Gravett

El autor implícito es un constructo acuñado por Wayne Booth que hace referencia a la figura autoral, diferente del autor real, que es inferida por el lector y que se percibe como la fuente de las decisiones de configuración del texto (Booth, 1961). Pese a haber estado sujeto a controversia (Kindt & Müller, 2005) y aunque algunos estudiosos prefieren emplear denominaciones alternativas como autor modelo (Eco, 1979, 1993) o autor textual (Tabernero, 2005), la idea fundamental acerca de este constructo es que el autor implícito emerge del propio texto y que resulta crucial para el estudio de la lectura como proceso de comunicación (Chatman, 1990).

En este sentido, Chatman (1978) propone un modelo de comunicación narrativa (fig. 1) en el que el autor implícito interacciona con otros agentes durante el acto de la lectura. Entre estos agentes, destaca el lector implícito o textual, entelequia entendida como el receptor previsto por el autor en la elaboración de su mensaje (Tabernero, 2005). Dicho lector implícito es proyectado en las decisiones del autor implícito, que pueden estar a su vez determinadas por la competencia que se presupone al lector y por la comunicación que se pretende establecer con el mismo (Chambers, 1978). Esto implica que las decisiones autorales reconocibles en la configuración del texto no solo revelan información acerca del lector al que se dirige, sino que suponen además información relevante para facilitar el acceso de los lectores infantiles a las obras literarias (Chambers, 1995).



Fig. 1. Modelo de la situación de comunicación narrativa (Chatman, 1978)

De esta manera, resulta pertinente abordar los textos literarios desde una perspectiva que ponga el foco en su contexto de producción y en el papel del autor (Soriano, 2013) para lograr comprender cómo este ha construido la obra y, consecuentemente, poder ejercer una acción de mediación efectiva entre el libro y los lectores infantiles (Chambers, 1995).

Desde esta aproximación analítica centrada en el autor implícito, las obras de la autora e ilustradora británica Emily Gravett, que pueden percibirse en un primer momento como aparentemente simples, se revelan como un universo literario complejo y claramente inserto en su contexto de producción. Así, los álbumes ilustrados de Gravett plantean en su versión original una comunicación particular entre el autor y el lector implícitos que implica, entre otros aspectos, el uso de la materialidad como elemento relevante para la interacción del lector con las obras (Anstey & Bull, 2009; Rozario, 2012; Silva-Díaz, 2018). Sin embargo, esta comunicación prevista originalmente se ha visto alterada en ocasiones al editar las obras en otros países, como evidencia, por ejemplo, el hecho de que las ediciones americana y mexicana de *Wolves* (Gravett, 2005) eliminen ciertos elementos manipulativos del libro o que la edición española de *Again!* (Gravett, 2011) prescindiera de una significativa portadilla duplicada (Van der Linden, 1995) que, en la versión original, guarda relación con el sentido de insistencia que caracteriza la narrativa de la obra.

El carácter complejo del universo de Emily Gravett es definido también por el modo en que se inscribe en la corriente posmoderna y experimental del álbum ilustrado contemporáneo (Kümmerling-Meibauer, 2015), ya que muchas obras de la autora suelen presentar al lector un sentido subversivo y autoconsciente del texto literario (Athanasiou-Krikelis, 2018; 2020) basado en los conceptos de metaficción (Eco, 1979; Hutcheon, 1984) y metalepsis (Genette, 1971). El autor implícito en estos álbumes se dirige, por tanto, un lector implícito al que se considera capaz de reconocer la naturaleza metaficcional del libro que tiene entre las manos y competente a la hora de integrar esta reflexión en su proceso de interpretación de la obra.

Asimismo, se ha señalado la abundante presencia de alusiones intertextuales en los álbumes de Gravett (Viswanath, 2018) y se pueden encontrar en ellos también ejemplos de lo que se ha denominado intertextualidad autárquica y restringida (Dalenbach, 1976; Ricardou, 1971), es decir, conexiones dentro de la propia obra y con otros títulos de la misma autora. Esto implica que los álbumes de Gravett

no se presentan al lector como entidades aisladas, sino que buscan ser concebidos como un universo de autor (Taberner & Calvo, 2016) que se relaciona, además, con la red que conforman los textos literarios de otros autores.

Finalmente, la actual tendencia de hibridación entre lo ficcional y lo no ficcional (Grilli, 2020; Merveldt, 2018) no es un elemento ajeno al universo de Emily Gravett. Esto se evidencia por el hecho de que su narrativa ficcional se combina a menudo con la presencia de elementos no ficcionales, lo que se ha destacado como uno de los aspectos que permiten enfocar la atención del lector sobre el carácter de objeto de estos libros (Rozario, 2012).

Pese a la complejidad y riqueza de este universo literario, Emily Gravett ha recibido menos atención por parte de los estudiosos que otros autores contemporáneos. En este sentido, es relevante destacar que la mayoría de los estudios que han abordado obras de esta autora se han limitado a citar y analizar títulos aislados que permiten ilustrar o ejemplificar determinados rasgos del álbum contemporáneo, como su carácter posmoderno y metaficcional, la relevancia de su materialidad o el uso de las guardas como elementos narrativos (Anstey & Bull, 2009; Kümmerling-Meibauer, 2015; Mackey, 2008; Pantaleo, 2010; Sipe & McGuire, 2009; Smith, 2009; Van der Linden, 2015). Es más escaso, por lo tanto, el abordaje analítico de sus obras como parte de un conjunto que conforma un universo de autora conectado y coherente.

A partir de esta necesidad, se propone aquí un análisis de cuatro obras de Emily Gravett que tiene por objetivo estudiar la naturaleza de la metaficción en el universo de la autora, prestando especial atención para ello a las instancias enunciativas (Chatman, 1978, 1990) y su subversión, a la presencia de metalepsis (Genette, 1971), a la intertextualidad (Kristeva, 1978) y al uso de la parodia y la ironía (Sipe & Pantaleo, 2008).

El *corpus* seleccionado para el análisis consiste en cuatro títulos: *Little Mouse's Big Book of Fears* (2007), *Spells* (2008), *Meerkat Mail* (2006) y *The Rabbit Problem* (2009). Las obras han sido elegidas por tener un carácter marcadamente metaficcional y metaléptico y porque, en el caso de las tres últimas, son títulos de Gravett que apenas han sido estudiados por parte de la investigación hasta el momento.

## Análisis de las obras literarias

### ***Little Mouse's Big Book of Fears* (2007)**

*Little Mouse's Big Book of Fears* es, junto a *Wolves* (Gravett, 2005), una de las dos obras de Emily Gravett que más atención ha recibido en el marco de la relativa escasez de estudios científicos existentes sobre esta autora. Esto puede deberse al hecho de que estos dos álbumes son los que han conseguido un reconocimiento institucional más evidente, ya que la autora obtuvo la prestigiosa Medalla Kate Greenaway al mejor libro ilustrado infantil en 2005 con *Wolves* y recibió dos años más tarde el honor poco habitual de una segunda medalla gracias a *Little Mouse's Big Book of Fears*.

*Little Mouse's Big Book of Fears* es un libro que juega desde el inicio con la ambigüedad y con la subversión de las expectativas del lector. Se presenta en primer lugar como *Emily Gravett's Big Book of Fears*, un libro diseñado para luchar contra los propios miedos. La autora comunica al lector explícitamente una serie de instrucciones de uso del libro a través de una nota en las guardas delanteras, indicando que se trata de un libro para superar fobias, para lo que se invita al lector a rellenar los grandes espacios en blanco de sus páginas con dibujos, anotaciones o collages con el fin de reflejar sus miedos y poder luchar así contra ellos. De esta manera, las instrucciones de la autora generan una serie de expectativas acerca de la función que se espera que desempeñe el lector en su interacción con la obra que, sin embargo, son rápidamente subvertidas por el hecho de que un ratón, personaje del interior de la obra, ya ha completado las páginas del libro con sus propios miedos. En este sentido, Viswanath (2018) ha señalado que en esta obra de Gravett se produce una ruptura del esquema de comunicación narrativa de Chatman (1978), ya que el ratón, que es un personaje, ha desempeñado el papel que se había definido para el lector implícito y, además, trata de apoderarse de la autoría de la obra. Dicha intención por parte del ratón de reclamar la figura de autor del libro se evidencia, entre otros aspectos, en el modo en que ha tachado el nombre de la autora del título original y ha añadido el suyo propio (fig. 2).

Así, el carácter metaficcional de *Little Mouse's Big Book of Fears* viene dado principalmente por la ruptura de las expectativas del lector acerca de lo que espera encontrar en el interior del libro, así como por la subversión de la función asignada al ratón como personaje de este. En relación con esto, la materialidad

de la obra se presenta como la clave mediante la que el sentido autoconsciente del libro es construido (Rozario, 2012). En primer lugar, la apariencia externa de la obra se muestra vieja y desgastada, lo que no se corresponde con lo que un lector espera encontrar en un libro que acaba de adquirir. Esta concepción de libro usado se ve enfatizada por una irónica nota incluida en la ilustración de la contraportada que indica que es un producto de segunda mano y que puede contener anotaciones y “daños por roedor”.

Por otro lado, la apropiación del libro por parte del ratón se manifiesta también en el aspecto físico de la obra, ya que este personaje ha practicado un agujero en la cubierta (fig. 2), ha roído, recortado y doblado los bordes de las páginas (fig. 3) y ha incorporado al libro dibujos, anotaciones y elementos materiales variados. En relación con esto, se ha señalado la relevancia del reciente desarrollo de las tecnologías de impresión y edición para la producción de álbumes que exploran los límites de su materialidad (Alaca, 2018; Anstey & Bull, 2009) y son capaces, como en el caso de *Little Mouse's Big Book of Fears*, de subvertir la noción del libro y de promover en el lector una reflexión sobre el carácter construido de la obra.

La modificación de la integridad física de *Little Mouse's Big Book of Fears* está



Fig. 2. Portada de *Little Mouse's Big Book of Fears*



Fig. 3. Bordes roídos de una de las páginas



Fig. 4 e 5. Ejemplos de solapa en *Little Mouse's Big Book of Fears*

presente también en algunos de los materiales que el ratón ha incorporado a las páginas del libro y que escapan de la bidimensionalidad de la ilustración, tomando la forma de elementos con los que el lector puede interactuar manualmente (fig. 4 e 5). Entre estos, se incluye una solapa que, al abrirse, permite ver en su totalidad un recorte de periódico que el ratón ha pegado sobre el libro, así como un mapa que se despliega y otra solapa que transforma uno de los miedos del ratón, los perros, en su mayor temor, un gato.

Así, el análisis del carácter metaficcional de esta obra de Gravett revela que se ha incluido en ella una serie de elementos manipulables con el fin de generar rupturas metalépticas que permiten al lector interactuar manualmente con aspectos y objetos del libro que han sido añadidos por parte del ratón y, por lo tanto, pertenecen al mundo ficcional del interior de la obra. Estas rupturas metalépticas a través de lo material son la clave que dirige la atención del lector hacia el carácter construido de la obra (Rozario, 2012) y reclaman una participación especialmente activa por parte del lector por medio de la manipulación (Allan, 2018).

Asimismo, el acto de apertura de solapas y el consecuente descubrimiento de lo oculto (Taberner, 2019) resulta imprescindible para que el lector pueda acceder a narrativas secundarias en esta obra de Emily Gravett y es, además, donde reside parte de la naturaleza intertextual de este álbum. Este es el caso, por ejemplo, del recorte de periódico (fig. 4), que contiene una compleja narrativa secundaria que



parodia la canción inglesa de los Tres Ratones Ciegos. Se trata de una narrativa secundaria que el lector puede reconstruir por medio de la combinación de la información que le aportan diferentes elementos que se muestran en la doble página, como el propio recorte y la noticia que incluye, una tarjeta dirigida a un ratón que ha perdido su cola, una fotografía de los tres ratones ciegos y un cartel de una actuación acrobática cancelada. Esta aproximación paródica a una conocida canción infantil inglesa acentúa el carácter construido de la obra por medio de su intertextualidad de un modo similar a como lo hace la referencia a otra canción infantil inglesa, *Hickory Dickory Dock*, en una doble página posterior de este álbum ilustrado.

### **Spells (2008)**

*Spells* es una obra de Gravett mucho menos estudiada que la anterior. Narra cómo una rana pasea por un laboratorio de alquimia y encuentra un libro de hechizos que decide destrozar para jugar con él transformándolo en diversos objetos (fig. 6 e 7), hasta que se da cuenta de que el libro contenía un conjuro para transformarse en príncipe y decide reconstruirlo. Se trata, por tanto, de una versión del cuento tradicional recopilado por los hermanos Grimm “El Príncipe Rana”, que adquiere un tinte paródico y subversivo cuando el beso de una princesa al final del libro revierte el hechizo y transforma al príncipe de nuevo en una rana.

En relación con esta obra, Rozario (2012) destaca el hecho de que sus tapas duras amarillas coincidan con las cubiertas del libro con el que la rana juega en las ilustraciones (fig. 6 e 7), lo que puede entenderse como una estrategia por la



Fig. 6 e 7. Coincidencia entre la apariencia de las cubiertas del libro real y el de las ilustraciones

que la materialidad de álbum genera lo que se denomina “Book-within-a-Book” (Athanasiou-Krikelis, 2020, p. 365).

Así, la apariencia del libro es el primer modo mediante el que se plantea al lector una ruptura metaléptica, que se da por el hecho de que está sujetando el libro que aparece en el interior de este. Se trata de un recurso que se emplea en otro título de Emily Gravett, *Wolves*, lo que supone una relación de intertextualidad restringida (Ricardou, 1971) entre dos obras de la misma autora en las que se utiliza la misma estrategia material de construcción de significado.

Por otro lado, el carácter metaficcional de este álbum también es sugerido al lector por medio de la manipulación. El deseo por parte de la rana de reconstruir el destrozado libro para obtener el hechizo que le permita transformarse en príncipe la obliga a solicitar al lector su colaboración en la tarea de recomposición. Esto se lleva a cabo por medio de un formato de página conocido como cadáver exquisito o *mix and match* (Alaca, 2018) que permite al lector combinar medias páginas y simular así la recomposición manual de los fragmentos rotos del libro de hechizos (fig. 8) hasta lograr obtener el conjuro para transformarse en príncipe.

Por lo tanto, el autor implícito de esta obra de Gravett se dirige un lector capaz de interactuar manualmente con el libro en un proceso marcadamente metaficcional y metaléptico, determinado por el hecho de que las acciones de la rana en el interior de la obra (romper el libro) tienen una repercusión sobre el carácter físico del libro que manipula el lector.



Fig. 8.  
Cadáver exquisito o  
*mix and match*

Este carácter metaficcional de *Spells* definido por su materialidad se complementa con la presencia de lo lúdico y de los juegos de palabras. En inglés, la palabra “spell” puede asociarse tanto a la idea de “hechizo” como a la de “deletrear”, por lo que el encabezado del conjuro que la rana pretende recomponer, “Spell to become a Handsome Prince” puede entenderse como “Hechizo para transformarse en un Apuesto Príncipe”, pero también como “Deletrea para transformarte en un Apuesto Príncipe”. Consecuentemente, cuando el lector combina medias páginas al manipular el juego de cadáver exquisito (fig. 8), está combinando al mismo tiempo letras que aparecen en la ilustración y que generan nuevos nombres ficticios para las criaturas híbridas que resultan del *mix and match*. El juego manipulativo propuesto adquiere, por tanto, una dimensión lúdica y lingüística en la versión original en inglés que puede resultar difícil de conservar en las ediciones traducidas.

### **Meerkat Mail (2006)**

*Meerkat Mail* es otra de las obras de Emily Gravett que no han sido prácticamente exploradas en investigación. Narra la historia de Sunny, un suricato que, cansado de su vida en el desierto, decide viajar por el continente africano para visitar a sus familiares mangosta y termina dándose cuenta de que el lugar donde mejor está es en su propia casa. Así, este álbum aplica el tradicional patrón “home-away-home” de la literatura infantil (Nodelman & Reimer, 2003) que relaciona a *Meerkat Mail*, a través de la intertextualidad, con otras obras infantiles que se construyen sobre un patrón similar.

Cabe destacar que se reutiliza aquí una estrategia de construcción de significado que ya se empleó en otro álbum de Gravett, *Wolves*, ya que en ambas obras el protagonista es perseguido a lo largo de las páginas por un depredador (un lobo, en el caso de *Wolves*, y un chacal, en *Meerkat Mail*). Ni el conejo protagonista de *Wolves* ni el suricato Sunny en *Meerkat Mail* se percatan del riesgo que están corriendo, un riesgo que tampoco es mencionado en el texto. De esta manera, el lector es consciente, a través de la información que le aportan exclusivamente las ilustraciones, de que cuenta con más información que el personaje en lo que se refiere al peligro que lo acecha.

Esta similitud entre las obras de Gravett puede ser entendida de nuevo como una relación de intertextualidad restringida que facilita al lector la interacción con estrategias de construcción de significado con las que ya se ha familiarizado al leer otra obra de la autora. Asimismo, tanto *Wolves* como *Meerkat Mail* se



Fig. 9 e 10. Guardas delanteras y traseras de *Meerkat Mail*



Fig. 11. Doble página con una postal que funciona como solapa

vinculan intertextualmente, por medio de la presencia del depredador y de la presa inconsciente, con el clásico de la literatura ilustrada inglesa *Rosie's Walk* (en español, *El Paseo de Rosalía*) de Pat Hutchins (1967), lo que relaciona estas obras de Gravett con el panorama literario británico. Esta serie de conexiones intertextuales contribuyen a remarcar la pertenencia a una tradición literaria y el carácter construido de las obras de Gravett y favorecen la reflexión meta-ficcional por parte del lector.

En lo que se refiere a la disposición de la página, en *Meerkat Mail* abundan los juegos visuales (Taberner, 2018) y una variedad de tipologías textuales (Zayas, 1997) que desempeñan un papel de descubrimiento y organización de la información. Así, elementos como la maleta de Sunny o el propio suricato son constantes a lo largo de las ilustraciones y, junto a ciertos documentos materiales como recortes de periódico, postales, anuncios y fotografías, jerarquizan la información de la página y proponen al lector una lectura no lineal de la misma. En relación con esto, las guardas delanteras y traseras (fig. 9 e 10), puntos de la obra donde más se acumulan los documentos materiales, presentan y cierran la acción de la historia, lo que extiende la narrativa del libro más allá de los límites convencionales (Sipe & McGuire, 2009).

Destaca asimismo en la obra la presencia de postales que Sunny envía a su familia conforme avanza en su periplo (fig. 11) y que están además cargadas de juegos de palabras y elementos humorísticos. Las postales se integran en la página a modo de solapas, por lo que requieren que el lector lleve a cabo un acto de apertura y de descubrimiento de lo oculto (Taberner, 2019) que desvela información fundamental para el desarrollo de la narrativa. Al aportar, por un lado, datos factuales sobre las diferentes clases de familiares mangostas que encuentra Sunny y, por otro, información acerca de cómo se desarrolla su travesía, estas postales generan una ruptura metaléptica que permite al lector manipular físicamente elementos pertenecientes a la narrativa del interior del libro e incorporar la información que le desvelan a su proceso de lectura e interpretación de la obra.

Este carácter metaléptico de las postales de Sunny se ve reforzado por el hecho de que varias de ellas presentan alteraciones en su integridad física que se vinculan con el entorno africano concreto desde el que Sunny las ha enviado. Como ejemplo de ello, la postal de la figura 11 muestra sus bordes parcialmente carcomidos, lo que el lector comprende que se debe a la acción de unas termitas cuando abre la solapa y accede a la información que proporciona Sunny a su familia, en el reverso de la

postal, acerca de la abundancia de estos insectos en el lugar desde el que escribe. Otras postales muestran manchas de humedad o de huevo, entre otros aspectos, que también las relacionan con la situación y la ubicación desde las que Sunny las ha escrito. Así, los acontecimientos pertenecientes a la narrativa de interior del libro acaban teniendo un efecto sobre la apariencia física de las postales que el lector manipula en su propio plano de realidad, lo que acentúa el carácter metaléptico y construido de la obra a través de su materialidad.

Finalmente, la relevancia de los documentos materiales (fotografías, recortes, postales, anuncios...) en lo que se refiere a la interacción del lector con la obra difumina la distinción entre esos materiales no ficcionales y la narrativa ficcional del libro. Esta hibridación entre lo ficcional y lo no ficcional (Grilli, 2020) permite al lector avanzar en su lectura de la narrativa con cierta libertad, así como detenerse en los elementos materiales que considere y explorar el modo en que su contenido y su materialidad se relacionan con la historia ficcional.

### ***The Rabbit Problem* (2009)**

*The Rabbit Problem* es un álbum de Gravett que se fundamenta en el problema matemático de Fibonacci. Este problema, planteado en el siglo XIII, se cuestiona cuántos conejos habrá en un prado cada mes que pase y al cabo de un año si se toma como punto de partida una sola pareja de estos animales. Así, la base de esta obra de Gravett es una noción no ficcional cuyo abordaje es en cierta manera irónico, ya que el peritexto editorial de la contraportada reconoce que el libro se basa en el problema del matemático Fibonacci, pero insiste en que no es un libro sobre matemáticas, sino sobre conejos. Se juega así con las expectativas del lector y se invita a este a posicionarse de una manera desconfiada ante lo que va a encontrar en el interior del libro. Esto, unido a la abundante presencia de guiños humorísticos a lo largo de la obra, evidencia el hecho de que *The Rabbit Problem* parte del humor, la ironía y la parodia (Nikolajeva, 2008; Sipe & Pantaleo, 2008) como claves para su construcción y como estrategias que subrayan su naturaleza metaficcional (Silva-Díaz, 2005, 2018).

Al basarse en un problema matemático, la obra se articula alrededor de la intertextualidad no ficcional como eje de construcción (Taberner, 2019) y lo hace a través de un juego metaficcional desde la materialidad (Athanasίου-Krikelis, 2018, 2020) principalmente dado por el hecho de que el libro toma forma de calendario (fig. 12, 13 e 14). Así, la noción de secuencia temporal asociada al problema de



Fig. 12, 13, 14. Páginas de *The Rabbit Problem*

Fibonacci se refleja en esta obra a través de su formato de almanaque, que provoca en el lector una reflexión acerca del carácter subversivo y poco convencional del libro. El acto físico de pasar la página (Perrot, 1999) supone en esta obra el avance por los meses de un calendario y, con ello, el progreso en el desarrollo de la secuencia matemática propuesta por Fibonacci, que se evidencia en el libro por la cómica acumulación exponencial de conejos en las dobles páginas conforme se suceden los meses.

De esta manera, la manipulación del lector se solicita como clave para el desarrollo de la obra. Es particularmente relevante, en relación con esta interacción manual con el libro, la presencia de determinados elementos materiales que se incluyen en las diferentes páginas. Así, se retoma la estrategia de las solapas que ya se ha empleado en otras obras de la autora para permitir al lector adentrarse, mediante un proceso no lineal de lectura (Taberner 2019), en documentos secundarios como una invitación a una fiesta, un libreto de instrucciones para tejer una chaqueta de lana, un cuaderno con datos y fotos de las crías de conejo que van naciendo, una cartilla de racionamiento que se asocia a la proliferación descontrolada de estos animales en un momento dado del año, un periódico o un libro de recetas con zanahoria. Todos estos materiales manipulables se presentan como documentos no ficcionales que se insertan en el documento principal, el



Fig. 15. *Pop-up* al final de *The Rabbit Problem*

calendario, y que demandan en todo momento la acción de un lector activo y curioso (Merveldt, 2018; Grilli, 2020) que elige su propia ruta de lectura a lo largo de un libro completamente alejado de los formatos convencionales.

Finalmente, la construcción progresiva del carácter metaficcional del libro a través de la manipulación y de su materialidad llega a su culmen en las guardas traseras del mismo, donde se despliega una figura (fig. 15) de tipo *pop-up* (Alaca, 2018; Taberner, 2018) mediante la que los conejos acumulados a lo largo de los meses acaban saliendo físicamente del libro e invadiendo el espacio del lector. Esta invasión del plano de la realidad del lector por parte de elementos del interior del libro supone la culminación de la naturaleza metaléptica que se ha ido construyendo y desarrollando a lo largo de toda la obra, en la que la manipulación y lo material han desempeñado un papel fundamental.

## Conclusiones

El presente estudio ha respondido al objetivo de analizar la naturaleza de la meta-ficción en el universo literario de Emily Gravett, para lo que se ha atendido a la concepción de las instancias enunciativas presentes en el discurso y, en esta línea, a procedimientos de construcción tales como metalepsis, intertextualidad, parodia e ironía en diferentes álbumes de la autora.



Así, el análisis revela cómo los álbumes de Emily Gravett se asientan sobre una idea de lector implícito y sobre unos presupuestos de construcción similares que pueden comprenderse desde la noción del *career author* propuesta por Booth (1961). Este concepto hace referencia al conjunto de autores implícitos que se proyectan en las diferentes obras de un mismo autor real. En el caso del presente estudio, la exploración en las cuatro obras analizadas ha generado la imagen de un *career autor* que se fundamenta en las conexiones y elementos comunes de lo que se propone en los libros, que es precisamente lo que les confiere una entidad global y conectada como universo de autora.

La primera de las conclusiones que se infiere del análisis indica, como han apuntado otros estudiosos (Allan, 2018; Athanasiou-Krikelis, 2020; Silva-Díaz, 2018; Viswanath, 2018), que una de las características fundamentales del universo de Emily Gravett es su carácter metaficcional. En este sentido, la materialidad de sus álbumes y la manipulación por parte del lector (Athanasiou-Krikelis, 2018; Viswanath, 2018) se han revelado como elementos clave en la construcción de un discurso metaficcional que reflexiona sobre sí mismo y que está también determinado por la presencia de elementos paródicos, irónicos e intertextuales (Sipe & Pantaleo, 2008) que buscan colocar al lector en una posición reflexiva en relación con el carácter construido del libro que está leyendo. Así, la figura del lector activo (Grilli, 2020) es solicitada en los álbumes de Gravett tanto en el plano cognitivo de la lectura como en su dimensión de experiencia física. El autor implícito de las obras analizadas se basa, por tanto, en lo que podría denominarse materialidad metaficcional para elaborar un discurso que, a través de la manipulación y la materialidad, evidencia su carácter construido.

Asimismo, el análisis ha confirmado que la hibridación entre la ficción y la no ficción (Grilli, 2021) es otro de los elementos característicos del universo de Emily Gravett. Esta naturaleza híbrida de sus álbumes viene dada fundamentalmente por la conjugación de narraciones ficcionales con elementos materiales no ficcionales. Conviene destacar que los elementos no ficcionales de las obras analizadas resultan de tal relevancia en la construcción del discurso y en la interacción del lector con los libros que pueden acabar desplazando la narración ficcional a un segundo plano de importancia.

En relación con todo lo expuesto y en línea con la defensa del álbum ilustrado como un género literario para la formación de lectores (Taberner, 2013), el universo de Emily Gravett puede ser considerado de interés para estos contextos formativos. La notable presencia de lo material y lo manipulativo en los álbumes

de la autora responde a la necesidad del lector de aprehender el discurso manipulando y jugando (Bonnafé, 2009; Perrot, 1999) y proporciona un espacio en el que relacionarse físicamente con los libros y con su condición material.

Además, la construcción abiertamente intertextual del universo de esta autora permite al lector interactuar con las obras de Emily Gravett de un modo acorde con la esencia del discurso ficcional, entendido como libros hechos de otros libros (Kristeva, 1978). En lo que se refiere a este carácter intertextual de las obras, la abundante presencia de intertextualidad autárquica y restringida (Dalenbach, 1976; Ricardou, 1971) se presenta como un ingrediente crucial en la configuración del universo de la autora como un conjunto coherente y de interés para la formación de lectores. Así, las similitudes entre diferentes obras de Emily Gravett posibilitan que el lector se familiarice con las estrategias de construcción de significado propuestas por el autor implícito y extrapole esos conocimientos a la lectura e interpretación de otras obras de Gravett, permitiéndole así desarrollar su competencia lectoliteraria a la vez que se adentra en el universo de la autora.

Como conclusión, la aproximación analítica al universo de Emily Gravett que se ha llevado a cabo en este estudio ha facilitado una consideración de las obras de la autora desde la perspectiva del autor implícito que ha enfatizado el carácter coherente de su universo literario y la relevancia de la materialidad en la construcción de su carácter metaficcional. Se ha podido ahondar en la comprensión de esta autora poco estudiada, lo que puede proporcionar herramientas a los mediadores para favorecer el contacto entre las obras de Emily Gravett y los lectores infantiles. Sin embargo, es necesario continuar la exploración de este universo literario para seguir profundizando en lo que Emily Gravett y su universo proponen al lector en formación.

### Literatura citada

- Gravett, Emily (2005). *Wolves*. Macmillan.
- Gravett, Emily (2006). *Meerkat Mail*. Macmillan.
- Gravett, Emily (2007). *Little Mouse's Big Book of Fears*. Macmillan.
- Gravett, Emily (2008). *Spells*. Macmillan.
- Gravett, Emily (2009). *The Rabbit Problem*. Macmillan.
- Gravett, Emily (2011). *Again*. Macmillan.
- Hutchins, Pat (1967). *Rosie's Walk*. Macmillan.

## Bibliografía

- Alaca, Ilgim-Veryeri (2018). Materiality in picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 59–68). Routledge.
- Allan, Cherie (2018). Postmodern picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 201–208). Routledge.
- Anstey, Michèle; Bull, Geoff (2009). Developing new literacies. Responding to picturebooks in multiliterate ways. In Janet Evans (Ed.), *Talking Beyond the Page. Reading and responding to picturebooks* (pp. 26–43). Routledge.
- Athanasidou-Krikelis, Lissi (2018). Defining Children's Metafiction: Authorship and Readership in Emily Gravett's Picturebooks. *The Lion and the Unicorn*, 42(1), 1–19. <https://doi.org/10.1353/UNI.2018.0001>.
- Athanasidou-Krikelis, Lissi (2020). Mapping the metafictional picturebook. *Narrative*, 28(3), 355–374. <https://doi.org/10.1353/NAR.2020.0017>.
- Bonnafé, Marie (2009). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano.
- Booth, Wayne Clayson (1961). *The Rethoric of Fiction*. The University of Chicago Press.
- Chambers, Aidan (1978). The Reader in the Book: Notes from Work in Progress. *Children's Literature Association Quarterly* 1978, 1-19. <https://doi.org/10.1353/chq.1978.0000>.
- Chambers, Aidan (1995). *Booktalk. Ocasional writing on literature and children*. The Thimble Press.
- Chatman, Seymour (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Film*. Cornell University Press.
- Chatman, Seymour (1990). *Coming to Terms. The Rethoric of Narrative in Fiction and Film*. Cornell University Press.
- Dallenbach, Lucien (1976). Intertexte et autotexte. *Poétique*, 27, 282-96.
- Eco, Umberto (1979). *The Role of the Reader: Explorations in the Semiotics of Texts*. Indiana University Press.
- Eco, Umberto (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Lumen.
- Gennete, Gérard (1971). *Figuras III*. Editorial Lumen.
- Grilli, Giorgia (Ed.) (2020). *Non-Fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience*. Edizioni ETS.
- Hutcheon, Linda (1984). *Narcissistic Narrative. The metafictional paradox*. Wilfrid Laurier University Press.
- Kindt, Tom; Müller, Hans-Harald (2005). *The Implied Author. Concept and Controversy*. Walter de Gruyter.

- Kristeva, Julia (1978). *Semiótica I*. Editorial Fundamentos.
- Kümmerling-Meibauer, Bettina (2015). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/02666286.2015.1032519>.
- Mackey, Margaret (2008). Postmodern Picturebooks and the Material Conditions of Reading. In Lawrence R. Sipe & Sylvia Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 103–116). Routledge.
- Merveldt, Nikola von (2018). Informational Picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 231–245). Routledge.
- Nikolajeva, Maria (2008). Play and Playfulness in Postmodern Picturebooks. In Lawrence R. Sipe & Sylvia Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 55–74). Routledge.
- Nodelman, Perry; Reimer, Mavis (2003). *The Pleasures of Children's Literature*. Allyn and Bacon.
- Pantaleo, Sylvia (2010). Mutinous Fiction: Narrative and Illustrative Metalepsis in Three Postmodern Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 41(1), 12–27. <https://doi.org/10.1007/S10583-009-9096-X>.
- Perrot, Jean (1999). *Jeux et enjeux du livre d'enfance et de jeunesse*. Electre-Éditions du Cercle de la Librairie.
- Ricardou, Jean (1971). *Pour une théorie du roman*. Seuil.
- Rozario, Rebecca-Anne (2012). Consuming Books: Synergies of Materiality and Narrative in Picturebooks. *Children's Literature*, 40(1), 151–166. <https://doi.org/10.1353/CHL.2012.0013>.
- Silva-Díaz, María-Cecilia (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Banco del Libro.
- Silva-Díaz, María-Cecilia (2018). Picturebooks and metafiction. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 69–80). Routledge.
- Sipe, Lawrence-R.; McGuire, Caroline (2009). Picturebooks endpapers. In Janet Evans (Ed.), *Talking Beyond the Page. Reading and responding to picturebooks* (pp. 62–80). Routledge.
- Sipe, Lawrence-R.; Pantaleo, Sylvia (Eds.). (2008). *Postmodern Picturebooks: Play, Parody and Self-Referentiality*. Routledge.
- Smith, Vivienne (2009). Making and breaking frames. Crossing the borders of expectation in picturebooks. In Janet Evans (Ed.), *Talking Beyond the Page. Reading and responding to picturebooks* (pp. 81–96). Routledge.
- Soriano, Marc (2013). *La literatura para niños y jóvenes*. Ediciones Colihue.

- Tabernero, Rosa (2005). *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Tabernero, Rosa (2013). El lector literario en los grados de Maestro: deconstruir para construir. *Lenguaje y Textos*, 38, 47-56.
- Tabernero, Rosa (2018). Leer el álbum desde la materialidad. La manipulación como estrategia discursiva. In Rosa Tabernero (Ed.), *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario* (pp. 75-86). Octaedro.
- Tabernero, Rosa (2019). Descubriendo lo oculto: el espacio del lector en los libros de solapas. In Rosa Tabernero (Ed.), *El objeto libro en el universo infantil. La materialidad en la construcción del discurso* (pp. 73-85). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Tabernero, Rosa; Calvo, Virginia (2016). El universo de Maurice Sendak: una nueva manera de representar la infancia. *Cultura, Lenguaje y Representación*, 16, 85-102. <https://doi.org/10.6035/CLR.2016.16.5>.
- Van der Linden, Sophie (2015). *Álbum[es]*. Kairós.
- Viswanath, Tharini (2018). Issues of Control and Agency in Staged Metafictional Picture Books. *Children's Literature Association Quarterly*, 43(1), 67-83. <https://doi.org/10.1353/CHQ.2018.0004>.
- Zayas, Felipe (1997). Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO. *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11, 23-26.



# “ISTO NÃO É UM LIVRO”

## A MATERIALIDADE AO SERVIÇO DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

---

ANA MARGARIDA RAMOS

### Introdução

O objetivo deste texto é apresentar uma proposta de leitura do díptico formado por dois livros do criador francês Jean Jullien (Cholet – Nantes, 1983), *Ceci n'est pas un livre* (Phaidon, 2016) e *Ceci n'est pas toujours un livre* (Phaidon, 2021), à luz da exploração da questão da materialidade do livro, analisando as potencialidades de leitura e de interação que decorrem do investimento criativo realizado no objeto/ suporte, possibilitando sentidos e usos completamente imprevisos. Tendo como mote uma adaptação da célebre legenda usada pelo artista belga, René Magritte, no seu quadro *La thraison des images* (1929), os dois volumes selecionados, recriam e transformam o objeto livro, propondo um novo olhar sobre ele e questionando, até, a sua identidade.

Aparentemente destinados a pré-leitores, como sugerem elementos peritextuais como o formato de cantos redondos ou a edição cartonada, além da quase total ausência de texto, os livros em questão revelam-se particularmente exigentes e desafiadores, até pela sugestão intertextual e interartística que os títulos criam, em termos de leitura, que é o mesmo que dizer em termos da sua manipulação, interrogando o leitor a cada virar de página sobre o novo objeto ou a nova realidade em que o livro se transforma. Este é o desafio central das publicações: ao desconstruir e desautomatizar o processo tradicional de leitura e de movimento das páginas, com consequências na interação física e cognitiva com o livro, os volumes – que se apresentam como não sendo livros – fazem incidir a atenção sobre a sua materialidade, dimensões, formato, dobra da página, abas desdobráveis, grau de abertura das páginas, posicionamento e perspectiva do leitor e do objeto, criando novas possibilidades e significados em termos da sua leitura. A dimensão metaficcional dos dois volumes resulta, assim, não só da autorreferencialidade e da intertextualidade do título, mas da interatividade imprimida ao processo de leitura, instigando indiretamente os leitores a procurarem alterar a

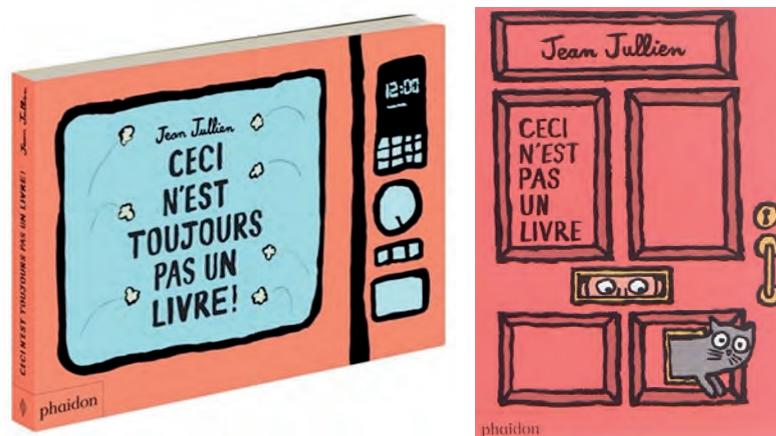


Fig. 1 e 2. Capas dos dois volumes em análise

sua relação com o objeto, percebendo-o a partir de perspectivas e pontos de vista originais. Com maior ou menor grau de exigência e de dificuldade, o jogo de leitura instaurado desde a capa e da contracapa dos livros, apresentados como objetos específicos, respectivamente uma porta ou um micro-ondas, passa pela identificação da sucessão de novos objetos e usos em que o livro é transformado, sendo necessário manipulá-lo de diferentes formas para tornar perceptíveis essas recriações, já que as mesmas recorrem a opções visuais e gráficas de diferentes tipos. Nos dois volumes, a dobra funciona como elemento determinante para a construção das propostas criativas de cada dupla página, acionando movimento ou exigindo uma posição de observação e/ou ângulos específicos de abertura das páginas de modo a dar sentido às imagens. A manipulação do livro e o processo de leitura consiste, assim, na descoberta dessa funcionalidade da dobra e nos significados que ela ajuda a construir. Pretende-se, pois, com este estudo, identificar os vários processos criativos a que o autor recorre em termos da valorização da materialidade do livro enquanto criadora de significados, refletindo igualmente sobre as implicações que eles têm no processo de leitura e de construção de sentidos, alterando a relação tradicional entre leitor e livro.



## **Livro-objeto: materialidade, metaficcionalidade e experimentação**

Mais ou menos circunscritos ao universo do livro-objeto e dos seus múltiplos e variados formatos, sobretudo ligados à tridimensionalidade e às implicações das questões da encadernação, os estudos em torno da materialidade (Alaca, 2018) do livro também surgem no seio do livro-álbum, aí mais associados aos elementos peritextuais e ao *design* gráfico.

Não raras vezes, surgem igualmente interligados à questão da metaficcionalidade, atendendo aos desenvolvimentos pós-modernos que o livro-álbum tem conhecido, com relevo para a exploração da sua dimensão experimental. A sucessão de publicações sobre esta questão é significativa e inclui alguns dos mais importantes investigadores atuais sobre o livro-álbum, com destaque para Lewis (1990, 2001), McCallum (2004), Silva-Díaz (2005, 2017) e Sipe & Pantaleo (2008). Sylvia Pantaleo (2004, 2014), por exemplo, tem dedicado particular atenção ao estudo da metaficcionalidade, analisando não apenas sua presença em livros infantis, mas também a resposta do leitor aos desafios que ela propõe. Cecilia Silva-Díaz (2005), por seu turno, dedicou-se ao estudo das potencialidades didáticas dos livros-álbum metaficcionais nos processos de ensino-aprendizagem da literatura. Várias das conclusões destas propostas teóricas podem ser facilmente estendidas ao âmbito mais específico do livro-objeto, não só pela partilha de características comuns, mas sobretudo pelo relevo que o suporte físico do livro desempenha nestas publicações, abrindo a porta a exercícios criativos em que forma e conteúdo estabelecem relações muito fortes, potenciando jogos com a autorreferencialidade, a paródia, a interpelação ao leitor, a ironia e o autoquestionamento, por exemplo, mas também estimulando a atenção sobre a ficcionalidade do livro e a reflexão sobre o seu processo criativo.

Mais recentemente, Athanasiou-Krikelis (2020) desenvolveu uma tipologia a fim de caracterizar o uso da metaficção em livros-álbum, definindo cinco categorias diferentes. Serafini & Reid (2020) também realizaram um extenso estudo sobre as transgressões metalépticas usadas em livros-álbum. Estes dois estudos recentes confirmam a existência de um amplo *corpus* de livros-álbum que recorrem a estratégias metaficcionais, permitindo análises sistemáticas a partir de diferentes perspetivas. Ainda assim, é curioso verificar como os livros aqui em análise não parecem enquadrar-se de forma plena nas categorias ou propostas de análise previstas por estes estudos, na medida em que não só não apresentam uma estrutura

narrativa ficcional, como tendem a transcender e recombinar elementos de várias propostas diferentes, distinguindo-se pela sua originalidade e, principalmente, por se situarem no universo mais específico do livro-objeto, sobre o qual a investigação ainda é, apesar de tudo, reduzida.

## **Análise do díptico de Jean Jullien**

### **A dobra e as suas potencialidades criativas**

Nos últimos anos, o interesse sobre o contributo do *design* gráfico, a par do texto e das ilustrações, para a criação de sentidos no universo do livro infantil tem vindo a crescer, incidindo particularmente nos elementos peritextuais e na materialidade do livro enquanto objeto. A questão da composição das páginas e das suas implicações em termos de leitura foi já sublinhada (Lambert, 2010; 2018). A dobra da página, também designada por espinha ou margem interna, é um elemento da materialidade que deve ser tido em conta no processo criativo, atendendo ao facto de que um livro é composto por folhas de papel dobradas, agrupadas em cadernos. Nesta medida, a composição da página, sobretudo quando se trata de página dupla com unidade de sentido, tem de ter em conta essa linha física que divide a página, procurando que ela não crie entraves à leitura das imagens. Quando o objetivo é atingido, a dobra torna-se invisível, uma vez que a ilustração é construída usando o espaço disponível como um todo, sem quebras ou ruturas. Ainda assim, podem ser usadas outras possibilidades criativas, recorrendo à dobra como uma espécie de divisória natural ou eixo central das imagens, construindo as cenas a partir dela, o que gera equilíbrios em termos da ocupação do espaço disponível. Em outros exemplos, contudo, a dobra pode atrair a atenção sobre si mesma, revestindo-se de algum protagonismo e atuando como elemento da narrativa, sendo mencionada de forma explícita ou metafórica. Assim, no âmbito de um estudo mais abrangente em curso sobre uma tipologia relativa às funcionalidades da dobra<sup>1</sup>, este texto centra-se na análise de dois volumes que exploram este elemento material enquanto mecanismo que permite transformar

---

1 Transformada em divisória física (muro, fronteira, parede...), divisória imaginada (separação entre realidade e fantasia), pórtico (para outros mundos ou para o interior do próprio livro), ou mecanismo que leva à criação de movimento através da manipulação do livro. Um artigo sobre estas questões encontra-se já submetido à *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, estando a sua publicação prevista para breve.

o livro em outros objetos e entidades, estimulando a sua manipulação de forma não automatizada.

Apesar de alguma escassez da investigação sobre este elemento em particular, é evidente o relevo que conhece em algumas produções específicas. Os livros-álbum sem texto de Suzy Lee, por exemplo, deram origem a várias leituras da dobra e dos seus contributos (Silva *et al.*, 2017; Girão, 2018; Pedroni, 2019; Taberner, 2019), incluindo a reflexão da autora (Lee, 2012) sobre as suas opções de composição. Almeida e Campos (2020), por seu turno, analisam alguns exemplos de usos variados da dobra em diferentes livros publicados no Brasil, sublinhando o impacto deste elemento na construção de sentidos.

Espera-se, com este estudo, ainda que circunscrito ao díptico de Jean Jullien, estimular o interesse e a atenção sobre a dobra e sobre o seu contributo para a construção de sentidos possíveis a partir de objetos que exploram a materialidade e desafiam os limites do livro enquanto objeto.

## **O criador e a sua obra**

Natural de Cholet, uma cidade nos arredores de Nantes, em França, Jean Jullien (1983) vive em Londres há vários anos e assume-se como um *designer* gráfico que trabalha em várias áreas. Possui formação académica em Design Gráfico, tendo estudado no Central Saint Martins College of Art and Design (2008), a que se seguiu a realização de um Mestrado em Comunicação Artística no Royal College of Art (2010). Na área do *Design*, tem executado trabalhos para importantes marcas e empresas, imprimindo um cunho pessoal às suas criações. A sua produção artística é muito variada e tem-se desenvolvido em diferentes áreas de atuação, desde a ilustração à fotografia, passando pelo vídeo, pósteres, publicidade, decoração, instalações artísticas de vários tipos<sup>2</sup>, pintura, com presença assídua em museus e galerias em distintos países. O seu estilo visual é facilmente reconhecível, marcado por um traço expressivo, a linha de contorno negra, pelo recurso habitual a personagens e pelo humor, que resulta da exploração de vários tipos de cómico. Galardoado com vários prémios e distinções, em diferentes áreas, este criador tem dedicado especial atenção ao universo do livro infantil

---

2 Para uma informação mais detalhada sobre o processo criativo do artista, ver a apresentação oral, registada em vídeo, que fez no âmbito de uma *masterclass* realizada na University of Applied Arts, de Viena, na Áustria, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=QNzsH8CyncI&t=19s>

ilustrado, onde é responsável por alguns projetos claramente diferenciadores e originais, muitas vezes centrados numa certa crónica da atualidade, denunciando, com humor e ironia, alguns dos seus paradoxos. Temas como a excessiva dependência da tecnologia, o contexto social e político contemporâneo, a sociedade de consumo, o absurdo da vida moderna, mas também as rotinas do quotidiano e uma certa contemplação da natureza percorrem as suas criações, recriados com recurso a uma linguagem gráfica que, independentemente do suporte, dos destinatários e da escala dos seus trabalhos, se mantém facilmente identificável, sobretudo atendendo ao impacto e expressividade do seu traço e a uma certa contenção dos recursos visuais, dos quais consegue tirar grande partido em termos narrativos.

### **Se não são livros, o que são *Ceci n'est pas un livre* e *Ceci n'est pas toujours un livre*?**

Os dois volumes em análise, apesar da unidade que apresentam, quer em termos de títulos, quer em termos das propostas criativas e de leitura, não foram concebidos à partida como um todo, resultando a edição do segundo volume do sucesso do primeiro, entretanto esgotado e reimpresso. A proposta, aparentemente simples, é, no entanto, claramente desafiadora, estimulando um grupo muito alargado de leitores. Este é, aliás, um dos aspetos mais interessantes dos volumes em estudo, atendendo às expectativas aparentemente contraditórias criadas pelos elementos peritextuais e materiais.

Começemos pela encadernação cartonada de cantos arredondados dos dois volumes que, associada às dimensões reduzidas, à quase ausência de texto e às imagens coloridas e de grandes dimensões, poderia sugerir, numa primeira abordagem<sup>3</sup>, tratar-se esta de uma edição para bebés ou para pré-leitores. Contudo, os títulos, em particular o primeiro, é explícito na promoção do diálogo intertextual – ou interartístico – com o quadro “La thraison des images” (1929), do pintor surrealista belga René Magritte, parafraseando a sua legenda “Ceci n'est pas une

---

3 Na realidade esta opção terá outras motivações, nomeadamente a da estabilidade física que assegura aos livros, permitindo, por exemplo, que se aguentem sozinhos na recreação de algumas cenas, como a da tenda, da casa, mas também do elefante, por exemplo. Além disso, ambas as obras exploram com particular intensidade movimentos repetidos e sistemáticos de abertura e fecho das páginas, destinados à criação de movimentos, pelo que a durabilidade e a resistência dos materiais é outro elemento a ter em conta na explicação/justificação por esta opção gráfica e material.

pipe”, uma referência que exige um leitor sofisticado e, provavelmente, adulto. Transformado em verdadeiro ícone da arte moderna, alvo de inúmeras revisitações e paródias, este quadro e a sua legenda aparentemente paradoxal chamam a atenção para o cariz figurativo da imagem, que não pode ser confundida com o objeto nela inscrito, suscitando a reflexão sobre a realidade e a capacidade da arte de a representar. A dimensão paródica do quadro assenta justamente na aparente contradição entre a imagem e o texto, instigando a desautomatização do olhar e da interpretação. Ao convocar uma legenda semelhante para um livro, o criador não só convoca a obra do pintor belga como estimula o questionamento do leitor sobre o objeto que tem em mãos, suscitando estranhamento, surpresa e curiosidade. Ao negar a ideia de que se trata de um livro, o volume apela a uma leitura que o ajude a transformar-se em outras coisas, exigindo formas de manipulação física distintas e especiais que ajudem à sua configuração. O segundo volume alude implicitamente ao primeiro, através da adição do advérbio “toujours” no título, estabelecendo uma linha de continuidade com ele. Em alguma medida, convoca o desafio interpretativo gerado pelo primeiro, continuando a explorar as possibilidades de um livro poder ser outras coisas, num exercício de constante novidade, experimentação e ludicidade, tirando partido dos elementos materiais, como a dobra, do movimento de abrir e fechar, dos jogos de perspectiva e pontos de vista de observação das imagens, dos diferentes ângulos de abertura das páginas e da manipulação de abas desdobráveis. A diversidade de propostas é significativa, com variações a cada virar de página, promovendo o questionamento constante do leitor. Os graus de exigência ao nível da interpretação dos objetos ou situações também variam, entre propostas muito simples, de compreensão imediata, e outras mais sofisticadas, como a dupla página que representa o interior da tenda, que exige que o livro seja virado ao contrário. A manipulação é constantemente alterada, instigando uma relação física intensa com o livro, que tem de ser aberto, fechado, pousado, erguido, virado, observado a partir de diferentes perspectivas e posições.

Os dois volumes, apesar de terem exatamente as mesmas dimensões, variam no que respeita ao formato, sendo o primeiro retangular vertical (fig. 1) e o segundo horizontal (fig. 2). Esta opção tem implicações em termos das analogias criadas, nomeadamente do jogo entre a capa e a contracapa cuja articulação sugere logo a transformação do livro em objetos específicos, respetivamente uma porta e um micro-ondas, observados a partir de duas perspectivas diferentes, frontal e

posterior. Este efeito é ainda potenciado em páginas interiores, já que no primeiro livro, na penúltima página, é possível abrir duas abas laterais que permitem a construção de uma casa, com a colaboração da capa e da contracapa, recriada tanto no interior como no exterior. No segundo, o movimento de abertura da primeira página corresponde à abertura do próprio micro-ondas, uma vez que é o seu interior, cheio de pipocas, que surge na segunda página. Esta configura ainda uma certa continuidade quer em relação à capa, onde surgiam as primeiras pipocas a explodir, quer em relação à página seguinte, que apresenta uma boca aberta, com uma pipoca no seu interior, numa sugestão de narratividade que não é explorada de forma sistemática ao longo do volume, apesar de estar presente nas primeiras páginas.

Em termos globais, ambos os livros apresentam ainda semelhanças em termos do registo visual e da composição, visíveis no recurso residual a texto, em onomatopeias ou em texto intraicónico, na opção por um *lettering* manuscrito, pela aparente espontaneidade da ilustração, enquadrável no registo técnico particular do criador, marcado pelo desenho e pintura a pincel preto dos contornos e pela adição digital de cor, tirando partido dos contrastes cromáticos, das formas simples e da expressividade do traço, com afinidades com o *comic*, criando cenas facilmente identificáveis a partir de um conjunto mínimo de recursos visuais. Cada um dos volumes explora, nas 14 duplas páginas que o constituem (mais abas), um conjunto variável de recursos materiais, sempre determinados pelo significado e efeito da dobra, geradora de sentidos e de possibilidades de manipulação distintas. Se o primeiro volume surpreende pela novidade da proposta, o segundo singulariza-se pela ousadia de alguns efeitos tridimensionais, mais limitados na obra de estreia.

### **Movimentos, ângulos e abas desdobráveis: estratégias de multiplicação de sentidos**

Do ponto de vista da estrutura, salvo sugestões muito pontuais já mencionadas, os livros não seguem uma sequência narrativa, adotando antes uma forma enumerativa de diferentes transformações e usos do objeto que não é um livro. Deste modo, a cada virar de página, o leitor questiona-se, seguindo o exemplo já descrito das capas, sobre o objeto que tem em mãos, descobrindo, através da sua manipulação física, a melhor forma de o evidenciar.

Com algumas exceções pontuais que sublinharemos mais adiante, ambos os volumes recorrem com assiduidade a um conjunto de estratégias que assentam, principalmente, nos seguintes aspetos: movimento de abrir e fechar (fig. 3); abertura das páginas num ângulo de 90° (fig. 4); abertura das páginas num ângulo de 180° (horizontal ou vertical); e jogos com tridimensionalidade através da abertura ou manipulação de abas (fig. 6). Estas variações abrem possibilidades diferentes de concretização em ambos os livros, como o quadro seguinte evidencia:

	<i>Ceci n'est pas un livre</i>	<i>Ceci n'est pas toujours un livre</i>
<b>Movimento de abrir e fechar</b>	boca animal feroz; frigorífico; borboleta; caixa de ferramentas; palmas (mãos)	micro-ondas; boca; telemóvel; pegada; mala de viagem; ginástica; rato; sanita
<b>Ângulo 90°</b>	computador; sofá; piano; teatro	salto para a piscina; surf
<b>Ângulo 180°</b> (perspetiva horizontal ou vertical)	campo de ténis (h); nádegas (v); funâmbulo (h)	jogo da corda (h);
<b>Abas desdobráveis</b>	casa	camisa; elefante; cama
<b>Exceção</b>	tenda (abertura a 45°, inversão do livro)	



Fig. 3. Exemplo de movimento de abrir e fechar



Fig. 4. Exemplo de abertura a 90°



Fig. 5. Exemplo de manipulação especial (tenda)



Fig. 6. Abas desdobráveis

Deste levantamento fica clara a valorização da componente do movimento de abertura e de fecho do livro, sendo relevante sublinhar que a alteração do formato vertical para horizontal parece ter aumentado as possibilidades criativas geradas por este recurso. Em contrapartida, a questão dos ângulos variáveis de abertura das páginas parece ter ficado mais esgotada no primeiro volume, sendo agora substituída por um investimento nas possibilidades criadas pela introdução de abas, que configuram o elemento de maior interesse da sequência, nomeadamente



a representação tridimensional da cabeça e tromba do elefante ou a camisa que pode ser dobrada e desdobrada. Ainda assim, destaque-se, no caso do primeiro volume, não só a criatividade na construção de uma casa praticamente completa, funcionando em complemento e articulação com a capa e a contracapa, mas a singularidade da cena da tenda de campismo (fig. 5), possivelmente a mais original de todas as propostas, uma vez que obriga à inversão da posição do livro, de modo que as páginas possam, num ângulo de 45°, reproduzir o interior da tenda de campismo. Este é um exemplo evidente de desautomatização do processo de leitura e de manipulação do livro, mesmo com estas características específicas, porque exige um leitor atento, cooperante e ativo, capaz de pensar fora dos “constrangimentos” habituais dos movimentos de virar a página associados à leitura. O protocolo de leitura destes volumes, inaugurado desde os títulos e peritextos como a capa e contracapa, lidas em complemento, reside justamente na descoberta dessas formas de manipulação alternativa, dando vida a objetos, realidades, cenas e seres que tomam o lugar do livro. Ler implica, assim, pensar, descobrir, experimentar e, sobretudo, manipular o livro, tirando partido das possibilidades geradas pela sua materialidade.

### **Alguns temas e motivos mais recorrentes**

Para além dos aspetos já analisados, são ainda evidentes algumas constantes temáticas que percorrem ambos os volumes e que asseguram alguma unidade ao díptico, centrado em universos caros a Jean Jullien e presentes em outras criações da sua autoria. É o caso da valorização de práticas culturais, como a leitura, o teatro e a música, por exemplo, mas também de atividades físicas e desportivas, especialmente feitas ao ar livre, como a natação (salto para a água) ou o surf, além do ténis, da ginástica, do funambulismo, do campismo ou do jogo da corda. Esta questão do relevo do espaço exterior está ainda presente em outras cenas, num aparente elogio à natureza e à sua diversidade, incluindo a animal<sup>4</sup>. Apesar

---

4 Ver, por exemplo, a representação do elefante ou da borboleta, mas também de insetos, além da presença assídua de cães e gatos. Estes animais domésticos, aliás, parecem desempenhar uma função narrativa de algum relevo, surgindo o gato não só na capa e contracapa do primeiro volume, mas também em outros momentos. Em *Ceci n'est pas un livre*, as pastas no ambiente de trabalho do computador chamam-se “chien”, “trucs” e “trucs de chien” e, algumas páginas depois, a personagem que surge a ler sentada no sofá, com o cão aos seus pés, tem nas mãos um livro com um gato na capa. Gato e cão surgem novamente nas páginas desdobradas que formam a casa, perto do final do volume. No segundo livro, esta presença é mais limitada e circunscrita à cena final, da família na

disso, a tecnologia não deixa igualmente de marcar presença, com a recriação do computador ou do telemóvel, elementos habitualmente presentes em produções de Jean Jullien que parecem fazer uma espécie de crónica – muitas vezes satírica – dos tempos modernos. Além disso, verifica-se uma valorização do universo doméstico e das suas rotinas, com destaque para a casa e alguns dos seus espaços mais emblemáticos, como a cozinha, a sala ou mesmo o quarto. A representação de eletrodomésticos, como o micro-ondas ou o frigorífico, mas também de objetos de uso quotidiano, como a sanita, o sofá ou a cama, por exemplo, sugerem uma certa intimidade que surge associada ao universo mais pessoal e privado da família. Ligada a este aspeto, merece referência, pelo cariz mais insólito e surpreendente, com ressonâncias cómicas, a representação em grande plano das nádegas nuas de uma personagem não identificada, contrariando um certo pudor que habitualmente domina o universo dos livros para a infância. As sugestões humorísticas, decorrentes do cómico de situação, não se restringem a esta cena e percorrem, pontualmente, ambos os volumes<sup>5</sup>, às vezes em combinação com o insólito ou surpreendente.

É relevante, ainda, sublinhar, como, em ambos os livros, são combinados espaços públicos e privados, incluindo alguns muito íntimos, abertos e fechados, dando conta da mundividência humana. As personagens exprimem a mesma variedade, quer em termos etários, representando crianças e adultos, quer étnicos, aspeto mais evidente ainda no segundo volume. A questão do tema da leitura merece ainda uma nota final, pela sua recorrência no primeiro dos volumes, dado que são apresentadas três personagens, em três cenas diferentes, a ler. É igualmente relevante que a leitura não se cinja a um único género nem ao espaço doméstico, surgindo também no exterior, na cena do campismo.

### **Considerações finais**

Em termos globais, sublinhe-se ainda que, apesar de estes volumes não corresponderem a propostas narrativas, os mesmos não deixam de apresentar sugestões pontuais e embrionárias de narratividade ou pistas de uma leitura contínua, uma

---

cama, onde o cão parece incluir-se, aparecendo identificado como Ralf numa etiqueta colocada no seu espaço de descanso.

5 Vejam-se, entre outros, apontamentos como o peixe no fundo da sanita, o desequilíbrio evidente no jogo da corda, com as duas meninas a vencerem facilmente três rapazes ou a diferença de reações do pai e da mãe à invasão da cama pela filha e pelo cão, por exemplo.

vez que há alguns elementos que estabelecem ligações entre páginas diferentes, jogando com a atenção do leitor e com a sua capacidade de cooperação interpretativa, como acontece com as pipocas, a camisa dos dinossauros<sup>6</sup> ou os cães e gatos.

Os livros têm em comum ainda o relevo da dimensão metaficcional que não se circunscreve aos elementos autorreferenciais dos títulos, mas estende-se, entre outras, à sugestão de *mise en abyme* (criança que lê um livro intitulado “Ceci n’est pas un livre”) ou à autocitação, com a inclusão de referências a outras criações do autor, como a sua autocaricatura<sup>7</sup> sobre um fundo laranja. A própria interatividade imprimida ao processo de leitura, que instiga indiretamente os leitores a procurarem alterar a sua relação com o objeto, percebendo-o a partir de perspectivas e pontos de vista originais, também pode ser lida à luz da sugestão metaficcional, atendendo a que faz incidir, de forma inovadora e singular, a atenção do leitor sobre o objeto/suporte que tem em mãos, para o qual descobre novos usos e possibilidades. Trata-se, em última instância, de propostas que visam a desconstrução e desautomatização do processo tradicional de leitura, tornando-o mais interativo, até pela mistura da componente física com a cognitiva, exigindo leitores ativos e criativos, estimulando-os, através da ludicidade que caracteriza estes livros, a uma reflexão mais abrangente e profunda sobre a leitura e o poder destes objetos repletos de potencialidades. A materialidade desempenha, pois, um papel determinante na construção de sentidos, vendo exploradas criativamente componentes como o formato, as dimensões e a orientação das páginas, o papel e o tipo de encadernação, a dobra da página e a inclusão de abas e elementos desdobráveis, o grau de abertura das páginas, o posicionamento e a perspectiva do leitor face ao objeto.

Sem pretensões de exaustividade, atendendo à riqueza das propostas e à diversidade de aproximações teóricas e analíticas possíveis, pretendeu-se aqui analisar as potencialidades da materialidade do livro, em particular da dobra, na criação de desafios de leitura assentes no processo de desautomatização da manipulação

---

6 A camisa azul com dinossauros verdes que pode ser dobrada e desdobrada, recorrendo a abas, numa das duplas páginas, surge na dupla seguinte arrumada na mala de viagem.

7 Estampada numa *t-shirt* e arrumada na mala de viagem. Esta imagem serve de capa ao catálogo homónimo de Jean Jullien (Phaidon, 2022) recentemente publicado. É igualmente a imagem que o artista usa como identificação da sua conta de Instagram (@jean\_jullien). Entretanto, é possível identificar *merchandising* do criador usando esta imagem, nomeadamente bonés, roupa, objetos de decoração entre outros, disponíveis para encomenda em @nounou\_official.

tradicional do livro e da interação física do leitor com ele. O processo de leitura transforma-se, também, num diálogo físico com o objeto, além de cognitivo, explorando as potencialidades abertas por novas formas de o manipular, procurando articular forma e conteúdo de modo a dar vida a novos objetos.

## Referências bibliográficas

### Obras analisadas

Jullien, Jean (2016). *Ceci n'est pas un livre*. Phaidon.

Jullien, Jean (2021). *Ceci n'est pas toujours un livre*. Phaidon.

### Outras obras mencionadas

Jullien, Jean (2022). *Jean Jullien*. Phaidon.

### Estudos e referências teóricas

Alaca, Ilgim V. (2018). Materiality in Picturebooks. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 59–68). Routledge.

Almeida, Simone Cavalcante de, & Campos, Gisela Belluzzo de (2020). Representações da dobra no design gráfico de livros ilustrados para infância. *FronteiraZ*, 24, 72–86. <https://doi.org/10.23925/1983-4373.2020i24p72-86>

Athanasidou-Krikelis, Lissi (2020). Mapping the Metafictional Picturebook. *Narrative* 28(3), 355-374. doi:10.1353/nar.2020.0017.

Girão, Luís C. (2018). Dentro Do Espelho De Suzy Lee. *Cadernos Do IL*, 57, 247–259. <https://doi.org/10.22456/2236-6385.83223>

Lambert, Megan (2010). Gutter Talk and More. Picturebook Paratexts, Illustration, and Design at Storytime. *Children and Libraries*, 36, 36-46.

Lambert, Megan Dowd (2018). Picturebooks and page layout. In Bettina Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 28–37). Routledge.

Lee, Suzy (2012). *A trilogia da margem: o livro-imagem segundo Suzy Lee*. Cosac Naify.

Lewis, David (1990). The constructedness of texts: picture books and the metafiction. *Signal*, 62, 131-146.

Lewis, David (2001). *Reading contemporary picturebooks: picturing text*. RoutledgeFalmer.

McCallum, Robyn (2004) Metafiction and experimental work. In Peter Hunt (ed.) *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 393-405), 2<sup>nd</sup> ed., vol. I, Routledge.

- Navas, Diana & Girão, Luís (2016). O personagem encajado: figurações do fazer literário em Angela Lago. *Pensares em Revista*, 9, 135-155. DOI: 10.12957/pr.2016.30911
- Pantaleo, Sylvia (2004). Young Children and Radical Change Characteristics in Picture Books. *The Reading Teacher*, 58-2, 178-187.
- Pantaleo, Sylvia (2014). The metafictional nature of postmodern picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5), 324-332. <https://doi.org/10.1002/trtr.1233>
- Pedroni, Fabiana (2019). O Encantamento da dobra: Lugares de passagem. *Revista Dobra*, 4/5, 1-14. <http://www.revistadobra.pt/dobra-mdash-4--5.html>
- Serafini, Frank; Reid, Stephanie F. (2020). Crossing Boundaries: Exploring Metalectic Transgressions in Contemporary Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 51(2), 261-284. <https://doi.org/10.1007/s10583-019-09382-9>
- Silva, Rebeca Comin; Santos, Isabel Pires dos; Costa, Diana da Silva (2017). A narrativa visual de "A Trilogia da Margem" de Suzy Lee. In CONFIA. *International Conference on Illustration & Animation* (pp. 417-427). [https://confia.ipca.pt/2017/files/confia\\_2017\\_proceedings.pdf](https://confia.ipca.pt/2017/files/confia_2017_proceedings.pdf)
- Silva-Díaz, María Cecilia (2005). *Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionesales y conocimiento literario*. Tese de Doutoramento. Universidade Autònoma de Barcelona.
- Silva-Díaz, María Cecilia (2017). Picturebooks and metafiction. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 69-80). Routledge.
- Sipe, Lawrence; Pantaleo, Sylvia (ed.) (2008). *Postmodern picturebooks: play, parody and self-referentiality*. Routledge.
- Tabernero, Rosa (2019). Elogio del limite: Suzy Lee y el libro como espacio de representación. In Isabel Mociño (coord.), *Libro-Obxecto e Xénero: estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 33-50). Universidade de Vigo.

### Webgrafia

- [https://www.liberation.fr/livres/2016/06/03/ceci-n-est-pas-un-livre-station-des-sens\\_1456286/](https://www.liberation.fr/livres/2016/06/03/ceci-n-est-pas-un-livre-station-des-sens_1456286/)
- <https://www.unidivers.fr/ceci-nest-toujours-pas-un-livre-jean-jullien/>



**D.**  
**Desafios da**  
**materialidade no**  
**livro para a infância**





# DEPOIS DO TCHRAM! E DO UAU!

## UMA PROPOSTA PARA REFLEXÃO SOBRE O VALOR LITERÁRIO DOS LIVROS-OBJETO

---

CLÁUDIA SOUSA PEREIRA

### **Introdução: escolher**

Este texto não pretende ser um estudo de caso, seja o caso um livro-objeto, um autor, um formato. Mas não pode deixar de materializar a proposta de reflexão que faz com, pelo menos, um exemplo, sob pena de se adotar uma postura que não se coaduna com o trabalho científico que é também a dos estudos literários. O trabalho científico em que os factos comprováveis estão nos exemplos – livros, autores, formatos – que nos levantam questões sobre literatura e nos permitem ensaiar as respetivas respostas. Um trabalho científico específico, este dos estudos literários, mesmo lançando mão de exemplos (sejam ferramentas, conceitos ou metodologias) de outros sistemas e subsistemas – adjacentes, tangenciais ou interseccionais – ao polissistema literário e, em particular ao que nos interessa, o subsistema da literatura infantil. Mesmo que o literário seja o indefinido e nunca o indefinível (Martins, 1995, p. 40), uma vez que o indefinido nos remete para o que é dinâmico e marca assim a sua permanência; já o indefinível é o que desistimos de tentar definir, o que parou de ser. E é também por isso que, ciclicamente, os investigadores juntam os seus trabalhos em livros de cariz científico para dar a conhecer as suas leituras sobre livros-objeto, não só do clássico, que se relê, mas do novo, que importa ler e dar a ler melhor.

Esta preocupação com a replicação de hábitos e práticas, em que cabe uma definição do conceito de educação, preenche uma das definições do importante conceito de cultura. O conceito de cultura associado às ciências sociais e humanas e às artes, que tem, de certa forma, aproximado do estudo do subsistema literário da literatura infantojuvenil (LIJ), feito a partir dos estudos literários, as áreas de docência e investigação das ciências da educação. Os livros-objeto, por outro lado, trazem para o livro enquanto objeto os que estudam e ensinam artes plásticas, como também quem trabalha o texto literário de várias obras que se dá a outros formatos, transmutando-se em filmes, peças de teatro ou, de novo, livros-objeto

(Silva, 2020). Os livros-objeto, ou “livros animados”, como nos parece mais apropriado chamar-lhes (ultrapassada a vaga que nos assolou nos anos 90, início do século XXI, de tudo a que se chamou “animação da leitura”), têm a particularidade de manter essa transmutação de um texto – ou um mundo possível criado pela linguagem literária – em linguagens de palco no próprio livro, esse objeto socialmente com um valor simbólico importante de cultura enquanto erudição, outra das definições do conceito de cultura.

Felizmente, está já feita uma boa parte do caminho na Academia para dar a entender aos estudos literários que, ao campo da LIJ, importa uma abordagem tão profunda quanto o adjetivo “literário” exige, e tão precisa quão vasta é a quantidade de livros dedicados a um público infantojuvenil. Campo em que a desproporção do livro como objeto cultural deve precisar e distinguir o literário como arte verbal, em que o estético, o ético e o político se somam ao aspeto lúdico que, de imediato, se atribui ao livro como jogo, brinquedo, entretenimento. Mesmo não sendo livros-objeto, nos sentidos e definições que este volume de estudos, e a equipa que os realiza, considera. Foi, de resto, o que já fizemos ao dar propostas de leitura que impõem o literário sobre a imaturidade leitora, a partir de obras de autores portugueses consagrados que publicaram para leitores infantojuvenis (Pereira, 2021). Um tipo de abordagem que deixa mais descansados os cétricos das academias de letras que temem e tremem, muitas vezes com razão, cada vez que se escancara ao leitor a abertura da obra para que este a qualifique como literária ou não.

Esta abertura à valorização do leitor no funcionamento do sistema literário não pode deixar de nos levar a recorrer a reflexões sobre a democracia, enquanto regime político que cuida de que o acesso a bens seja o mais generalizado possível, e que chegou também à literatura, via mercado do livro. São perspetivas sociológicas que devemos considerar com atenção, não apenas para aprendermos mas, sobretudo, para reclamarmos, também nesta área científica da sociologia da cultura, uma especificidade de ferramentas, metodologias e conceitos dos estudos literários que hierarquizem os “produtos culturais” dentro do polissistema literário, que realcem a importância das relações entre estes produtos e outros que envolvam outras linguagens e contextos e, pondo já a ponta do pé no campo das ciências da educação, ou em parte delas, que se possa aconselhar um melhor consumo em função do segmento de destinatários a que se dirigem, com pretextos definidos.

## Literatura em livro-objeto

Não vem, pois, este texto propor teorias, mas propor possibilidades, jogando não com o desejo da totalidade, arrogância apenas desculpável ao humor de Tristram Shandy como adiante se perceberá, mas com a consciência do infinito que a discussão com e sobre a sociedade tem de considerar como denominador comum de qualquer proposta de teorização. Optou-se por trazer um livro-objeto já trabalhado (Pereira, 2017), para a primeira edição dos encontros que mantêm a investigação sobre o livro-objeto pelos estudos literários e com destinatários preferencialmente infantojuvenis. São três as razões desta opção, que importa explicar, já que a escolha do livro que se dá a ler é o primeiro gesto de responsabilidade que cumpre ao adulto, no fluxo de edição e publicação de um livro, que aconselha (o mediador) ou que dá (o autor) a quem se queira conquistar para o mundo da literatura. As razões da publicação, ou da divulgação, devem constituir-se como um conjunto de argumentos que respondem ao que prepara um texto: o pretexto. Já a profundidade das leituras possíveis de uma obra, e conseqüentemente de um livro-objeto, pode variar ou completar-se com outras razões como as leituras que fazemos tendo em conta os contextos da sua criação ou dos diferentes momentos e/ou lugares de recepção. Ou ainda, com as relações que podemos estabelecer com as “enciclopédias pessoais” de cada leitor, que se constituem como razões intertextuais. Pretextos, contextos e intertextos são camadas da leitura de literatura que os estudos literários convocam e cuja aplicação permitem ponderar o valor que atribuímos, crítica e sustentadamente, a uma obra. Cada capítulo de um conjunto de ensaios, como este que temos entre mãos, que estude uma obra ou um conjunto de obras é o que faz, demorando-se num propósito que também se explica. E assim se constitui uma das três das razões por que trouxe o exemplo repetido de *La Casita de Azúcar* e que passo a explicar.

Em razão do respeito pelos trabalhos que, ou nos trazem clássicos do livro-objeto, ou os mais recentes livros-objeto que alteraram, ou podem vir a alterar, o horizonte de expectativa dos leitores a que são destinados, a temática dos ensaios desta edição prende-se com a multimodalidade por adaptação e, conseqüentemente, solicita-nos que realcemos a primazia do formato em relação ao conteúdo literário. Ora, interessava-nos que o próprio conteúdo literário, a par de outras linguagens, tivesse um impacto suficientemente alargado, o que é normalmente apanágio dos clássicos, sejam de autor ou da tradição. *La Casita de Azúcar* é uma versão, reformatada, de um importante clássico da tradição literária popular

que cumpria esse pretexto: um enredo herdeiro de clássicos da Antiguidade, fontes que moldaram a produção cultural ocidental, e que desaguarão em obras canônicas de autor. As versões populares que se mantiveram cruéis, ou as outras que foram polidas para serem mais suaves junto das crianças, coincidem no que consideramos ser o respeito pelo literário como matéria infinita. Selecionar para um público específico não é sinônimo de amputação que feche as possibilidades de leitura de uma obra. Regressar a uma obra numa reformatação em livro-objeto representa, ainda que simbolicamente já que não se trata de um estudo de caso, a intenção, ou o pretexto, para não esquecermos as questões que selecionamos como importantes no nosso campo de estudos. Talvez a busca seja, sobretudo, a de encontrar outras respostas ou reformular o elenco das questões que tínhamos feito, deixando cair umas ou acrescentando outras. Interessava-nos, em 2022, *La Casita de Azúcar* como *reprise* no seu sentido de repetição de um espetáculo, porque a leitura literária faz-se de *reprises*, como o “folhear” até estraçalhar um livro-objeto, ou muitos livros-objeto (se o pretexto for a quantidade e diversidade que nos permite a escolha, preferencialmente rica e consciente), sabendo como essa repetição ensina o pré-leitor a começar por escolher o que o fez ouvir um *TCHARAM!* e a pronunciar um *UAU!*

Na sequência da razão anterior está a segunda razão para a escolha deste livro-objeto de meados do século XX: porque o formato do livro-carrossel é dos que mais ocupa o palco ao fazer, quem o dá a ler, um *TCHARAM!* e ao provocar o *UAU!* a quem o vai ler. Chamemos-lhe assim, ler, mesmo quando o gesto do livro-carrossel se afasta tanto do ainda próximo do tradicional folhear de outros formatos como o *pop-up* ou o *mix-and-match*. Um livro-carrossel, de novo simbolicamente, representa uma espécie de eterno-retorno a que a leitura literária vota que estuda literatura.

Finalmente, mas não menos importante para quem pode escolher, está o argumento, inválido em certos contextos como o da implementação de políticas públicas de cultura, mas muito importante para conquistar leitores, até considerando a rivalidade com outros objetos, livros ou não, livros-objeto ou outros livros em que o formato não é o que importa. Trata-se da razão pessoal e afetiva, equiparável à questão de gosto que o argumento estético, parcelar e parcial, também pode ser explicado: trouxemo-lo de novo porque é o mais antigo livro-objeto da nossa biblioteca pessoal de livros animados, um sobrevivente onde se demoraram quatro gerações de leitores. O tempo, e os estudos literários também o estudam

e confirmam, conferem uma característica de muitas obras – a de envelhecerem bem ou mal – o que lhes acrescenta também um certo valor literário.

E é por estas razões que procuraremos comprovar as nossas ilações sobre o valor literário dos livros-objeto nos “factos” de *La casita de Azúcar* a partir, não talvez exatamente na mesma versão, mas próxima de outros contos como *João e Maria*, ou *Hansel e Gretel*, ou *O Zimbro*, ou ainda *Periquito e Periquita*, que na classificação do sistema Aarne-Thompson (1987) se arrumam com a etiqueta AT 0327, a dos contos maravilhosos com opositores sobrenaturais.

### **Objeto literário em livro**

Para cima da mesa trazemos também um clássico da literatura anglófona que, logo à primeira vista, nunca incluiríamos na categoria de livro-objeto, embora ainda enquanto objeto, e atentos a certos paratextos, numa abordagem mais demorada, este livro possa jogar com esse conceito. Com efeito, com *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy*, de autoria do pastor anglicano Laurence Sterne, escrito e publicado em nove volumes entre 1759 e 1767, estamos perante a materialização em livro de um conjunto de concretizações que, atualmente (e é preciso reforçar o advérbio), afastariam de uma definição fácil do conceito do que é o literário, como de resto já o tinha sido, por razões diferentes, o próprio livro no contexto da sua publicação. Esta obra, muito antes do *Ulisses* de James Joyce que o cânone assinala como a primeira, ou mais importante, obra a desafiar um importante horizonte de expectativa da receção literária do romance, joga já com os conceitos de “fluxo da consciência” ou da irónica metarreferencialidade que atribuímos aos pós-modernos.

Mas se a *Ulisses* não precisamos de procurar adjetivo que caracterize um “tipo de literatura”, à obra de Sterne devemos acrescentar que se trata de literatura de humor, romance que parodia o romance, como *Dom Quixote de La Mancha* é um livro de cavalarias que parodia livros de cavalaria, ou *Alice no País das Maravilhas* é um livro para crianças que aborrece leitores crianças porque não tem muitas e coloridas ilustrações. *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy* é, de facto, um clássico da literatura, como *Pantagruel* de Rabelais (1532), *Dom Quixote* de Cervantes (1605), *Candide* de Voltaire (1759), *Alice no País das Maravilhas* de Carroll (1865) ou, mais recentemente, *Uma Conspiração de Estúpidos* de John Kennedy Toole (1980), acumulando cada uma delas outras características que as incluem em vários cânones ao longo dos séculos.

Sendo Manuel Portela, o investigador e tradutor da obra, quem melhor a conhece e a quem as questões das materialidades em literatura ocupam lugar central na Academia portuguesa, deixamos dele um excerto do que, em 2014, acrescentou ao estudo inicial de 1997. Fica, em jeito de respaldo da escolha inspiratória para este texto, o seguinte parágrafo, primeira das citações de Portela que nos ajudarão a fazer esta proposta para reflexão sobre o valor literário dos livros-objeto:

O experimentalismo tipográfico e a narrativa digressiva de Sterne foram assim amplamente relidos e reescritos ao longo do século XX. Foi reinterpretado e relido pela estética modernista como obra que explora a relação entre linguagem verbal e visualização tipográfica, e também como precursora da técnica do monólogo interior na representação do fluxo da consciência, particularmente quando aplicada à figura do escritor-narrador. Foi apropriado pela sua complexidade no desenho e análise da personagem, e pelos processos de montagem e interrupção narrativa. Graças à manipulação integrada de processos associativos, visualidade gráfica e participação do leitor. *Tristram Shandy* foi mais recentemente interpretado como antecipação da ficção interactiva em hipertexto. A indeterminação narrativa – isto é, a ausência de uma relação necessária entre acontecimentos e entre acontecimentos e narração – e a fluidez processual do sujeito enquanto fluxo emergente de consciência constituem estratégias de escrita literária que tornaram possível produzir um *Tristram Shandy* pós-moderno. A dado passo da sua autobiografia fracassada, Tristram Shandy sugere ironicamente que, caso desaparecessem os escritos da humanidade, seria possível reconstituir toda a literatura a partir da sua obra. Súmula da invenção narrativa do passado e palimpsesto projectado no futuro, *Tristram Shandy* parece reafirmar ainda hoje, em sentido simultaneamente literal e auto-irónico, a sua condição de livro dos livros. (Portela, 2014, p. 47).

### **As referências inspiratórias**

Ora, se *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy* não é um livro infantil, se não é um livro-objeto no sentido que lhe damos na nossa rede de investigação, importa começar por esclarecer a razão pela qual o trazemos aqui para falar sobre o valor literário dos livros-objeto. Para o explicar socorrer-nos-emos do nosso livro-carrossel, acrescentando algo mais ao que em 2016 já sobre ele e a propósito

dele foi dito: que, como um Ovo Kinder, era “uma surpresa, um alimento e um brinquedo”. E literatura?

Se mantivemos, e mantemos, o que então considerámos serem as quatro condições para que um objeto cultural fosse artístico (o que é arte?) – as condições estética, ética, política e lúdica – devemos agora concluir, reafirmando, que é essencialmente na materialização em brinquedo surpreendente e construtivo que o livro-objeto se afirma nas estantes das bibliotecas. E que nem todos os livros-objeto (aliás muito poucos), no cruzamento das linguagens que acionam, mesmo acionando alguma das quatro condições do objeto de arte, são objetos interessantes para os estudos literários. Sê-lo-ão para a teoria literária contemporânea, integrada em escolas de ciências sociais, e por isso aqui continuamos, atentas ao como estes livros-animados que fazem dialogar entre si linguagens icônicas com linguagens técnico-artísticas da engenharia do papel e da arquitetura do livro, atentas ao como utilizam a palavra, a frase, o texto verbal condicionado por essas quatro intenções juntas, coerentemente entrelaçadas e ponderadas as doses na intencionalidade autoral. Intencionalidade que, uma vez lançada à luz do dia (*editare*) e às mãos do leitor, se confirma ou ganha outros e novos desígnios, muito condicionados por aquilo a que optámos por chamar “design literário” (Pereira, 2020). Um conceito operativo, em que a operação é pensar a abordagem do mediador adulto à obra condicionada, na sua criação e publicação e preservando o interesse literário como característica central, pelo destinatário implícito.

Se o campo de estudos em que o subsistema da LIJ se move é, por natureza, tão interdisciplinar, a eterna questão sobre como se define o que é literatura – literariedade, arte verbal ou outras expressões – julgamos que pode matizar-se e assumir esta outra formulação: o interesse literário. Esta formulação é, em nosso entender, bastante agregadora não apenas das várias perspetivas que a teoria e os estudos literários assumem perante a literatura enquanto conjunto de obras, sistema ou fenómeno, como considera a validade e importância de abordagens a partir de outras ciências e áreas de conhecimento.

Complementarmente, trouxemos também *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy* porque este livro se transformou numa espécie de monumento sobre o literário que reflete sobre a construção da literatura e, mais precisamente indo ao encontro do que nos interessa, um modelo para reflexão sobre o valor literário de um livro que se assume como um “livro dos livros”. O que Manuel Portela, a propósito da obra enquanto fenómeno literário e cultural, nos diz sobre a mesma no estudo

introdutório, permite-nos esta aproximação. Transcreveremos algumas afirmações que desencadeiam ou concluem as reflexões e propostas de Portela, e das quais poderíamos fazer quase decalques de muitos dos estudos que, ao longo destes sete anos, temos ouvido fazer ou fizemos sobre livros-objeto enquanto formatos de interesse literário.

Organizam-se, a seguir, esses cinco conjuntos de afirmações de Manuel Portela, na primeira coluna, de acordo com o que poderíamos dizer serem características identitárias desta obra central da história da literatura ocidental impressa, que nos importou relacionar com características de interesse literário do livro-objeto, e que elencaremos em considerações quase telegráficas na segunda coluna. Estas segundas considerações resultarão sobretudo da nossa intenção de não ignorar a ausência do literário nos livros-objeto-brinquedo, o que está bem patente no mais recente e completo estudo em Portugal sobre o livro-objeto. Resultado de vários anos de investigação, Diana Martins (2021), sob orientação de Sara Reis da Silva, escreve em *O Lugar do Livro-Brinquedo na Infância e na Literatura: Arquitetura, (Inter)texturas e Outros Desafios*, cita vários estudos e especialistas em livros e literatura para a infância, de que destacamos, por resumir o essencial a que todos vão chegando, o seguinte:

nem todos os livros-brinquedo auferem a mesma qualidade literária e estética, resumindo-se alguns dos seus exemplares a um objeto de consumo, a obras estilisticamente simplificada [...]. nem todos se inscrevem no domínio restrito da literatura, enquanto sistema semiótico [...]. Do ponto de vista recetivo, trata-se de volumes que têm nos pré-leitores ou nos leitores iniciais o seu destinatário potencial, sendo alguns dos quais oriundos de narrativas clássicas da literatura para a infância, De acordo com Bettina Kümmerling-Meibauer e Jörg Meibauer (2005), estes livros aproximam-se do campo da “pré-literatura” assumindo-se como um instrumento importante no processo de aquisição de competências de literacia. Deste modo, estes livros funcionam como “books that introduce young children to the book format, challenges verbalization, show a variety of illustrations, stresses the joint work of reading between adult and child, and stimulates imagination. By paying attention to the sequence of pictures, the rudiments of narrative structure are already being put into place.” (Kümmerling-Meibauer e Meibauer, 2005: 343). (Martins, 2021, p. 53-54)



O que propomos é, então, o “outro desafio” dos livros-animados que, cada vez mais, consideramos que os estudos literários “empurrarão” para o baú dos brinquedos ou, na melhor das hipóteses, para os objetos que promovem a bibliofilia, se não encontrarmos uma “rede de malha mais apertada” dentro do estudo do livro-objeto. Sempre considerando as características multimodais que o definem, características que até partilham com o *mainstream* da literatura mais vanguardista, o livro-objeto pode conter em si próprio o interesse literário que lhe atribuímos e que talvez consigamos que novos leitores mais céticos não lhe atribuam, ao sabermos ir colocando as questões mais certas. Por isto, também, a segunda coluna do quadro que se segue, vai preenchida com questões, cuja respostas estarão nelas implícitas para quem faz dos estudos literários a sua ação de investigação e ensino.

---

***A Vida e Opiniões de Tristram Shandy***

**Prefácio de Manuel Portela**

(Portela, 2014, p. 9-52)

*Tristram Shandy* é provavelmente a primeira obra a combinar a exploração das convenções da escrita e dos géneros com a exploração da sua condição de mercadoria impressa. Deste modo, as condições de produção e de consumo da representação literária são integradas na forma da representação. A materialidade do texto e do livro é assim narrativizada quer enquanto linguagem e escrita, quer enquanto tipografia e leitura, expondo a natureza social e económica da actividade literária.

O romance enquanto forma de notação da experiência presente desdobra-se assim em dois níveis de referência: uma epopeia do dia a dia – que procura representar cada vez mais elementos do tempo, do espaço e da percepção do tempo e do espaço – e uma crítica da notação narrativa que é usada para descrever esse dia a dia. A história da sua edição é ostensivamente incorporada na sua ficção. (p. 14)

---

**Livro-objeto:  
interesse literário**

- O texto que existe no livro-objeto consegue ler-se quando o livro é manipulado?
  - A “leitura digital” que anima o livro suscita questões sobre a relação do texto (implícito, explícito ou de identificação fácil porque é parte de um repertório que o leitor conheça) com o formato escolhido?
  - O título – unidade mínima verbal de um livro – encontra coerência semântica nas linguagens artísticas que animam o livro?
-

---

### ***A Vida e Opiniões de Tristram Shandy***

#### **Prefácio de Manuel Portela**

(Portela, 2014, p. 9-52)

Aos efeitos documentais de realidade, podemos acrescentar os efeitos de conversação, isto é, aqueles que resultam das convenções de notação dos diálogos e de representação escrita da fala. Trata-se neste caso de representar verbalmente, mas por escrito, as manifestações verbais e para-verbais da oralidade. Além das evidentes convenções de decoro verbal, a cuidadosa notação dos gestos e da linguagem do corpo em *Tristram Shandy* expõe claramente os limites das representações exclusivamente verbais da comunicação. A codificação da fala e do pensamento no romance constrói assim um modelo da subjectividade, que o narrador objectifica teatralizando as personagens, ou seja, transformando em signos todos os movimentos do corpo. (p. 19)

O leitor pode observar, materializados à sua frente, os signos e sinais que constituem uma personagem, sem deixar de sentir a sua humanidade.

O mesmo se pode aplicar à notação do tempo, que se dilata ou se contrai repetidamente, autoconsciente da diferença entre tempo vivido e tempo descrito e da impossível coincidência entre acção e narração. Assim acontece também com a notação do espaço, com o narrador a prometer mapas e modelos à escala e a espacializar na folha impressa a natureza sequencial da leitura. (p. 19)

#### **Livro-objeto: interesse literário**

- Há indicações sobre como animar o livro? Ou o fator surpresa domina intencionalmente a coreografia da leitura digital?

- A direção e ordem pelas quais os dedos percorrem o livro, animando-o, traz algum sentido coerente para uma narrativa (explícita ou implícita)?

- Há elementos paratextuais que materializem sons e/ou sentidos, signifiante e significado das palavras, frases ou parágrafos?

- A identificação do leitor faz-se com personagens ou com o narrador? Ou há múltiplas possibilidades para as diferentes situações?

- É fácil identificar essas situações de coincidência do leitor com personagens ou narrador?

- É coerente, ao longo do livro, essa identificação ou possibilidade de alternar identificações?

**Propomos o termo “identificação” como a capacidade que a obra tem de levar o leitor a identificar-se com personagens (e lembrando as relações da narratividade nos videojogos).**

---

---

***A Vida e Opiniões de Tristram Shandy*****Prefácio de Manuel Portela**

(Portela, 2014, p. 9-52)

As transformações operadas sobre as convenções narrativas são didacticamente explicadas pelo próprio narrador. Ao assinalar as estranhezas no seu modo de contar e escrever, o narrador obriga os leitores a repararem nos seus actos de leitura. A paródia das formas vai de mão dada com a sátira: a forma vazia da linguagem está afinal repleta de formas sociais, de que a leitura, tal como a escrita, faz parte. (p. 23)

O exercício hermenêutico e de manipulação simbólica que a escrita e a leitura constituem, encerrado na sua condição de representação e de representação da representação, parece assim passar sempre ao lado do mundo. O romance, que se começava a estabilizar como o género que representa os factos e a história do presente em ficção, numa linguagem contemporânea, vê-se aqui publicamente exposto enquanto técnica e procedimento formal. Para cada acção ou sequência de acções há um retorno à materialidade da escrita e do livro e às acções que afinal determinam todas as outras: as acções de escrever, imprimir, publicar e ler.

**Livro-objeto:  
interesse literário**

• A simulação mimética é verosímil, ou seja, podemos achar que é fácil a “identificação” interpelar o leitor e levá-lo a animar o livro?

• A “identificação” pressupõe ou sugere propostas de “lições”, ou humorísticas, ou só de pertença ao universo ali criado?

Palavras de Ana Margarida Ramos, a propósito dos livros-objeto de Emma Giuliani:

• “a atenção ao suporte e a aposta na materialidade, com relevo não só para a dimensão física e interativa dos livros-objeto, onde são frequentes abas e outros elementos manipuláveis, mas sobretudo para outros componentes relacionados com o suporte, como o formato e as dimensões, o tipo de papel e a impressão, a textura e as cores dominantes. Seja em obras ficcionais ou não, destaca-se o carácter singular de cada uma das propostas, concebidas como artefactos únicos e irrepetíveis, onde se unem tema, forma e objeto.”

---

---

**A Vida e Opiniões de Tristram Shandy****Prefácio de Manuel Portela**

(Portela, 2014, p. 9-52)

A verosimilhança das acções e das características psicológicas e sociais das personagens aparecem como função das regras da escrita, da impressão, da leitura e da ficção, mais do que de qualquer correspondência com o mundo. Por isso a mediação se torna agressivamente exibicionista. Só a liberdade com que Sterne se apropria das convenções (da escrita, do romance, do livro) lhe permite enfrentar a irrepresentabilidade do mundo e da experiência. (p. 37-38)

**Livro-objeto:****interesse literário**

• “a adição destes elementos cumpre propósitos distintos, ora mais lúdicos, funcionando como uma espécie de jogo complementar ao processo de leitura, ou de cariz mais reflexivo, associado à própria mensagem da obra.”

• “Assim, a grande mensagem do texto parece residir na sugestão de que essa existência humana, obedecendo às leis da natureza e cumprindo as suas etapas, pode ser a preto e branco ou pode ser colorida, bastando para tal a intervenção ativa do leitor. É a ele que compete decidir e agir, desdobrando um a um os elementos que surgem em cada página e que permitem colorir o livro de cores vivas e variadas. Se “vir ao mundo” e a existência parecem ser uma inevitabilidade, a forma como esse percurso vai ser vivido já depende de cada um.”  
(Ramos, 2019, p. 18, 22 e 24)

---

Um quadro em aberto como um exemplo de exercício de reflexão sobre o lugar do livro-objeto nos estudos e teoria literários tem de ser. Sem intenção de se constituir como grelha aplicável a todo ou qualquer caso concreto, o que nos parece instrumento pouco útil num campo interdisciplinar e intersubjetivo, mas antes como ponto de partida para se discutir o interesse literário do livro-objeto e praticar-se o dever, talvez patrimonial, de lhe acrescentar esse valor. Conscientes de que muitas, se não a totalidade, das questões que se sugerem podem ser feitas

a propósito dos livros-álbum, ou de certos álbuns de BD, a necessidade de realçar a sua importância parece-nos, todavia, mais premente quando o objeto tende, pela exuberância do paratextual, a distrair o leitor do textual. Até porque essa distração é absolutamente legitimada pela “intenção do autor” que anima o livro e assim pede ao leitor que mantenha, talvez, a mesma atitude que esconde o texto na sombra do paratexto.

Regressando ao livro-animado que tivemos sobre a mesa enquanto compúnhamos o resultado das nossas reflexões, importa encará-lo nesta perspetiva do interesse literário que lhe acrescente valor ao já outros motivos que o valorizam enquanto livro e enquanto objeto cultural. Com efeito, *La Casita de Azúcar* aciona o nosso conhecimento patrimonial imaterial de quando nos contavam de cor histórias tradicionais, em criança, transformando-o em mais um objeto em que esse testemunho se guarda. Para além dele, esse conhecimento segue o seu percurso, certamente mais enriquecido, predispondo o leitor a mais e maiores exigências da vez seguinte que se encontrar com essa matéria<sup>1</sup>.

Este muito caro livro-animado, em termos afetivos, partilha com *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy* uma propriedade que nasceu na arte da comédia: são, na nossa opinião, ambos da mesma família das *shaggy dog stories*, conceito desenvolvido por Jan Harold Brunvand (Brunvand, 1963). Pode verificar-se em qualquer enciclopédia<sup>2</sup> que o que há para dizer sobre este conceito que caracteriza certas histórias – enredos, narrativas, acontecimentos que se contam depois e longe do lugar em que se deram, usando a palavra, mediadora e intermediária dessa transação de experiências – pressupõe igualmente o acionar de uma estética própria na arte de contar histórias ao vivo, em palco, perante uma plateia: a reação imediata, a satisfação que se faz esperar e consola imediatamente. Ou seja, as *shaggy dog stories* de forma aparentemente contraditória, mas intencionalmente

---

1 Como o fizemos noutra lugar, ainda inédito, a propósito da intergeracionalidade nas relações raianas e no âmbito da Cátedra Unesco do Património Imaterial e Saber Fazer Tradicional, a partir de versões desta *La Casita de Azúcar* ou *Pedrito y Maruja*, ou *Piriquito e Piriquita*. <https://www.catedraunesco.uevora.pt/>

2 Aconselho a leitura deste texto encontrado *online*, mas do qual pouco mais poderemos dizer relativamente ao contexto em que está publicado, embora pareça tratar-se de um “documento oficial” a ser usado quer para definir limites nos conteúdos de produtos culturais e artísticos de “consumo público” e que possam desencadear questões de ofensas e liberdades de expressão, mas com preocupações do uso deste tipo de *storytelling* em salas de aula: [https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource\\_files/162-171-s7-shaggy-dog-stories.pdf](https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/162-171-s7-shaggy-dog-stories.pdf)

surpreendente, atrasam o consolo imediato. Uma estética que pode servir uma mesma intenção ética, política ou lúdica de outras formas de contar e cuja apreciação ou abordagem, a essa crítica, se reage primeira e epidermicamente com a questão do gosto. Outras e mais elaboradas apreciações poderão suceder-lhe, aduzindo-se argumentos que apreciem sobretudo não o texto, mas os pretextos, os contextos e eventualmente os intertextos; sendo que os paratextos são os mais óbvios num livro-objeto e estão muito expostos, tal como nas artes de palco ou performativas.

A obra do irlandês, e reverendo anglicano, Laurence Sterne, como um exemplo maior do conceito de *shaggy dog stories*, é uma referência inspiratória, se pensarmos que o livro-animado que escolhemos como exemplo reformata um enredo conhecido e reconhecível pelos leitores mais novos, como as *shaggy dog stories* se demoram em detalhes de um quotidiano óbvio ou se dedicam a explicações pormenorizadas sobre o funcionamento das referências do mundo das coisas a que o mundo das palavras e do texto se refere: metarreferência e autotelismo são dois instrumentos que prolongam o que já conhecemos e nos fazem dar muito mais atenção ao que utilizamos para dizer, repetitivamente, isso que já conhecemos. Com o livro-animado *La Casita de Azúcar* procura-se na tipografia e ilustração tridimensional o enredo mais do que a tessitura verbal, verificam-se coincidências e dissidências com as versões da narrativa que o leitor já conhece e os textos que nesta, como noutras, adaptações de clássicos a estes formatos de livro-objeto (Silva, 2019) trazem para as luzes da ribalta nas linguagens visuais, em detrimento do verbo literário.

Resta-nos, então, apelar para que não nos fiquemos pela reação que é o objetivo a *shaggy dog story* na sua performance em palco, ambiente em que vive e sobrevive, provocando exclamações, o que tão bem nos sabe e tanto nos entretém. *Shaggy dog stories* que nos prendem até ao fim, à espera de alguma novidade, mas não sei se nos apanharão para mais do mesmo durante muito tempo. Sejamos mais exigentes: para além dos paratextos e dos contextos, façamos dos intertextos verbais os “ovos de ouro” dos livros-objeto. Façamos deles, como dissemos em 2020, apenas um dos degraus da escada da leitura que dá acesso aos diferentes níveis da estante das obras literárias (Pereira, 2020).

## Resumindo e concluindo

Assentando nas premissas teóricas que foram relacionando a literatura com as outras artes (Clüver, 2006) e permitindo que, a partir dos estudos literários, perante objetos culturais em que o discurso multimodal, ou politextualidade, (por justaposição, combinação ou fusão, mas não por transposição) o justifique, se relacionassem textos por processos de metaficção, hibridismo ou intertextualidade, o nosso texto reflexivo teve como objetivo propor a definição de modos de ler especificamente literários dos livros-objeto dedicados aos público infantil. Para além do que representam os desafios da manipulação e atenção requerida ao leitor pelo livro-objeto no paralelismo com uma leitura demorada, intensiva e reflexiva que define a leitura literária, importa-nos refletir sobre, e propor para reflexão, a subsidiariedade da palavra literária nestes formatos de livros. Interessou-nos, no fundo, o seu interesse literário.

Desde 2016, os estudos de casos que este grupo de investigadores foi apresentando demonstraram a quantidade, a diversidade e a pluralidade de livros-objeto, a vários níveis, e que se prestam ao estudo em campo próprio. Passado este tempo, talvez seja chegado o momento deste campo começar a ser organizado de forma que, cada uma das especificidades dos vários modos de ler um livro-objeto, encontre os parâmetros de aferição de qualidade nas, pelo menos, quatro competências criadoras de um livro-objeto: 1) texto icónico, 2) engenharia do papel, 3) texto verbal e 4) harmonização destes três “saber-fazer” ou o “talento múltiplo” num livro. Para lançar esta proposta, que não é um estudo de caso, tomámos Laurence Sterne e o seu *The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman* de 1759-1767 como exemplo maior do conceito de *shaggy dog stories*. Fizemo-lo, como dissemos, enquanto referências inspiratórias que nos abriam possíveis argumentos para os caminhos a evitar, e talvez os caminhos a seguir, na definição de valores especificamente literários no universo dos livros-objeto para um público infantil.

Sobre os volumes de Laurence Sterne, André Benjamim afirmou:

Sterne “brinca” também com a construção do próprio livro-objeto: troca a ordem dos capítulos, deixa páginas em branco, e em preto, e às cores, elimina um capítulo (demasiado bom para a qualidade dos restantes, o que desequilibra a obra na sua globalidade). É, para concluir, uma obra epi- e meta-literária: constrói-se sobre si mesma, e ao construir-se sobre si mesma, como um círculo infinito que sobe em espiral, comenta, explica, e reflete sobre si própria. (Benjamim, 2014).

A propósito de materialidades literárias, Manuel Portela realça as referências ao romance enquanto género, que

[se]vê [...] aqui publicamente exposto enquanto técnica e procedimento formal. Para cada acção ou sequência de acções há um retorno à materialidade da escrita e do livro e às acções que afinal determinam todas as outras: as acções de escrever, imprimir, publicar e ler. A verosimilhança das acções e das características psicológicas e sociais das personagens aparecem como função das regras da escrita, da impressão, da leitura e da ficção, mais do que de qualquer correspondência com o mundo. (Portela, 1997).

Já sobre as *shaggy dog stories*, expressão com base no conceito desenvolvido por Jan Harold Brunvand, folclorista e autor do conceito de *urban legend*, pedimos emprestada a sensação possível do impacto do livro-animado nos seus potenciais leitores. Este género de narrativa pode servir-nos de modelo e contraprova para os efeitos que identificámos com as onomatopeias do título deste texto, reações epidérmicas de gosto.

Depois de sete anos a trabalhar com os livros-objeto a partir dos estudos literários, resta-nos concluir que, como Jacob do soneto de Camões, podíamos “começar de servir outros sete anos”. No entanto, neles tenderemos a procurar cada vez mais a palavra literária, mais do que a reacção comum ao belo, sempre com o prazer de jogar com os sentidos que a arte nos dá a ler mesmo na ausência da expressão verbal na posição do emissor. Neles procuraremos o que ultrapassa o *TCHARAM!* com que os autores lançam as suas obras e o *UAU!* que o primeiro olhar do leitor, ou leitores pensando no duplo destinatário, exclama. Estas exclamações representam a possibilidade do primeiro arroubo bibliófilo, mas, como bem sabemos, o que também nos importa não é apenas muitos *TCHRAM!* e *UAU!* (a quantidade que nos leva a acumular e criar magníficas bibliotecas), mas que haja objetos que continuem, ao centésimo reencontro e até na sua ausência física, a arrancar-nos outras exclamações e nós saibamos explicar porquê. E isso, estamos em crer, está para além das melhores arquiteturas do livro e engenharias do papel. Isso está na sempre indefinida, e por isso sempre a redefinir-se, literatura. Trata-se de continuarmos a procurar o seu interesse literário.



## Referências bibliográficas

- Aarne, Antti & Thompson, Stith (1987). *The Types of the Folktale. A Classification and Bibliography*. Academia Scientiarum Fennica.
- Benjamim, André (2014). *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy, de Laurence Sterne*. Disponível em <http://homoliteratus.com/vida-e-opinioes-de-tristram-shandy-de-laurence-sterne/>
- Brunvand, Jan Harold (1963). A Classification for Shaggy Dog Stories. *The Journal of American Folklore*, 76(299), 42–68. <https://doi.org/10.2307/538078>
- Clüver, Claus (2006). “Inter textus/ Inter artes/ Inter media [versão eletrônica]. *Aletria*, 6, 11-41. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/issue/view/980>
- Kümmerling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jorg (2005). First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books. *The Lion and the Unicorn* 29(3), 24-347. <https://muse.jhu.edu/article/187697>
- Martins, Diana Maria (2021). *O Lugar do Livro-Brinquedo na Infância e na Literatura: Arquitetura, (Inter)Texturas e Outros Desafios*. Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Martins, Manuel Frias (1995). *Matéria Negra. Uma Teoria da Literatura e da Crítica Literária*. 2ª edição. Edições Cosmos.
- Pereira, Cláudia Sousa (2017). O Livro-objeto e a teoria do Ovo Kinder. In Ana Margarida Ramos (Org.), *Aproximações ao Livro-objeto: Das potencialidades criativas às propostas de leitura* (pp. 129-144). Tropelias & Companhia.
- Pereira, Cláudia Sousa (2020). A leitura literária, o saber-fazer patrimonial e o livro-objeto: Building Stories de Chris Ware. In Cláudia Sousa Pereira (Org.), *Literatura infantojuvenil, livro-objeto e patrimónios* (pp. 197-218). Tropelias & Companhia.
- Pereira, Cláudia Sousa (2021). Ler Literatura na Idade dos Porquês: a Importância da Investigação em Literatura para a Infância e Juventude a partir dos Estudos Literários. *Gaudium Sciendi*, 21, 71-98. [https://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/GaudiumSciendi/GaudiumSciendi\\_N21/10\\_ClaudiaSousaPereira.pdf](https://www2.ucp.pt/resources/Documentos/SCUCP/GaudiumSciendi/GaudiumSciendi_N21/10_ClaudiaSousaPereira.pdf)
- Portela, Manuel (2014). Prefácio. In Laurence Sterne, *A Vida e Opiniões de Tristram Shandy* (pp. 9-52). Antígona Editores (tradução, prefácio e notas de Manuel Portela).
- Portela, Manuel (1997). *Tristram Shandy ou o Livro dos Livros*. Disponível em [http://www1.ci.ucp.pt/pessoal/mportela/arslonga/MPENSAIOS/o\\_livro\\_dos\\_livros.htm](http://www1.ci.ucp.pt/pessoal/mportela/arslonga/MPENSAIOS/o_livro_dos_livros.htm)
- Ramos, Ana Margarida (2019). Os livros-objeto de Emma Giuliani: aspetos da criação artística no feminino. In Isabel Mociño González (Coord.), *Estudos ao Redor do Livro Infantil Como Artefacto* (pp. 15-31). Universidade de Vigo.
- Silva, Sara Reis (Org.) (2020). *Clássicos da Literatura Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto*. UMinho Editora DOI: <https://doi.org/10.21814/uminho.ed.13>



# LIVROS PARA BEBÊS

## O DESAFIO DA MATERIALIDADE

---

ROBERTA ASSE

*Logo que o bebê se apropria do livro e faz dele seu objeto, começa a procurar, além deste contato físico, sensorial e estético, compreender: o começo, o final, a ordem das páginas, o direito e o avesso, as ilustrações e os personagens representados, as letras, suas organizações e repetições... O bebê rapidamente entende que as palavras do livro “contam o mundo”.*

(Patrícia Pereira Leite, 2014)

### **Introdução e justificativa**

Este artigo apresenta reflexões e práticas a partir de questões levantadas na análise de livros para bebês, produzidos e comercializados no mercado contemporâneo. Parte do pressuposto que o livro para crianças bem pequenas, principalmente entre zero e três anos, é incondicionalmente um livro-objeto, já que as leituras feitas pelos bebês sempre envolvem relações do objeto com o corpo, experiências com todos os sentidos, tais como experimentar com a boca, com as mãos, os pés, abrir, fechar, debruçar-se inteiro sobre as páginas, apoiar para ver na vertical, testar possibilidades de resistência e movimentos livres.

O trabalho parte da observação do fato, admitido com grande consenso na área editorial, aqui bem descrito por Dolores Prades, no artigo *Uma biblioteca na primeira infância*: “Normalmente são livros que exigem uma produção mais sofisticada, ou pelo papel cartão, ou pelas facas e recortes, ou pelas texturas, ou pelo produto do qual é feito etc. Tudo isto tem um custo e exige um parque gráfico que, para que muitos destes produtos sejam viáveis comercialmente, devem ser fabricados em países como a China e Singapura” (Prades, 2012a).

O argumento desse artigo desenvolve-se a partir da constatação, por experiência e recolha de materiais produzidos, de que o *status quo* atual da indústria

gráfica estabelecido em algumas indústrias de São Paulo<sup>1</sup> e muitas outras cidades no mundo é de alto nível técnico, no que tange a equipamentos e processos de produção gráfica. Esta capacidade, somada ao aprofundamento dos pensamentos teóricos e experimentação em *design* em torno da literatura para bebês, permitem a proposição de projetos gráficos que tragam inovações, sob pelo menos dois pontos de vista: o das relações entre o objeto e o leitor, e da adequação à produção integral do livro em parques gráficos diversos.

O propósito deste trabalho é trazer contribuições à reflexão sobre a materialidade dos livros para bebês. Tem também como propósito, agregar referências bibliográficas e metodológicas a processos experimentais de desenvolvimento de projetos gráficos em *design* de livros.

### **Os bebês e a leitura**

A oferta de livros para bebês cresceu significativamente, principalmente nos últimos dez anos, impulsionada pela presença crescente e importante do bebê na escola, ou creche, a partir dos três meses de idade, durante períodos longos e coincidentes com as jornadas de trabalho das famílias, gerando um movimento de formação de profissionais e oferta de produtos para atender as demandas geradas por esse cenário. O fenômeno relaciona-se também com o aprofundamento e difusão dos estudos teóricos sobre as infâncias, onde a leitura é percebida como atividade de criação de benefícios amplos, que compreendem aspectos que vão desde o cognitivo até o afetivo, ao proporcionar momentos de contato intenso entre os bebês e os adultos, através da ludicidade e jogos simbólicos.

É todo um mundo constituído por uma grande variedade de produtos, desde os chamados livros-brinquedo, livros de plástico, livros de encaixes, livros com sons, pop-ups, com as bordas redondas mais simples etc. Os livros de imagens e a predisposição de compartilhamento que ele propicia entre o adulto e a criança. Todos carregados de estímulos para despertar os sentidos e a atenção dos bebês, para distraí-los, para apresentar diferentes mundos, sejam estes o das cores, dos animais, dos brinquedos. Este mercado se abre

---

1 O Estado de São Paulo é apresentado como recorte aqui por ser o campo de experiência profissional da autora e sobre o qual é possível citar com propriedade. A produção do livro no Estado de São Paulo representa a grande maioria da produção no Brasil. Os dados exatos e atualizados foram solicitados à SNEL (Sindicato nacional dos editores de livros) sem resposta.

e se amplia de acordo com o interesse cada vez maior na primeira infância. (Prades, 2012a).

Pais e educadores têm incentivado a leitura como ferramenta para um aprendizado integral, e esta ideia torna-se cada vez mais forte entre as famílias. Um dado interessante deste movimento é o do clube de assinatura Leiturinha: “O Clube de livros infantis Leiturinha atingiu a marca de 100 mil famílias assinantes. O clube já enviou mais de 1,5 milhão de livros e está presente em 5,1 mil cidades” (Imprensa Mercado & Consumo, 2018). O CEO da empresa, Rodolfo Reis, sinaliza que o diferencial em relação aos demais canais de vendas de livros é a curadoria, ou seja, a orientação para os pais de que livros são adequados por idade e as demandas de cada fase de aprendizado. Esta relação etária com a literatura é muito questionada e deve ser assunto a aprofundar. Para o universo deste artigo e a busca por proposições de projeto que ampliem e enriqueçam a experiência leitora, foi tomado como horizonte a concepção bem descrita pelo autor colombiano Evélio Cabrejo-Parra, em entrevista a Gabriela Romeu em 2014: “A importância da leitura na primeira infância não deve responder unicamente à angústia escolar que sentem todos os pais: se as crianças vão aprender a ler, se elas vão ter mais facilidade na hora de estudar ou não. [...] A leitura na primeira infância deve estar direcionada, eu diria mesmo, colocada, entre as competências naturais da criança. A criança não é uma “tábua rasa”, como se dizia antes. Chega ao mundo com muitas competências, competências essas, sem dúvida, discretas, que você tem que observar para localizá-las [...]. Não se trata de querer garantir um futuro intelectual. Os bebês têm necessidades psíquicas que devemos alimentar [...]. Essa é a função da leitura na primeira infância. [...] a linguagem é uma maneira interessante de começar, porque um bebê chega ao mundo com uma capacidade de percepção auditiva muito, muito desenvolvida. [...] A leitura entra nessa direção em contraposição à fala cotidiana. Temos que dar ao bebê a possibilidade de escutar diversas músicas da língua” (Romeu, 2014).

Ao marcar a importância da linguagem a partir do livro, Cabrejo-Parra infere sobre a presença agente do adulto nos momentos de leitura para o bebê. Esta seja talvez a dimensão mais estudada até agora sobre a literatura para a primeira infância, e tem sido protagonizada principalmente por profissionais das áreas da psicologia, em uma vertente de aproximação e formação de laços afetivos entre pais e filhos. “Um pai, um filho e um livro, os três entrelaçados numa só história.”

Esse é um intenso triângulo amoroso na primeira infância, segundo a escritora colombiana Yolanda Reyes. Pesquisadora das relações entre leitura e primeira infância desde os anos 1980, Yolanda fundou o Instituto Espantapájaros, um espaço literário para a infância em Bogotá, a “casa imaginária” construída com o cimento simbólico – da literatura. Ali, numa “bebeteca”, crianças bem pequenas leem ao ouvir a voz de seus pais, leem ao morder os livros, leem ao folhear suas páginas” (Prades, 2012b).

Yolanda Reis tem sido uma das autoras mais referenciadas no assunto, a partir da publicação de seu livro *A Casa Imaginária. Leitura e Literatura na Primeira Infância*. “A literatura oferece material simbólico inicial para que a criança comece a descobrir não apenas quem é, mas também quem quer e pode ser” (Reyes, 2010). Os conteúdos abordados por Yolanda são em grande parte frutos da experiência no Instituto Espantapájaros, e assim tem sido com outros profissionais atuantes na prática destas leituras. É natural que seja assim, considerando que o tema é relativamente novo, está em curso de aprendizados, e trabalha sob a tenda de algumas visões contemporâneas sobre o conhecimento, onde a participação, observação e escuta intensa e constante do leitor faz parte do processo e o legitima, ao representá-lo e às suas necessidades e expectativas. Neste sentido, o repertório teórico que temos hoje e que pode ser fonte de dados para a elaboração de novos projetos está baseado na experimentação. No Brasil, temos iniciativas com a mesma natureza do trabalho de Yolanda, como o projeto Literatura de Berço, dirigido pela psicóloga Cássia Vianna Bittens, que em quatro anos de existência já realizou mais de 60 encontros na cidade de São Paulo, com a participação de mais de 500 famílias.

Tomadas as recolhas acima como guias de percurso para entendimentos teóricos da relação livro e leitor, seguimos para leituras sobre a identidade do livro para bebês.

### **Livro para bebês = livro cartonado**

A observação dos livros para bebês publicados nos últimos anos indica, além dos livros tradicionais em papel *offset* e *couché* – que não serão objeto de análise deste artigo, na medida que o desafio é a proposição de um projeto gráfico que atenda às especificidades do leitor bebê – variações de um formato padrão que tem boa aceitação e, do ponto de vista da forma, se mostra bastante adequado. Trata-se do livro cartonado, composto por lâminas de papel paraná ou horlie empastados

por papel *couché* ou *offset* laminados. Encadernação *layflat*, cantos arredondados, não machucam, são resistentes à água, ao rasgo e desmonte. Com 12 a 20 páginas, formatos variando em torno do 15×15 cm, adaptam-se às mãos do bebê e ao curto tempo esperado de atenção e manipulação do livro.

As especificações aqui descritas são resultado de um projeto aprimorado pela indústria gráfica chinesa para atender ao mercado nacional e internacional. Editoras de várias partes do mundo encomendam altas tiragens de livros com estas especificações, que podem ter conteúdo próprio, idealizado pela editora contratante, ou conteúdos reproduzidos para várias editoras ao mesmo tempo, todas compradoras de direitos de reprodução de uma editora que idealiza um conteúdo que prevê esta reprodução em várias línguas, editoras estas de origem predominantemente americana ou canadense. Estes livros são impressos em um único lote, variando apenas uma das cores de impressão, geralmente o preto, onde estão os dados variáveis. Este plano de trabalho equaciona valores unitários imbatíveis para qualquer parque gráfico do resto do mundo.

As dificuldades da língua e relações de trabalho com a China, que poderiam representar impeditivos, parecem estar superados. Com o Brasil, os profissionais intermediadores têm viabilizado bons diálogos entre os contratados e contratantes, e os trâmites burocráticos não têm impedido o lucro nas negociações. Como *designer* e ilustradora do livro *Canteiro, músicas para brincar*, de Margareth Darezzo (2011), a autora desse artigo pode experimentar a competência de uma equipe gráfica responsável pela produção do livro na China, em 2011. O livro traz uma brincadeira gráfica a cada página dupla, com significados integrados aos temas das músicas que acompanham o livro. Para as brincadeiras, foram utilizados recursos nomeados como “arquitetura de papel”, onde foram apropriados encaixes, facas especiais e uma variedade de desafios de produção gráfica. Foram elaborados quatro bonecos pela equipe do estúdio de *design* em parceria com o produtor gráfico da editora e, para cada um deles, foram recebidos em resposta quatro bonecos produzidos pela equipe gráfica chinesa, propondo melhorias e adaptações, e adequando custo e benefício de maneira inteligente e alinhada aos objetivos do projeto. Logo na primeira edição, o livro foi um sucesso e continua até hoje como um dos mais vendidos da editora. Na época, constatou-se que a produção seria inviável no Brasil, por questões de custo.

Entre as variações encontradas a partir do livro cartonado, é indispensável citar os livros com recursos táteis, os livros para banho e aqueles para a hora de dormir.

A grande maioria também produzidos na China e seguindo o mesmo processo produtivo, apresentam inserções de papéis ou mantas texturizadas, representando seres ou objetos nomeados no livro. No caso do banho, normalmente trata-se de um livro plástico impresso, com folha dupla “recheado” de manta acrílica, assim como o de dormir, que ao invés do plástico utiliza tecido com impressão. O *design* corresponde ao imaginário da experiência sensorial que o bebê pode vivenciar no contato com estes livros e abriga, na escolha e aplicação dos materiais, atributos como aconchego, no caso dos livros de tecido, associações temáticas, no caso dos texturizados, mas acima de tudo invocam a brincadeira. É neste ponto que vale levantar a questão: são livros ou brinquedos? Denise Guilherme, idealizadora d'A Taba, em seu artigo *Leitura para bebês*, traz uma resposta relevante: “Várias dessas obras cheias de aparatos para entretenimento não possuem narrativas de qualidade e possuem pouca preocupação estética ou literária. São apenas objetos com o formato de livros e atendem à uma demanda de um mercado em constante crescimento: o dos produtos para bebês.”

A visão de Denise diz respeito à qualidade dos conteúdos oferecidos nos livros, e confirma-se diante da maioria dos exemplares disponíveis hoje. Porém, olhando para a questão sob outra perspectiva, coloca-se aqui mais um campo a desabrochar perguntas, parte delas provocadas pela crescente investigação, pelas editoras, sobre o livro-jogo. Neste universo, muito se discute sobre os limites que podem caracterizar ou descaracterizar o objeto como livro. Trata-se de integrar jogo e narrativa, em uma dinâmica lúdica em torno de um tema, como inspira o teórico Johan Huizinga, em seu livro *Homo Ludens*: “Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 1971, p. 10).

Ao associarmos tais marcadores com a expectativa de propostas inovadoras de livros para bebês, a sugestão da integração livro e jogo mostra-se capaz de proporcionar desdobramentos dinâmicos para a experiência leitora, ao aproximarmos relações entre os comportamentos como os descritos no livro *A pequena história dos bebês e dos livros*, criado a partir de conversas de um grupo de especialistas com Evélio Cabrejo-Parra e Marie Bonnafé para o Seminário “Conversas ao Pé de página”, realizado em 2013, em São Paulo: “com os livros, a criança pode brincar



de ter medo, de se separar, de detestar, de se opor, de ser invencível e corajosa [...] quando lemos uma história, o bebê lê com seu corpo, e se movimenta” (Amiche *et al.*, 2014, p. 17).

### **Demandas ou *briefing***

Os apanhados e reflexões apresentados até aqui serviram para compor um conjunto de demandas específicas para um estudo experimental relatado a seguir. O objetivo do estudo foi testar uma possibilidade de projeto gráfico adequado à leitura por bebês – e todas as demais idades – integralmente produzido em São Paulo. Vale ressaltar que estes estudos se atêm à exploração de soluções materiais, sem ainda envolver os conteúdos do livro, e que não apresenta ainda uma solução definitiva. São eles:

- o formato deve proporcionar conforto de manipulação e uso tanto na situação de leitura individual quanto em conjunto com o adulto.
- considerar que o bebê lê com o corpo todo, se movimenta e explora movimentos com o livro. Verificar possibilidades lúdicas desta interação.
- extremidades suavizadas: não machucar nem cortar a pele. A importância do tato é equivalente à visão. Atenção ao sensorial.
- composto de materiais atóxicos
- não desmontar com facilidade
- não rasgar com facilidade
- não molhar com facilidade
- produzido no Brasil, com investimentos financeiros competitivos em relação à produção gráfica na China.

### **Estudo experimental**

Todo livro é resultado do trabalho de um grupo de pessoas. A cadeia produtiva pode variar, mas é sempre extensa e envolve sobreposição harmônica de condições que vão desde a criação até a recepção pelo leitor. Em função desta interrelação, o método adotado foi colaborativo e desenhado “de trás para frente”, com o objetivo de encontrar, na primeira etapa, uma forma para um suporte que cumprisse a equação custo e inovação, antes da criação do conteúdo. Este processo pressupõe que o conteúdo do livro seja trabalhado dentro dos limites da especificação alcançada na primeira etapa.

Para o desenvolvimento deste estudo, contei com a participação colaborativa de uma editora paulistana especializada em livros para as infâncias, e com duas indústrias gráficas, uma com sede em São Paulo e outra em Santo André, aqui referenciadas como Gráfica 1 e Gráfica 2.

Em reuniões presenciais, o *briefing* foi apresentado às equipes das duas gráficas na busca de materiais e soluções de produção que pudessem ser parâmetros para o projeto. Ambas demonstraram grande interesse em ter acesso às soluções que viessem a ser encontradas, mas foram enfáticas em dizer que não poderiam se comprometer com a fase criativa do projeto à medida que não possuem equipe nem disponibilidade de tempo para pesquisa ou desenvolvimento de produto.

A Gráfica 1 apresentou a possibilidade de impressão em papel sintético em equipamento *offset* com secagem UV. O papel com o qual eles já haviam trabalhado com bons resultados é o Vitopaper. Foi feito o contato com a representante Syntpaper, que disponibilizou um catálogo de amostras bastante variado, abrindo novas possibilidades para o suporte. Os papéis sintéticos são resistentes à água e rasgo, recebem impressão de qualidade e tem um toque aveludado muito agradável. A orientação dos vendedores indica que não são tóxicos. Foi solicitado o certificado de atoxidade como pré-requisito para o andamento da indicação.

O *mockup* criado para o primeiro orçamento foi um livro de 16 páginas, formato fechado 14×20 cm, 4×4 cores, em papel vitopaper 232 g, acabamento com cantos arredondados por corte de faca especial. A ideia foi usar a maior gramatura disponível com a intenção de criar um livro encorpado e resistente, com capa e miolo iguais, o que permite que o livro rode inteiro na mesma folha de impressão. Para encadernação foi proposta a costura singer, que é bem recebida pelo papel



Fig. 1. *Mockup* produzido pela Gráfica 1, formato 14×20 cm, em papel vitopaper 232 g. Encadernação costura Singer, dupla.

e atende aos quesitos de conforto com aparência artesanal e afetiva, se similarizadas aos objetos destinados a bebês. Foi testada a versão de costura dupla para configurar uma pequena lombada, que ajudaria a estruturar o livro.

Foi verificado que o valor unitário para baixas tiragens ficava acima do estabelecido e por isso foi simulada a produção de 4 mil e 8 mil livros em até quatro modelos de impressão, ou seja, o projeto poderia lançar mão de ser constituído por uma coleção de até quatro livros, ou por quatro livros de mesmo formato e conteúdos diferentes, com possibilidade de serem provenientes de editoras distintas, ao modelo dos chineses.

A Gráfica 2 apresentou a possibilidade de produção em papel fotográfico Pyramid, que é resistente à água e rasgo, recebe impressão de qualidade tanto em offset como digital, o que elimina o limite da tiragem, e tem um toque plastificado fosco agradável. Possui certificado de atoxicidade. A gráfica possui equipamento para encadernação em layflat, que tem aparência similar ao livro capa dura ou cartonado e permite abertura 180°. A encadernação em layflat inviabilizou o projeto, em função do valor muito alto.

O mockup criado para o primeiro orçamento foi um livro de 16 páginas, formato fechado 15×15 cm, 4×4 cores, em papel fotográfico Pyramid 240g, acabamento com cantos arredondados por corte de faca especial, utilizando a mesma ideia de aproveitamento e acabamento em costura singer utilizada na versão para Gráfica 1.

Nessas condições, chegamos em soluções viáveis do ponto de vista técnico e orçamentário, com detalhamento a desenvolver.

Com bonecos em branco e orçamentos em mãos, o projeto foi apresentado para a editora. A avaliação foi que o objeto parecia muito simples em relação ao livro



Fig. 2. Mockup produzido pela Gráfica 2, com encadernação layflat.

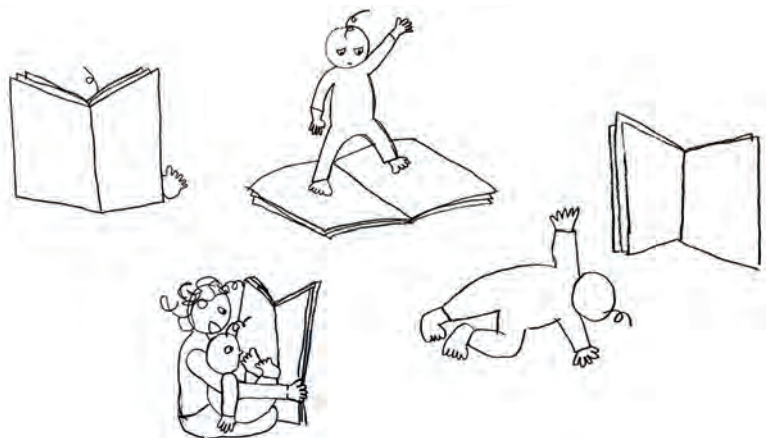


Fig. 3. Croquis a partir de possibilidades de leituras, pelos bebês, de um livro grande, formato 50x35 cm.

cartonado ao qual o público está acostumado, tirando valor de venda e competitividade, à medida que o valor de custo oferecido não permitiria uma margem de lucro significativa.

Analisando o processo até aquele momento e retomando a ideia da ludicidade do livro e a leitura pelo corpo, foi proposta uma quebra de modelo e uma nova especificação, onde o livro passa a ser grande. A suposição foi que as relações de proporção entre o livro e o bebê inspirem o movimento de aproximação e afastamento, observações curiosas de variações de tamanho nas imagens e letras, acomodações do livro para se esconder, subir em cima, ler com mãozinhas, pés, boca e joelhos.

As especificações para este orçamento previram um livro de 16 páginas, formato 50x35 cm, cartão triplex 300 g, 4x4 cores. Acabamento com cantos arredondados de corte de faca especial. Para atender ao quesito resistência à água e rasgo, laminação fosca frente e verso em todas as lâminas.

### Considerações finais

A experimentação e a investigação integradas pela perspectiva teórica, técnica e colaborativa são as condições que permitiram o avanço da proposta até aqui. O andamento e resultado do processo experimental, com o refinamento e detalhamento que exige, demandam investimento, colaboração e tempo ampliado para avanços e retomadas de pontos antes descartados.

A colaboração entre os profissionais que representam cada etapa da produção torna-se fundamental a partir dos primeiros dados e estudos propostos pelo *designer*, considerando que cada variável interfere diretamente na composição das demais. Esta percepção evoca a reflexão sobre o espaço de pesquisa e experimentação no Brasil e em outros países. Quais os recursos necessários e quais suas fontes para o andamento e conclusão de um projeto que beneficia arte, educação e indústria? É uma questão antiga e sem resposta.

A decisão pela construção do suporte antes do conteúdo, que corresponde ao inverso do que se faz normalmente, foi fundamental para este processo, à medida que o orçamento é condição base e mostrou-se sensível a cada nova sugestão de especificação, com limite claro de viabilidade. Quebras como esta, no âmbito do método, assim como aquela da revisão de formato, no âmbito do *design*, abrem possibilidades de inovação capazes de inaugurar novos olhares e usos, em um jogo surpreendente de ramificações de pensamento.

Assim como a necessidade de organização de uma equipe colaborativa multidisciplinar é fundamental para a elaboração do projeto, a participação do leitor o é para a recepção e avaliação do fundamento verdadeiro ou não da hipótese no projeto experimental. O desenho refaz-se inacabado, feito e refeito a cada interação com o leitor. Nosso leitor é a criança, que recentemente tem conquistado escuta diante do reconhecimento gradativo de sua participação ativa nas atividades e tomadas de decisões. Para este projeto, o passo seguinte à elaboração do conteúdo do livro é, sem dúvida, a experimentação com os bebês. Oferecer o livro, disponibilizar, ler junto e incorporar comportamentos e observações.

## Referências bibliográficas

- Amiche, Sylvie; Hamnache, Zaïma; Hébert-Matray, Aline; Savitsky-Midéna, Tamara (2011). *A pequena história dos bebês e dos livros*. Tradução: Patrícia Bohrer Pereira Leite. Editora Pulo do Gato. (Ilustrações de Olivier Douzou)
- Mercado & Consumo (2018). *CLUBE de livros leiturinha atinge 100 mil assinantes*. <https://www.mercadoconsumo.com.br/2018/05/09/clube-de-livros-leiturinha-atinge-100-mil-assinantes/>. Acesso em 1 de julho de 2022.
- Darezzo, Margareth (2011). *Canteiro: Músicas para brincar*. Ática. (Ilustrações e projeto gráfico de Roberta Asse).

- Guilherme, Denise (2018). A Taba responde: Leitura para bebês? *A Taba responde: Leitura para bebês – Dicas de Livros | Blog A Taba*. <https://blog.ataba.com.br/a-taba-responde-leitura-para-bebes> Acesso em 1 de julho de 2022.
- Huizinga, Johan (1971). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. Tradução João Paulo Monteiro. Editora Perspectiva.
- Leite, Patrícia Pereira (2014). Ler histórias para os bebês?. *Revista Emília*. <http://revistae-milia.com.br/ler-historias-para-os-bebes-2/>. Acesso em 1 de julho de 2022.
- Prades, Dolores (2012a). *Uma biblioteca na primeira infância*. Disponível em <https://www.publishnews.com.br/materias/2012/09/10/70146-uma-biblioteca-na-primeira-infancia>. Acesso em 1 de julho de 2022.
- Prades, Dolores (2012b). Entrevista a Yolanda Reyes. *Revista Emília*. <https://emilia.org.br/yolanda-reyes> Acesso em 1 de julho de 2022.
- Reyes, Yolanda (2010). *A Casa Imaginária: Leitura e Literatura na Primeira Infância*. Tradução Márcia Frazão e Ronaldo Periassu. Editora Global.
- Romeu, Gabriela (2014). *Música na primeira infância. Entrevista a Evélio Cabrejo-Parra*. <https://comkids.com.br/evelio-cabrejo-parra/>. Acesso em 1 de julho de 2022.

# METAFICCIÓN, HIBRIDISMO E INTERTEXTUALIDADE

## FUNCIÓN DOS ESPAZOS “INTRAMUROS- -EXTRAMUROS” EN LIBROS-OBXECTO

---

ANXELA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ & BLANCA-ANA ROIG RECHOU

### Introdución

A industria editorial galega (Roig Rechou, 2008), por causas varias, non conta cun amplo *corpus* de libros infantís encadrables *stricto sensu* nos denominados libros obxecto, no sentido daqueles libros infantís nos que se produce unha intervención técnica moi variada desde a empresa editorial, centrada fundamentalmente no deseño e no proxecto plástico. Toda unha proposta artística que levou a descolocar moitos dos elementos paratextuais, para visualizalos de forma diferente coas súas texturas, obxectos, papel pregado, etc., que comportaron novas formas de lectura, de reconstrución da mensaxe, de fascinación, ao integrar todos os nosos sentidos no momento de ler ese libro máis sensorial, que aqueloutro que, como recorda Andrea Berríos (2017), se caracterizaba máis ben polas ideas, historias ou coñecementos que se vehiculizan nas súas páxinas.

É sabido que desde tempos moi recuados, como nos recordaron Sara Reis da Silva (2020) e Diana Martins (2021), os libros para a nenez se realizaban baixo formas materiais atractivas, sendo maioritarios os libros brinqueda, cos que se entretiñan ao tempo que ían ofrecéndolle coñecementos que a sociedade consideraba precisos para entrar nas diferentes etapas de formación e, no caso que nos ocupa, que a ían introducindo no coñecemento do libro en por si e tamén no acto da lectura, de aí proxectos como “LER SEN SABER LER”. De aí que Sara Reis considere que

o livro para a infância como artefacto ou um objeto híbrido no qual se conjugam intersemioticamente registros estéticos diversos como o discurso literário, a ilustração, o *design* ou a engenharia do papel (Silva, 2020, p. 8).

Entre estes libros, no momento en que a industria editorial se torna poderosa, toma moita forza o álbum infantil cos seus múltiples tipos, en función da extensión,

o tipo de rexistro, o ton, o estilo, etc., como xa analizaron moitos investigadores. Moitos deles forman parte da produción da LIX, sobre todo aqueles que xogan coa intertextualidade, o hibridismo e a metaficción, tres características da literatura da posmodernidade, por reaccionaren contra as convencións tradicionais dunha trama sólida cun narrador omnisciente, que o coñece todo e que achega unha obra ben construída, no sentido de presentación, nó e desenlace. Así, a posmodernidade caracterízase pola deconstrución dunha realidade mimética, na que esa ficción realista á que nos referimos desaparece e con ela o narrador con autoridade, así como a conexión racional entre o que os personaxes fan e son. Esta idea de que a realidade non é permanente reflíctese nos valores que transmiten as obras como construcións provisionais, abertas, aleatorias e indeterminadas.

A ficción posmoderna xoga coas posibilidades de significación e incorpora diversos recursos, como son a metaficción, o hibridismo e unha intertextualidade produtiva, ategada de ironía e nostalxia á vez, ao tempo que esixe a participación do lector na busca de significados, como unha das características básicas deste novo tipo de ficción que fixo cambios importantes nas literaturas en xeral e na LIX moi en particular, pois, como dixo Nikolajeva (1995), a literatura infantil está transgredindo as súas propias fronteiras e estase achegando á literatura de adultos, exhibindo os trazos máis destacados do postmodernismo tales como o eclecticismo de xénero e a metaficción.

Todo provocou un aumento do xogo de alusións intertextuais que propoñen un tipo de lectura na que o lector é convidado a resolver as ambigüidades, a participar nos xogos de dobre decodificación, a recoñecer as referencias intertextuais, como se verá na análise dos varios dos álbums que se comentan, álbums dirixidos a un dobre auditorio (nenez-xuventude, pero tamén adulto) (Roig Rechou, 2008) co que contan, na actualidade, moitos libros de literatura que aparecen en coleccións propiamente infanto-xuvenís.

Para exemplificar este proceso, detémonos no comentario de libros obxecto e álbums nos que a intertextualidade, o hibridismo e a metaficción xogan un papel destacado. A seguir fixémonos na función do espazo, un elemento narratolóxico clave nos libros infantís en xeral, que presenta similitudes e diferenzas coas obras literarias dirixidas a un lectorado avezado.

Dentro dos que se achegan *stricto sensu* ao libro obxecto e sempre tendo en conta os espazos *inter/extramuros* que nos ofrecen, seleccionamos, en primeiro lugar, *Baixo terra*, de Petra Bartíková, con ilustracións de Králik Marcel, *Nos furados*



*das árbores*, de Markéta Spacková, con ilustracións de Ekaterina Klesnikova e, finalmente, *Por tobos e tobeiras* de Markéta Spacková, con ilustracións de Llona Komárková, publicados todos eles por Baía Edicións e traducidos ao galego por María Reimóndez.

Dentro do conxunto dos álbums, e tamén para unha análise do espazo da casa, seleccionamos tres obras que parten de hipotextos da tradición, versionados ou reescritos. Así, en primeiro lugar, achegámonos ao álbum *A verdadeira historia de Carapuchiña*, de Antonio Rodríguez Almodóvar, con ilustracións de Marc Taeger, o álbum *A ratiña presumida*, de José Antonio López Parreño, con ilustracións de Pablo Mestre e, finalmente, *Maruxa*, de Eva Mejuto, con ilustracións de Ana Mafalda Milhões.

### **Función da metáfora da casa**

A variedade de propostas a partir de reescrituras instrumentais, humanizadoras, ideolóxicas e paródicas de contos da transmisión oral, como as clasificaron Valriu (2010), Roig Rechou e Ferreira Boo (2010), e Ferreira Boo (2016; 2019; 2020) é inesgotable, pois os contos que se popularizaron desde Charles Perrault, os Irmáns Grimm e H. C. Andersen dan proba da súa vitalidade e popularidade e tamén desa capacidade de todo clásico para atravesar fronteiras de época, estilo, lingua e cultura desde propostas e lecturas diversas.

A metáfora da casa responde á imaxe que Gaston Bachelard (2000) chama casa abeiro, lugar *intramuros* no que protexerse do mundo, reflexión que leva conceptualizada a idea da casa como un instrumento de análise da condición humana. Así, o fenomenólogo francés considera que esta imaxe está composta dunha compilación construída tanto por recordos como por imaxes que temos de cada casa na que algunha vez vivimos ou desexamos vivir:

con la imagen de la casa tenemos un verdadero principio de integración psicológica. Examinada desde los horizontes teóricos más diversos, parece que la imagen de la casa fuese la topografía de nuestro ser íntimo. (2000, p. 35)

Agora ben, esta imaxe de casa non é un obxecto ou un espazo neutro senón un determinado recuncho do mundo, sempre protector, que non vai da man da idea de luxo, senón do concepto de protección e fornece a ilusión dun non estar á intemperie do mundo. Así, a idea de casa sobre a que reflexiona Bachelard protexe

o soñador porque lle permite soñar en paz, como se constata nese modelo de casa ofrecido, por exemplo, no conto *A ratiña presumida* de José Antonio López Parreño, no cal, canda unha repartición tradicional e, por tanto, patriarcal, dos roles, quizais un pouco fóra de época, busca perpetuar a felicidade da protagonista do relato.

De todos modos, aínda que quedan fóra do ámbito de análise deste traballo, consideramos interesante esta metáfora, pois ten unha presenza transversal neste tipo de libros, con significacións do máis diverso, dende a casa presentada con reminiscencias oníricas, con elementos que gardan memoria dos seres que nelas viviron ata as casas espello da sociedade postindustrial, que dan conta das novas formas de consumo, derivadas de moitos factores, entre eles, a forza da publicidade, a capitalización das formas agrícolas, etc., e que fan agromar un tipo de cultura que ten como centro o capital. Casas que falan desa economía baseada no consumo, que ten como resultado (Wolfreys, 2003) unha cultura na que os significantes, isto é, o aumento de imaxes mediáticas, non teñen punto de partida na realidade, e fan que interpretemos o presente sempre en perspectiva con moitas e paradoxais implicacións que dan conta do peso que o capital, o consumo e a aparencia teñen nas vidas da sociedade contemporánea, pondo en cuestión a idea de progreso como acumulación de riqueza. É unha idea de casa que trata de ensinar aos máis pequenos a importancia de camiñar con lixeireza, sen apegarse a nada material, porque a vida é fráxil e en calquera momento nos asalta a incerteza. Non levar ou non cargar máis que o necesario, nun xeito de “política da simplicidade” porque na viaxe da propia existencia importa non acumular o superfluo, para non forxar nada que non sexa útil ou necesario, recollendo esa idea dos clásicos *non multa sed multum*.

Outras veces a casa tórnase unha Ítaca á que regresar, coma Ulises, nun retorno que é un sentirse a salvo das trampas do mundo e dos depredadores que asexan nas sombras. Nese regreso xorde a temática da viaxe como camiño da vida, con todos os seus perigos, pero tamén con toda a beleza dos diferentes lugares e momentos que van quedando atrás, ás veces coa sensación da soidade do camiño, pero, sobre todo, coa idea de ser eternamente nómades, camiñantes ou quizais viaxeiros da vida que parten na busca da súa patria á que se dirixen nun retorno perigoso, onde o que verdadeiramente importa é o propio camiño.

## Libros obxecto coa casa no corazón do bosque

No primeiro caso, os tres artefactos elixidos: *Baixo terra*, de Petra Bartíková, *Nos furados das árbores* e *Por tobos e tobeiras*, de Markéta Spacková, están a medio camiño entre o lúdico-pedagóxico e o científico-divulgativo con ecos literarios. Todos eles abordan o tema dos ámbitos domésticos onde habitan os diferentes animais, isto é, furados, que son os niños nas árbores, no caso dos paxaros, e os tobos en superficie ou baixo terra, para aqueles animais que habitan no bosque. Estes libros supoñen unha das poucas achegas en lingua galega ao libro obxecto e proveñen de traducións que seguramente foron importadas na Feira de Boloña, onde se mercaron os dereitos para a súa edición, como unha das formas de axudar a paliar o diminuído ou inexistente *corpus* no país, onde son poucos os verdadeiros libros obxecto, xa que os que abundan son os acartonados, abecedarios, etc.

En relación a eles, debemos dicir que son vistosos e francamente fermosos, sorprendentes mesmo –sobre todo, se os contextualizamos no seu momento de aparición– pola funcionalidade semántica de certos recursos móbiles, visuais e cromáticos, que achegan ao neno e nena ao mundo do bosque. De aí que resulten tan necesarios nunha cultura coma a galega onde a natureza e o home conviven en relación directa. Trátase de libros brinquedo cun carácter híbrido, por unha parte, informativo, pola outra, e dun modo moi esvaído, de ficción, pois achegan animais con nomes arbitrarios aos que se lles supoñen comportamentos humanos, facéndoos falar en pequenas viñetas e outórganlles así a condición de personaxes de ficción. Todos eles están tomados do mundo da natureza con esa dose de humanización á que nos referimos anteriormente, en case todos os casos.

A través da imaxe dos diferentes tobos e niños onde viven e se agochan os animais, así como se refuxian para teren as crías, é dicir, a súa casa, o lector vai coñecendo a vida dalgúns animais e aves que viven nos bosques galegos, descubriendo así a variedade das especies, a súa forma exterior, os seus costumes, etc. No caso dos paxaros, faise especial fincapé á especie a que pertencen e ás variedades de plumaxe, peteiro, alimento inxerido, tamaño, canto, hábitos, hábitat de distribución, etc. Toda a información preséntase cunha función múltiple, por unha parte, lúdica, pedagóxica e formativa, basicamente, pero, por outra, aínda que en moita menor medida, literaria e ficcional, como un primeiro achegamento ao concepto de libro *per se*.

Na nosa opinión, trátase dun intento de fornecer uns libros obxecto que pola súa vez conteñan unha historia de ficción para contar e atrapar nela o lector,

familiarizándoo coa lectura e o libro, e resultan por iso mesmo un soporte axeitado para que o mediador conte as súas propias historias, utilizando as personaxes que se lle ofrecen nos libros, así como os distintos escenarios que estas percorren.

Xa que logo, a través dun obxecto polivalente que ofrece o recurso das imaxes que se despregan e dunhas palabras posibles, as cales, aínda que non tecen unha verdadeira historia de ficción, achegan certas pistas, os máis pequenos conseguen acceder a uns modos de vida na natureza, ao tempo que comprenden a variedade do medio natural e a súa riqueza, nunha proposta que mestura o informativo da zooloxía co literario e con outras linguaxes artísticas, a da ilustración e a da escultura de cartón. Un ecléctico crisol de códigos que presenta unha cantidade mínima, por veces algo nimia, de texto, que esixe a lectura en voz alta polo adulto responsable e que convida ao xogo ao pequeno, contribuíndo así á exploración e ao enriquecemento de coñecementos.

O que importa neles é a manipulación para familiarizarse con concepto libro, cunha función utilitaria ao partir dun apoio visual tan atractivo, para así ir descubrindo o pracer da lectura e amando o obxecto libro en si mesmo, na medida en que tamén o destinatario participa da súa manipulación. Así pois, trátase dunha lectura polisémica que implica elementos tomados do lúdico, do formativo e do pedagóxico.

## **A reescritura dos clásicos**

En *A verdadeira historia de Carapuchiña*, de Antonio Rodríguez Almodóvar, con ilustracións de Marc Taeger, preséntase unha reescritura<sup>1</sup> escatolóxica da obra clásica que non deixa de sorprendernos.

Neste caso a casa é o espazo de refuxio ao que chegará a nena, logo de atravesar o bosque, cheo de perigos (un *extramuros* descoñecido, onde todo é posible), espazo de calma e protección que se ve alterado pola incursión violenta do lobo, un elemento que procede do bosque, e que incursiona dun modo, por suposto ilexítimo, hai algo de ocupación violenta e ilegal, encerrando a súa habitante –esa avoa tenra que agarda con ilusión a chegada da neta que lle leva lambetadas– no armario e apoderándose do seu leito, espazo de abeiro e conforto por antonomasia. Ao dormitorio, logo de atravesar a espesura onde asexan os perigos todos, chega

---

1 Cf. Silva e Roig Rechou, 2019.

tamén Carapuchiña, superando esa primeira proba de perigo que lle advertira a súa nai, aínda que, no entanto, este non faga máis que comezar.

A hibridación, a fragmentación, a indeterminación e unha certa descanonización son os elementos que manexou Rodríguez Almodóvar á hora de deconstruír o texto e fíxoo así, quizais porque só un dos maiores coñecedores do acervo cultural tradicional oral, como é el, se atreveu a formular tan arriscada, como interesante, proposta da obra clásica entre as clásicas para a nenez. Fíxoo quizais tamén porque comprendeu que as grandes narrativas que dan unha explicación totalizadora do mundo entraron en crise, debido aos cambios socio-político-culturais que se van sucedendo e que nos dispoñen a desconfiar cegamente nunha autoridade.

Xorden así pequenas narrativas, a del éo sen dúbida, que representan outras voces culturalmente diferentes, rachando as xerarquías entre unhas narrativas e outras e tamén borrando as diferenzas entre a alta cultura e a cultura popular. Froito destes desafíos, aparece a fragmentación, a hibridación, a indeterminación e mesmo descanonización, xa que non podemos transmitir algo sen insinuar que o estamos recontextualizando.

Na achega de Almodóvar e Marc Taeger destacamos, en primeiro lugar, a funcionalidade semántica de certos recursos cromáticos, como o emprego das liñas vermellas, acordos sempre coa propia ilustración, que harmonizan coa idea da capa vermella da nena, ao tempo que engaden, a idea de perigo iconograficamente asociada sempre a esa cor. En segundo lugar, sorprende o xogo intertextual que posibilita a ampliación dos elementos clásicos do relato, aos que engade novas posibilidades, como é o transvasamento de personaxes, como, por exemplo, o gato, como emisario do perigo, que lle advirte constantemente á nena das artimañas e trampas do lobo, personaxe máis propio doutros contos, como, por exemplo, o de Lewis Carroll e moitos de bruxas –o gato de cor negra asociado sempre á imaxe do diaño e do mal–, pero nunca presente no texto canónico de *Carapuchiña vermella*.

Cremos necesario tamén destacar os dominios do material verbal e visual, así como a edición marcadamente bicromática do libro, que achega aos personaxes clásicos unha potencialidade múltiple con función lúdica, pero tamén estético-literaria e, sobre todo, formativa.

Noméanse os dous camiños que hai que escoller cando se vai polo bosque con nomes propios do relato de carácter tradicional, pero, sobre todo, interesa a propia personaxe do álbum, que amén dunha Carapuchiña independente e auto-suficiente, a cal, a diferenza do conto clásico, busca a salvación na personaxe do

cazador, procura por si mesma solucións aos problemas nos que se atopa. O máis sorprendente é como o logra, pois será, a través dun recurso ben escatolóxico, pero moi humano. Así, a nena salvarase do malvado lobo aludindo á necesidade de saír fóra da casa para defecar, sendo esa estratexia tan insólita como sorprendente. Entre ela e o lobo establécese un diálogo que lembra unha escena de ton doméstico dun neno que está desenvolvendo as súas primeiras estratexias autónomas nos asuntos do corpo.

Os actos físicos e a súa mención explícita supoñen unha das novas temáticas que aparece na LIX, impensable por tabú noutros momentos históricos e con ela dialoga este álbum, de estética e temática posmoderna, tornando o delicado, e nunca moi verbalizado, momento de facer caca nun elemento estético importante do relato, o que implica a desmitificación do non pronunciado, valéndose das cores, dos espazos, do escenario común do cuarto da avoa, en cuxa cama está o lobo, e da palabra, que utiliza para provocar no lector que coñece o conto a sorpresa e, con ela a desmitificación, de modo que aquilo que podería soar groseiro resulte, cando menos, absolutamente humano e, ademais, salvador.

E cando Carapuchiña reparou na boca do lobo, dixo: –Avoíña, avoíña, que me fago caca!

– Ai, filla, que cousas tes! Agora?

– Agora. Non me podo aguantar.

– Está ben, sae fóra un momento pero non tardes, que vai moito frío e andan moitos lobos polo bosque.

[...] Carapuchiña saíu [...] e púxose debaixo dunha figueira, coma quen ten que facer... iso. Entón racha a corda que o lobo lle atou para que non escapase, mentres na cama o lobo lle preguntaba:

– Pásache algo, Carapuchiña?

– Non, avoa, é a tripa, que está moi dura.

E, ao pouco, como tardaba tanto:

– Fila, Carapuchiña, remataches?

Pero a nena conseguira romper a corda e liscara a correr. (Almodovar, 2004, p. 10)

Coidamos que coa incorporación desta reviravolta do conto hai un desexo de desmitificar actos recorrentes na infancia, que ocupan un lugar primordial nos

primeiros anos de vida dos nenos e nenas para o bo funcionamento do organismo, pero que por razón sociais se converteron en tabús, ou palabras malsoantes, que se deben camuflar baixo o veo de centos de eufemismos.

Coa naturalidade que aparece nunha das narracións máis clásicas por excelencia, non existe nin remite ao concepto de sucidade, nin a nada desagradable, fétido ou indigno, senón que a trata como unha das accións máis primarias do ser humano, tan dignas como durmir ou respirar, e faino porque o autor non se avergoña de chamar ás cousas polo seu nome e así llo transmite ao neno e nena que está a ler *A verdadeira historia de Carapuchiña*, cuxa protagonista, de forma directa, natural e desenfadada, sofre un apertón e busca o remedio.

Con este álbum o autor contribúe a desmitificar o escatolóxico e faino con humor e cunha trusgadela ao inesperado, incorporando as palabras 'prohibidas', tabús e incluso innominables, que non só provocan a risa e a complicidade dos máis pequenos, senón que lles axudan ao descubrimento do funcionamento da natureza, ao tempo que revisitan o clásico. Trátase pois dunha lectura polisémica que implica o compoñente literario, pero tamén o ético, o lúdico e, como non, o pedagóxico.

No álbum *A ratiña presumida*, de López Parreño a casa adquire connotacións de xénero, sendo o espazo onde se executan os roles femininos, asumidos consensuadamente polo narrador, a personaxe e quizais tamén o lector, pois, logo da súa lectura, concluímos que probablemente a mellor característica de todo ser de xénero feminino para acadar unha voda e con ela a felicidade de toda unha vida sexa posuír as calidades de ser facendosa e amante da limpeza do fogar.

Esta mensaxe faise evidente dado que a súa protagonista asume tal obriga sen rechistar nin cuestionar a súa validez. Así, logo de rexeitar os distintos pretendentes, por non pertenceren á súa mesma condición, acepta casar co ratiño, que é un igual seu. Fauno tamén porque el, ademais, lle promete unha vida conxugal de paz, sabendo de antemán que ela lle achegará ao roedor a felicidade dun fogar ben coidado e atendido. Trátase dun rol tradicional de exercer a condición feminina, que se erixe en modelo de virtude, amosando as súas calidades indiscutibles, que son manter o fogar limpo, como se esa tarefa a enchese e a colmase de felicidade, quizais porque non ten ou non concibe –porque o sistema así o promove– máis aspiracións.

Na mesma liña apunta a seguinte actuación do personaxe que, un día, atopa unha moeda. Entón, tras valorar que mercar, decide que o máis adecuado é un

laciño que lle permita enfeitarse, como femia que é. Estamos, pois, ante unha visión dun estereotipo de muller sinxela, que goza dos labores domésticos e que se adobía para gustar. Debido ao laciño todos lle chaman “presumida”, pero tal cualificativo é visto na obra como positivo, pois non lle xera ningún rexeitamento social.

Así, van pasando pola súa casa diferentes pretendentes que, ao tempo que a visitan, intentan pretendela, mentres que ela continúa a varrer e cantar. No entantos, agaz e práctica como é, a todos lles fai a mesma pregunta, que consiste en que lle describan que actividade farán polas noites cando estean xuntos no leito. Cada un dos animais executa o seu son característico, pero a ratiña non queda convencida, argumentando que ese ruxido a asustará. Os animais marchan tristes e amolados, ata que por fin chega un ratiño, que responde a comprometida pregunta dun modo que a ela lle agrada, dicindo que calará, durmirá e soñará. Entón a ratiña acéptao como esposo e celebran o casamento que culmina cun beixo que ten o sabor do queixo. No fondo subxace unha mensaxe implícita que amosa que a felicidade consiste en establecer ligazóns entre categorías iguais aceptando só emparellar cos do mesmo nivel social.

Ben que o texto segue o relato tradicional, son as ilustracións as que achegan esta revisión do clásico renovándoo, pois son altamente creativas e, cando menos, moi singulares, mostrándolle ao receptor que a arte visual non ten límites e que todo pode ser artístico. Trátase de producir imaxes a partir da acumulación de obxectos do cotián –axóuxeres, pezas de madeira, chocas...etc.–, montados e encadeados de modo que sexan capaces de representar os diferentes animais do conto, apelando así á metaficción, e dialogando coa ilustración canónica e subverténdoa con forza ao desafiar os límites da creatividade.

Para finalizar, comentamos o álbum *Maruxa*, de Eva Mejuto, que é unha adaptación persoal dunha canción popular polaca, tal e como reza nos créditos. Nel faise unha proposta de xénero diametralmente oposta á anterior.

Así, nunha casa no campo, viven o matrimonio formado por Xan e Maruxa. Este pídelle á muller que faga o pan, pois ten fame, pero ela esíxelle que poña todos os ingredientes necesarios á súa disposición, isto é, o trigo, a auga, o fermento para levedar e o sal. O home procúraos, pero, cando xa están todos dispostos na mesa, a Maruxa xa non lle quedan ganas de traballar, pois ten sono. Na última ilustración o lectorado pode ver a Xan facendo o pan, tal e como Maruxa pensa e así o corrobora o narrador que as tarefas domésticas hai que facelas en cooperación de xénero.



A casa neste álbum amosa un papel decisivo, pois é o espazo onde actúa a muller facendo as tarefas que se esperan dela, mentres que é o home o que accede ao espazo exterior na busca dos ingredientes. No entanto, hai unha compoñente reflexiva sobre os roles de xénero que axudan o receptor a superar a división tradicional na repartición de tarefas domésticas, a través da personaxe da intelixente Maruxa, que non acepta como propias do seu sexo esas obrigas e fai que o seu home se implica nelas.

*Maruxa* é un relato familiar que propón unha forma artística aberta e fluída e que incorpora signos e códigos visuais que esixen a interacción incesante do receptor, debido a dúas ordes de significación, que non se presentan en pé de igualdade, a literaria, menor, pero moi interesante, cos seus códigos de representación –fónicos, métricos, rima, forma– pero, sobre todo, a iconográfica –forma, cor, deseño e ilustracións, basicamente–, sendo esta última a que lle outorga, ademais, a significación final do relato, pois é decisiva na contribución a transmitir a mensaxe do texto dun modo moito máis ampliado, porque di o que as palabras do álbum non contan. Repárase nesa imaxe final de Xan facendo o pan, ao tempo que o narrador reflexiona en voz alta na importancia do traballo en equipo.

O libro xoga co hibridismo, ao presentar unha relación complementaria entre texto e imaxe, propia doutras modalidades librecas –banda deseñada, novela gráfica etc.– na que esta última colabora decisivamente para extraer o sentido final do relato, facilitando así as relacións e os procesos mentais da muller para facerlle comprender ao marido, –e de paso ao receptor–, a importancia da cooperación no ámbito do doméstico.

Son así esas estruturas visuais as que nos permiten asistir ás circunstancias vitais cotiás deles dous na súa casa facéndonos comprender a importancia de traballar en equipo a través do recurso da ironía, entendida como a arte de dicir unha cousa cando en realidade se quere dicir outra. Esta fai máis doada a percepción da mensaxe por parte da nenez, pois é un tipo de receptor que aínda non adquiriu as habilidades metalingüísticas necesarias para discriminar o xusto do inxusto, o bo do malo ou o positivo do negativo, así como tamén a realidade e as súas expectativas e tamén as intencións do outro.

No texto a metaficción funciona nunha focalización de imaxes simultáneas múltiples que producen certa saturación intertextual, descubriendo a maneira artificiosa e afastada da realidade en que operan as convencións.

Trátase de amosar, a través dese crisol de imaxes *en abyme*, a importancia da mensaxe, dándolle ao lector o protagonismo, pois debe decodificar o sentido final do relato a través do elemento visual.

No libro a imaxe da casa adquire moito máis protagonismo na ilustración que no texto. Dende o punto de vista literario dísenos a través do sintagma topo-xeográfico que é “unha casa no campo”, mentres que, dende o punto de vista gráfico, se presenta como un encadeamento de imaxes sucesivas, secuenciadas a través da temporalidade, nese avanzar do día cara á noite na casa de Xan e Maruxa, nun día que é símbolo de todos os días, e que nos introduce no espazo doméstico do matrimonio.

Hai na secuenciación gráfica toda unha trusgadela cómplice coas tiras cómicas da banda deseñada, pois presenta un longo encadeamento de imaxes e secuencias narrativas cun formato cadrado e dinámico e vai amosando as distintas actividades e roles dos dous membros da familia e tamén as estratexias das que se valen os personaxes.

## Conclusións

Quixemos salientar, sobre todo, a importancia do estudo do espazo nos libros obxecto, nos que o emprego do hibridismo, a metaficción e a intertextualidade, unida á materialidade, son alicerces imprescindibles pola súa capacidade para fornecer novas ou primeiras lecturas do mecanismo da ficción. Comentamos neste caso varias reescrituras dos contos da transmisión oral adaptadas a cada época, nas que destacamos o espazo da casa (*intramuros*), núcleo da familia protectora, pero tamén espazo de alienación doméstica do rol feminino, fronte ao mundo exterior (*extramuros*) que implica a descuberta do mundo e a súa apertura. Comprobamos que reflectían con moita claridade os cambios sociais e culturais da sociedade na que se xestaron, así como as estruturas sociais e institucionais, as directrices políticas, a pedagogía, as convencións literarias, o mercado, a tecnoloxía e as modas, dando conta das transformacións que integran un novo lector implícito, en sintonía co tipo de experiencias da nenez e da mocidade actual, ao tempo que son instrumentos para poñer de manifesto novos valores e coñecementos respecto do literario, e tamén de todos os campos anteriores, en todo caso, sempre en consonancia coa ideoloxía da sociedade que representan.

## Bibliografía

### Primaria

- Bartíková, Petra (2021). *Baixo terra*. Baía Edicións (Ilustracións de Králik Marcel e tradución de María Reimóndez).
- López Parreño “Rodorín”, José Antonio (2002). *A ratiña presumida*. Kalandraka Editora. (Ilustracións de Pablo Mestre e tradución de Marisa Núñez).
- Mejuto, Eva (2014). *Maruxa*. OQO. (Ilustracións de Mafalda Milhões).
- Rodríguez Almodóvar, Antonio (2004). *A verdadeira historia de Carapuchiña*. Kalandraka Editora.
- Spacková, Markéta (2021). *Nos furados das árbores*. Baía Edicións (Ilustracións Ekaterina Klesnikova e tradución de María Reimóndez).
- Spacková, Markéta (2021). *Por tobos e tobeiras*. Baía Edicións (Ilustracións de Llona Komárková).

### Secundaria

- Bachelard, Gastón (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica. (Trad. Ernestina de Champourcin).
- Berrios Barra, Lorena (2017). Hacia un perfil mediador de profesores noveles de hipertextos didácticos dentro de un escenario multimodal 2.0. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, (37), 77-88.
- Ferreira Boo, María del Carmen (2016). *As reescrituras dos contos maravillosos na Literatura Infantil e Xuvenil galega*. Tese Doutoral. Universidade de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/10347/13866>
- Ferreira Boo, María del Carmen (2019). As reescrituras dos contos da transmisión oral no álbum infantil en galego”. In Sandra Álvarez, Carmen Ferreira e Marta Neira (coords.). *Literatura Infantil y Juvenil y valores educativos* (pp. 101-124). CEU Ediciones.
- Ferreira Boo, María del Carmen (2020). Cuento maravilloso y reescrituras en la Literatura Infantil y Juvenil gallega. *Elos. Revista de Literatura Infantil e Xuvenil*, 7, 97-119.
- Martins, Diana (2021). *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios*. Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Nikolajeva, Maria (Ed.) (1995). *Aspects and Issues in the History of Children's Literature*. Greenwood.
- Roig Rechou, Blanca-Ana (2008). *La Literatura Infantil y Juvenil Gallega en el siglo XXI. Seis llaves para entenderla mejor*. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil/Xunta de Galicia.

- Roig Rechou, Blanca-Ana; Ferreira Boo, Carmen (2010). O conto de transmisión oral na LIX galega. In Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (Eds.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 83-105). Edicións Xerais de Galicia.
- Silva, Sara Reis da (Org.) (2020). *Clássicos da Literatura infantojuvenil em forma(to) de livro-objeto*. UMinho Editora.
- Silva, Sara Reis da; Roig Rechou, Blanca-Ana (2019). O Capuchinho Vermelho e os seus múltiplos papéis: para uma leitura de alguns livros objetos. In Isabel Mociño González (Org.), *Libro-Obxecto e Xénero: Estudos ao redor do libro infantil como artefacto* (pp. 81-103). Universidade de Vigo.
- Valriu, Caterina (2010). Reescriptures de les rondalles en el s. XXI (2000-2009). In Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (Coords.), *Reescrituras do conto popular (2000-2009)* (pp. 13-30). Edicións Xerais de Galicia.
- Wolfreys, Julian, (2003). *Critical Keywords in Literary and Cultural Theory*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.

## BIONOTAS DOS AUTORES DOS TEXTOS

---

### **ANA M. VIDAL RUIZ DE VELASCO**

Graduada en Diseño de Producto y Técnico Superior de Artes Plásticas y diseño en Técnicas Escultóricas. Es doctora en Educación por la Universidad de Santiago de Compostela (USC). Profesora de Educación Secundaria, imparte docencia de Dibujo, Volumen y Educación Plástica Visual y Audiovisual. Su trabajo artístico se mueve entre el diseño gráfico, el editorial y el diseño expositivo, siendo autora de más de 50 portadas para libros y catálogos. Es autora de artículos sobre Educación Artística y Escultura en revistas de impacto. Participó como diseñadora en el proyecto Campusculturae, financiado por la Unión Europea y en colaboración con le USC. Forma parte de la Asociación Ludantia, que tiene como objetivo fortalecer y dar visibilidad a las acciones e investigaciones realizadas en el campo de la arquitectura, la educación y la infancia. Sus áreas de interés son la educación artística, el diseño y la escultura.

### **ANA MARGARIDA RAMOS**

É doutorada em Literatura e Professora Catedrática do Departamento de Línguas e Culturas da Universidade de Aveiro, onde leciona disciplinas da área da Literatura Portuguesa e da Literatura para a Infância. Integra o Centro de Investigação em Línguas, Literaturas e Culturas (CLLC), da Universidade de Aveiro. Foi professora visitante na Oslo Metropolitan University, na Noruega, e Research Fellow da Biblioteca Internacional de Munique. Tem apresentado comunicações e conferências congressos nacionais e internacionais na área da literatura para a infância, sobre a qual publicou vários livros, capítulos de livros, artigos em revistas em diferentes línguas. Integrou a equipa que concebeu o projeto CASA DA LEITURA da Fundação Calouste Gulbenkian.

### **ÁNXELA RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ**

É na actualidade investigadora da Universidade de Santiago de Compostela (USC) e colaboradora no Centro Ramón Piñeiro para a

Investigación en Humanidades.

Traballa tamén no ámbito da tradución institucional (Servizo de Tradución da Xunta de Galicia) e literaria, con obras vertidas ao galego de varios autores e autoras recoñecidos mundialmente. É autora de obras de creación infanto-xuvenís recoñecidas con varios premios.

**BLANCA-ANA ROIG RECHOU**

É, na actualidade, profesora-investigadora “Ad honorem” da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Investigadora do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades por convenio entre as universidades galegas e a Xunta de Galicia no que segue a traballar nos proxectos “Informes de Literatura” e “Investigación en Literatura Infantil e Xuvenil”, dos que foi directora até a súa xubilación. Membro investigador do Instituto de Ciencias da Educación da USC. Directora-Coordinadora da Rede Temática de investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI). Directora de *Elos. Revista de Literatura Infantil e Juvenil*. Ten publicado monografías e artigos sobre LIX, educación literaria e sobre Literatura galega. Polo seu traballo foi galardoada con varios premios.

**CARINA RODRIGUES**

É Licenciada em Educação de Infância, pela ESE de Coimbra (2004), e Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade de Aveiro (2008). Doutorou-se em Literatura, em 2013, pela Universidade de Aveiro. É membro integrado do CIEC da Universidade do Minho e membro colaborador do CLLC da Universidade de Aveiro, bem como, na Galiza, dos Grupos de Investigação LITER21 e ELOS (Asociación Galego Portuguesa de Investigadores en Literatura Infantil e X/Juvenil), e em Tenerife, do Grupo IMAGO: enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura. Apresentou várias comunicações em colóquios e congressos nacionais e internacionais, e publicou recensões e artigos diversos no âmbito da Literatura Infantojuvenil.

**CARMEN FERREIRA-BOO**

Es Doctora en Filología por la Universidad de Santiago de Compostela y profesora ayudante doctora en del Departamento de Didácticas Específicas de la Universidad de La Coruña, donde imparte disciplinas del área de Didáctica de la Lengua y Literatura. Es miembro del Grupo de Investigación Arte-Facto (UDC), investigadora colaboradora del Instituto de Ciencias de la Educación (USC), colaboradora del grupo de investigación LITER21 (USC), de la Red Temática de Investigación LIJMI y de los proyectos “Informes de Literatura”

e “Investigación en Literatura Infantil e Xuvenil” del Centro Ramón Piñeiro para la Investigación en Humanidades. Ha impartido docencia en cursos, jornadas y estudios de máster, además de participar con comunicaciones en distintos congresos nacionales e internacionales. También ha publicado numerosos artículos en monografías colectivas, así como en revistas científicas, sobre Literatura Infantil y Juvenil, destacando la participación en la *Historia da Literatura Infantil e Xuvenil galega* (Xerais, 2015), coordinada por Blanca-Ana Roig.

**CARMEN FRANCO**

Licenciada en Bellas Artes y en Historia del Arte. Profesora Titular de Universidad, en la Universidad de Santiago de Compostela, imparte docencia en los grados y en los máster de la Facultad de Ciencias de la Educación relacionados con la docencia en Educación Infantil y Primaria. Es coordinadora del Grupo de Investigación LITER21 e investigadora del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE). Pertenece a distintas asociaciones de Educación artística, como la Rede Ibero Americana de Educação Artística (RIAEA) o la Sociedad para la Educación Artística (SEA), a la Red investigación en Literatura, LIJMI y al ICOM (International Council of Museums). Sus áreas de interés son la educación

artística, la perspectiva de género en artes y la narrativa visual. Es autora de artículos sobre Educación Artística y sobre Ilustración en la LIJ.

**CLÁUDIA SOUSA PEREIRA**

É Doutorada em Literatura Portuguesa pela Universidade de Évora (2000), onde, desde 1990, é professora, agora auxiliar com agregação em Literatura, e investigadora no CIDEHUS (Centro Interdisciplinar de história, culturas e sociedades). Tem publicado e formado nas áreas da Literatura e Cultura para a Infância e Juventude e da Promoção da Leitura e Educação Literárias. É membro de redes internacionais, como a Associação Galego-Portuguesa de Investigação em Literatura Infantil e Juvenil – ELOS e a LIJMI (Red Temática de Literaturas Infantis y Juveniles en el Marco Ibérico). que investigam e publicam nestas áreas. O trabalho de laboratório, bem como o de extensão à comunidade, é feito sobretudo com leitores que se juntam para discutir obras literárias, oportunidade para os convencer de que a literatura, para além do prazer de ler, tem um papel fundamental na sociedade e um lugar relevante nas ciências sociais.

**DANIEL LALIENA**

Es personal predoctoral en formación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Es miembro del grupo de

investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la Construcción de Identidades; S61\_20R). Sus intereses en investigación giran alrededor del álbum ilustrado desde la perspectiva cultural y su mediación en contextos escolares.

**DIANA MARIA MARTINS**

É professora convidada no IPCA – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave (Escola Superior de Design) e investigadora do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), na Universidade do Minho. É doutorada em Estudos da Criança, na especialidade de Literatura para a Infância, pela Universidade do Minho, com uma tese publicada em livro, em 2021, intitulada *O lugar do livro-brinquedo na infância e na literatura: arquitetura, (inter)texturas e outros desafios*. Desenvolve a sua investigação em torno da Literatura para a infância, da educação literária e da ilustração, particularmente dedicada aos livros-objeto e aos livros para a primeira infância. Participa em seminários e conferências periodicamente neste âmbito e publica com regularidade nestas áreas de estudo.

**DIANA NAVAS**

É pós-doutora pela Universidade de Aveiro (Portugal), doutora pela Universidade de São Paulo e atua como coordenadora e professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. É pesquisadora produtividade do CNPQ. Dentre suas principais publicações em livro mais recente destacam-se: *Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico* (2020); *Produção literária infantil e juvenil contemporânea: reflexões acerca da pós-modernidade* (org.) (2018); *Educação, Culturas, Artes e Tecnologias* (org.) (2019), além de diversos artigos publicados em periódicos especializados. Suas pesquisas recentes concentram-se nas tendências da literatura juvenil contemporânea brasileira e portuguesa contemporânea. E-mail: diana.navas@hotmail.com; dnavas@pucsp.br.

**EULALIA AGRELO-COSTAS**

É doutora em Filologia e professora na área de Didática da Língua e da Literatura da Faculdade de Ciências da Educação e do Desporto (Universidade de Vigo). Pertence à Rede Temática de Investigação “As Literaturas Infantis e Juvenis do Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI) e ao “Grupo de Inovação Docente: Educação Científica, Sustentabilidade e Género”. Participou em projetos de investigação de carácter ministerial



e autonómico relacionados com diferentes aspectos do fenómeno literário e a leitura, assim como interviu em numerosos congresos nacionais e internacionais sobre estas cuestións. Publicou numerosos capítulos de libro/artigos em volumes colectivos e revistas. As suas liñas de investigación transcorren sobretudo pola literatura infantil e juvenil, a didáctica da lingua e a literatura, e a lectura e a súa mediación.

**ISABEL MOCIÑO-GONZÁLEZ**

É doutora em Filología pela Universidade de Santiago de Compostela, em Espanha, e profesora no Departamento de Didáticas Especiais da Universidade de Vigo, onde leciona disciplinas da área da Didáctica da Língua e da Literatura. Integra grupos e redes de investigación, como a Rede Temática de Investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI) e “A LIX angloxermana e a súa tradución”, além de ser membro da ANLIJ (Asociación Nacional de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) e da ELOS (Asociación Galego-Portuguesa de Investigación en Literatura Infantil e X/Juvenil). Tem participado em numerosos encontros científicos nacionais e internacionais e publicado estudos em libros colectivos, revistas e jornais sobre literatura galega e Literatura Infantil e Juvenil. Para máis información sobre as seus trabalhos

ver: <https://uvigo.academia.edu/IsabelMoci%C3%B1oGonz%C3%A1lez> e [https://gl.wikipedia.org/wiki/Isabel\\_Moci%C3%B1o](https://gl.wikipedia.org/wiki/Isabel_Moci%C3%B1o)

**JUAN SENÍS**

Profesor Contratado Doctor del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Es miembro del Grupo de Investigación de referencia ECOLIJ (Gobierno de Aragón) y forma parte del equipo de investigadores del proyecto «Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción», RTI2018-093825-B-I00, I+D+I Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación, cuya investigadora principal es la Doctora Rosa Tabernero Sala. Sus líneas de investigación principales son la poesía infantil y juvenil, las relaciones entre texto e imagen y el libro de no ficción.

**MARGARIDA CASTELLANO SANZ**

Es doctora en Lengua, Literatura y Cultura y profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de València. Es investigadora en los grupos LITERART y ELCIS, con los cuales analiza sobre la enseñanza de las lenguas mediante la literatura, los enfoques multimodales en el aprendizaje de lenguas, la pedagogía de las multiliteracidades o la alfabetización visual. Ha presentado comunicaciones y conferencias en

congresos nacionales e internacionales así como también ha publicado diferentes artículos y capítulos de libros relacionados con la enseñanza de la lengua y la literatura. Ha coordinado, desde la administración educativa, proyectos educativos interdisciplinarios, como Rapsodes, la capacitación lingüística o la formación pedagógica de los auxiliares de conversación y ha elaborado y coordinado diversos materiales didácticos, como el material del proyecto Interdisciplinario en Cultura Digital.

**MARÍA JESÚS COLÓN CASTILLO**

Es profesora interina del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Realizó la licenciatura en Filología Hispánica y el doctorado en Educación. Forma parte del grupo de investigación de referencia ECOLIJ –Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información, Literatura Infantil y Juvenil en la Construcción de Identidades–. Desde este grupo, participa actualmente en los proyectos I+D+i “Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción” (RT12018-093825-B-100) y “Bibliotecas y comunidades de lectura como eje de desarrollo de espacios rurales inteligentes (Smart Villages). Análisis y evaluación de un modelo experimental”. Entre sus líneas de investigación se

encuentra la formación de lectores, la lectura en contextos rurales, el álbum sin palabras y la didáctica de la lengua.

**MARTA NEIRA-RODRÍGUEZ**

Profesora contratada doutora na área de Didáctica da Lingua e a Literatura da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela (USC). Membro do Grupo de Investigación LITER21 (GI-1839) e integrante do persoal científico do Instituto de Ciencias da Educación (ICE) da USC, é secretaria da rede temática de investigación “Las Literaturas Infantiles y Juveniles del Marco Ibérico e Iberoamericano” (LIJMI) e responsable do proxecto de investigación “Informes de Literatura”, do Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, institución na que tamén colabora noutros proxectos. Secretaria do *Boletín Galego de Literatura* e de *Elos: Revista de Literatura Infantil e Xuvenil* (<https://revistas.usc.gal/>), participou en numerosos encontros científicos nacionais e internacionais e publicou estudos e recensións ao redor da Literatura Infantil e Xuvenil, a educación literaria e os estudos de xénero en obras literarias en diferentes publicacións.

**MARTA SAMPÉRIZ**

Es personal predoctoral en formación en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Es miembro del grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la Construcción de Identidades; S61\_20R) y del proyecto I+D+i “Formar lectores en la sociedad digital desde del libro de no ficción” (RTI2018-093825-B-I00. MINECO). Su investigación se centra en el estudio teórico de los libros de no ficción y en la lectura en contextos rurales.

**ROBERTA ASSE**

É autora e ilustradora de livros, e pesquisadora das culturas das infâncias. Paulistana, formada em arquitetura pela Universidade de São Paulo, *designer* gráfica, participou e criou projetos premiados e publicações em meio digital e impresso. É autora da Coleção das crianças daqui, oito livros com narrativas de ficção provocadas por pesquisas e vivências de caráter etnográfico para conhecer, escutar e aprender com brasileiros do interior do país, sobre seus saberes, cultura e cotidiano. Integra o grupo TED de desenvolvimento urbano sustentável, da Universidade do Semi-árido, UFERSA e mestranda no Programa de estudos comparados em literaturas de língua portuguesa na Faculdade de Letras da USP.

**ROSA TABERNERO**

Es profesora en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza. Es la Investigadora Principal del grupo de investigación de referencia ECOLIJ (Educación Comunicativa y Literaria en la Sociedad de la Información. Literatura Infantil y Juvenil en la Construcción de Identidades; S61\_20R). En la actualidad es la Investigadora Principal del proyecto I+D+i “Formar lectores en la sociedad digital desde del libro de no ficción” (RTI2018-093825-B-I00. MINECO).

**SARA REIS DA SILVA**

É Professora Auxiliar no Instituto de Educação da Universidade do Minho. Doutora em Literatura para a Infância, desenvolve a sua docência e investigação nesta área e em outras correlatas: estudos literários, educação literária, didática da literatura, promoção e mediação de leitura, entre outras. É membro do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) e da Rede Temática “Las literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico” ([www.usc.es/lijmi](http://www.usc.es/lijmi)). Tem proferido conferências e apresentado comunicações em congressos nacionais e internacionais. É autora de livros, capítulos de livros, artigos em revistas científicas, entre outros. Em 2020, coordenou a edição do volume *Clássicos da Literatura*

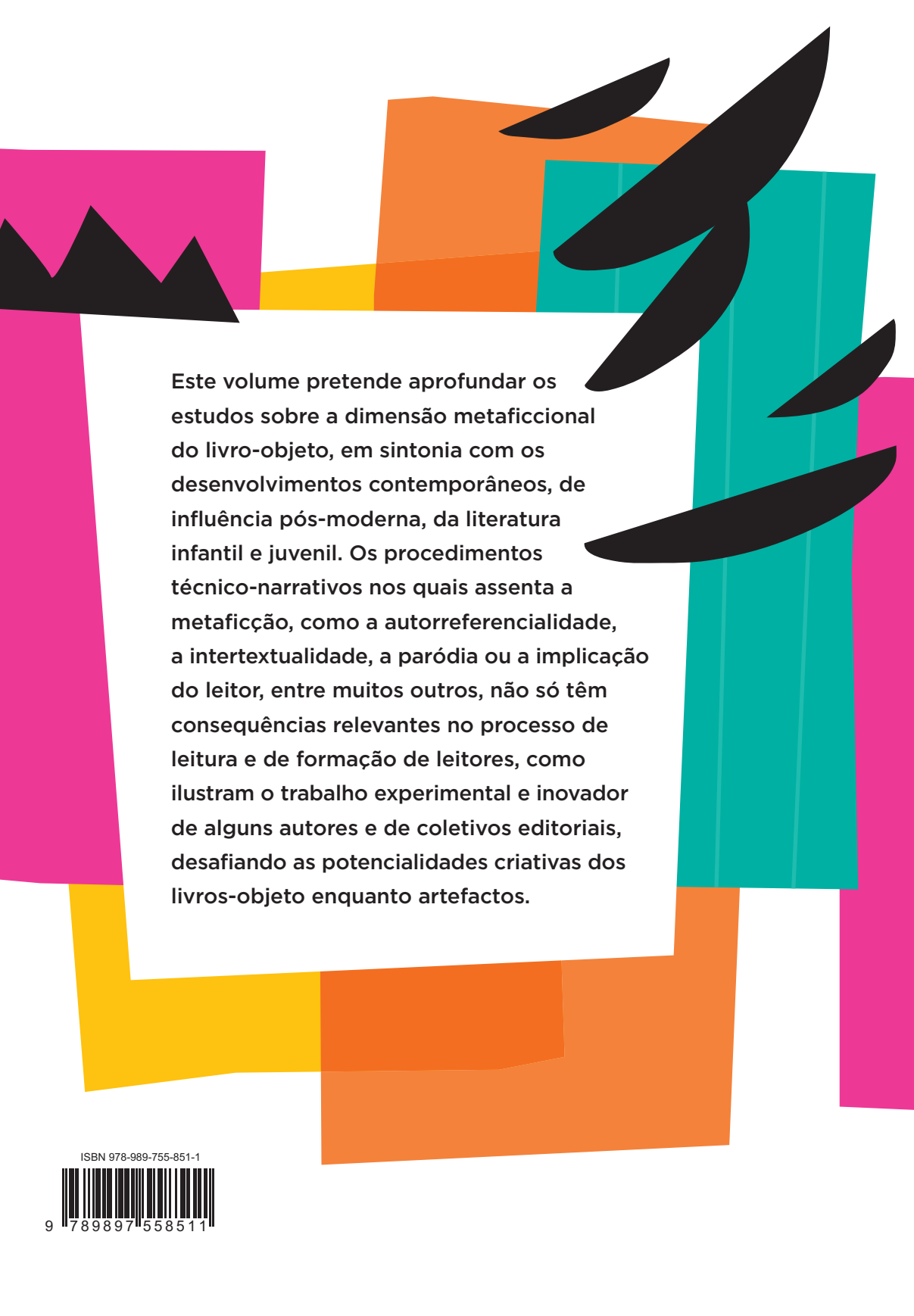
*Infantojuvenil em Forma(to) de Livro-Objeto.* (Uminho Editora). (sara\_silva@ie.uminho.pt)

**VIRGINIA CALVO VALIOS**

Profesora Contratado Doctor del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Zaragoza.

Miembro del Grupo de Investigación de referencia ECOLIJ (Gobierno de Aragón) y forma parte del equipo de investigadores del proyecto «Formar lectores en la sociedad digital desde el libro de no ficción», RTI2018-093825-B-I00, I+D+I Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación, cuya investigadora principal es la Doctora Rosa Taberero Sala. Sus líneas de investigación versan sobre la educación lingüística y lectora en contextos multiculturales y plurilingües, el uso del entorno digital en la didáctica de la lengua y la literatura. <https://orcid.org/0000-0002-5753-7680> (vcalvo@unizar.es)





Este volume pretende aprofundar os estudos sobre a dimensão metaficcional do livro-objeto, em sintonia com os desenvolvimentos contemporâneos, de influência pós-moderna, da literatura infantil e juvenil. Os procedimentos técnico-narrativos nos quais assenta a metaficção, como a autorreferencialidade, a intertextualidade, a paródia ou a implicação do leitor, entre muitos outros, não só têm consequências relevantes no processo de leitura e de formação de leitores, como ilustram o trabalho experimental e inovador de alguns autores e de coletivos editoriais, desafiando as potencialidades criativas dos livros-objeto enquanto artefactos.

ISBN 978-989-755-851-1



9 789897 558511