

Universidade da Beira Interior

Faculdade de Artes e Letras

Departamento de Letras

DO *VERBUM* À ILUSTRAÇÃO

Comparação de Conceitos Sintáticos e Semânticos

Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários

ORIENTANDO

JOÃO NUNO GUILHERME DE ALMEIDA SILVA SARDINHA

ORIENTADOR

PROF. DOUTOR PAULO OSÓRIO

COVILHÃ

JUNHO

2010

DO *VERBUM* À ILUSTRAÇÃO

Comparação de Conceitos Sintáticos e Semânticos

Dissertação do 2º ciclo de estudos conducente ao grau de mestre

Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários

ORIENTADOR

PROF. DOUTOR PAULO OSÓRIO

COVILHÃ

JUNHO

2010

Chapter I.



Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, and where is the use of a book, thought Alice, without pictures or conversations? So she was considering in her own mind, (as well as she could, for the hot day made her feel very sleepy and stupid,) whether the pleasure of making a daisy-chain was worth the trouble of getting up and picking the daisies, when a white rabbit with pink eyes ran close by her.

There was nothing very remarkable in that, nor did Alice think it so very much out of the way to hear the rabbit say to itself "dear, dear! I shall be too late!" (when she thought it over afterwards, it occurred to her that she ought to have wondered at this, but at the time it all seemed quite natural); but when the rabbit actually took a watch out of its waistcoat-pocket, looked at it, and then hurried on, Alice started to her feet, for

A palavra escrita ensinou-me a ler a mente humana.

Marguerite Yourcenar

Memórias de Adriano

O Acto Criativo é um momento solitário, onde o Artista encontra a sua essência como Homem e se afirma como pilar antropocêntrico do cosmos. Nesta dimensão, o Ser penetra nas cosmogonias do Sujeito, o seu Innerself, e encontra uma transcendentalidade quase divina naquilo a que podemos chamar de Alma... o mais íntimo porto seguro que possuímos dentro de nós. Ao criar, o Sujeito Humano afirma-se como avatar humanista, ícone de um poder que quase transcende a espécie e tenta alcançar os céus, querendo tocar uma divindade há muito negada.

João Nuno Sardinha, Designer

Índice

Agradecimentos	10
Resumo	11
<i>Abstract</i>	12
Nota Introdutória	13

Capítulo I

O Texto

Confluência de Espaços

A Língua como sistema de signos	16
Sintaxe, Semântica e Pragmática	
Limitações ao modelo de Saussure	20
<i>Sobre a Escrita</i>	23
<i>Sobre o Texto</i>	31
<i>Sobre a Leitura</i>	36
A produção da Leitura	39
Multiplicidade de sentidos	
A questão da Identidade	41
Novos <i>media</i>, novas leituras, novas literacias	44
Ainda a questão da Identidade	
<i>Sobre o Hipertexto</i>	47
Paradigmas de Leitura e Escrita Não Linear	

Capítulo II

A Imagem

Relações entre *media*

A Relação Visual e Verbal	55
A palavra como elemento visual	58
A Imagem	64

Representação	66
A Palavra como catalisador da construção visual	67
A Intersecção entre o Visual e o Verbal	70
Gramáticas Visuais	76
Teoria do Discurso Multimodal	81
Transdução	
Ilustração	83
Ilustração Infantil	84
A ilustração como forma de acesso à narrativa	91
Capítulo III	
Literatura Infantil	
Narrativas, Entornos e Imaginário	
Da Literatura Infantil à Literatura de Recepção Infantil	93
A Oralidade e a Palavra Escrita	95
Imaginários	99
Pedagogia da Criatividade	
Capítulo IV	
Interactividade	
O computador como ferramenta	104
O ciberespaço	105
Cibercultura	108
“Ciberimaginários”	110
Nota Conclusiva	118
Bibliografia	119
Consultas <i>online</i>	130
IMAGOGRAFIA	131

Índice de Figuras

Figura 1	29
<i>The Obama Speeches, A special Issue</i> . Capa por David Carson, designer. FONTE: www.davidcarsondesign.com	
Figura 2	30
Capa do livro <i>Crazy Hair</i> , Neil Gaiman, escritor / Dave McKean, designer. FONTE: digitalização da capa do livro em questão.	
Figura 3	51
Uma conceptualização visual de Hipertexto. <i>Valence</i> , Ben Fry, investigador e docente no <i>Massachusetts Institute of Technology (MIT)</i> . FONTE: benfry.com .	
Figura 4	57
Ālep Símbolo Proto-Sináico representativo de uma cabeça de boi ou touro FONTE: Desenho do autor.	
Figura 5	57
Aleph Primeiro carácter do alfabeto fenício (Depuração gráfica do símbolo Ālep). FONTE: Desenho do autor.	
Figura 6	57
Alpha Primeiro carácter do alfabeto grego. (Depuração gráfica do carácter	

Aleph, primeira letra do alfabeto fenício).

FONTE: Desenho do autor.

Figura 7 **58**

Yume

Ideograma Japonês representativo do conceito de **Sonho** e **Onirismo**.

FONTE: Desenho do autor.

Figura 8 **59**

Prancheta de *Alice no País das Maravilhas* (1866) de Lewis Carrol.
Ilustração de John Tenniel.

FONTE: Project Gutenberg (www.Gutenberg.org).

Figura 9 **61**

Prancheta de *Alice no País das Maravilhas* (1907) de Lewis Carrol.
Ilustração de Arthur Rackham.

FONTE: Project Gutenberg (www.Gutenberg.org).

Figura 10 **87**

Spread do livro *Avô conta outra vez* (AMBAR, Porto) de José Jorge e André Letria. Ilustração de André Letria.

Figura 11 **89**

Spread do livro *Crazy Hair*, HarperCollins, escrito por Neil Gaiman e ilustrado por Dave Mckean.

Figura 12 **90**

Spread do livro *Crazy Hair*, HarperCollins, escrito por Neil Gaiman e ilustrado por Dave Mckean.

Figura 13 **113**

Plataforma interactiva *multitouch MÜ*.

FONTE: <http://www.mu-project.com/>

Figura 14

115

Plataforma interactiva *multitouch Puddle of Life*.

FONTE:

[flickr.com/photos/tserra/sets/72157619458503007/with/3619335559/](https://www.flickr.com/photos/tserra/sets/72157619458503007/with/3619335559/)**Índice de esquemas e tabelas**

Esquema 1	32
Factores de coerência e lógica na composição orgânica da estrutura textual	
Esquema 2	42
O Modelo de Desenvolvimento do Adolescente de John Hill (<i>apud</i> Sardinha, 2005)	
Tabela 1	72
Designação de categorias constituintes de Gramáticas Visuais.	
Tabela 2	74
As funções da Linguagem Visual	
Tabela 3	77
Designação de instruções de Observação.	
Tabela 4	91
As funções da Ilustração	

Agradecimentos

Aos meus pais e ao meu irmão.

Aos meus avós.

A ti, , por seres tudo.

Ao meu orientador, Prof. Doutor Paulo Osório, pela paciência, apoio e, *last but not the least*, pela honra que me deu ao aceitar ser meu orientador.

Este trabalho não teria sido possível sem a vossa ajuda.

O meu sincero obrigado.

Resumo

A imagem consiste, actualmente, num factor fundamental da comunicação. Com a entrada no nosso quotidiano das chamadas Novas Tecnologias da Informação, somos constantemente bombardeados por alusões imagéticas e blocos informativos contidos num só pedaço de uma fotografia, ilustração ou mesmo imagem animada. Mas, será que o texto perderá o seu valor informativo para a dimensão pictorial ou por outro lado, estes dois factores estão intimamente relacionados e exercem forças dialécticas entre eles?

É desde a infância que começamos a formar a nossa identidade e o nosso meio intelectual. É neste estágio que iniciamos um percurso abstracto entre o texto e a imagem e aprendemos as subtilezas desta relação (que nem sempre se mostra fácil) e na actual era tecnológica, esta cada vez se mostra mais ténue e indefinida, onde a percepção de um signo imagético é mais imediata que a leitura e a compreensão de um texto.

Palavras-chave: Imagem, Texto, Signo, Dimensão Pictorial.

Abstract

The image is now a critical factor of communication. With the coming in everyday so-called New Information Technologies, we are constantly bombarded with imagery and allusions news reports contained in one piece from a photograph, illustration or animated image. But is that the text loses its information value for the pictorial realm or otherwise, these two factors are closely related and exert dialectic forces between them?

It's since childhood that we begin to form our identity and our intellectual environment. It is at this stage that we begin a journey between the text and abstract image and learn the delicacies of this relationship (which does not always show easy) and at the current technological age, it increasingly seems more tenuous and uncertain, where the perception of a sign imagery it is more immediate than reading and understanding a text.

Keywords: Image, Text, Sign, Pictorial Realm.

Nota Introdutória

Como base para a fundamentação teórica deste projecto propomos uma comparação entre três formas de linguagem diferentes: texto, imagem e interactividade. De forma a reduzir o raio de análise desta temática (que teoricamente se estende por áreas como a Semiótica, Teoria da Imagem, Linguística, Teoria do Design, entre outras...), decidimos concentrar o estudo no tema da Narrativa e Ilustração Infantil para que, aplicando na fundamentação teórica obtida no fim deste percurso, possamos concluir e arquitecturar formas de ligação sintáctica e semântica entre o texto e a ilustração.

À leitura sequencial do texto, a estrutura metódica proposta por GALILEU no Método Científico, à forma de interpretação textual, cuja percepção é feita através de inferências e reflexões que o nosso subconsciente estipula mediante as regras sintácticas e semânticas adquiridas aquando da aprendizagem do processo de escrita e leitura, opõe-se a percepção e interpretação de uma imagem (uma ilustração, no caso desta investigação), cujas regras e estruturas denotativas e conotativas nos dão uma leitura quase imediata da sua estrutura e significados. Baseamo-nos em HJELMSLEV (1961) que defende uma estrutura de significados em camadas, na qual a primeira significação é sobreposta por segundos e terceiros significados que se complementam entre si, sendo a interpretação final da imagem uma mistura de todas estas significações.

Nesta perspectiva, a narrativa de um conto infantil pode ser enriquecida através da múltipla leitura do texto e da ilustração.

Adicionando a interactividade (uma linguagem de causa / consequência, onde uma acção é sempre seguida de uma reacção) pretende-se, assim, criar uma narrativa não linear, onde, apoiado na criação tradicional de um conto infantil, o leitor / utilizador possa determinar o curso daquela estrutura (sempre restrito a um número limitado de opções) e aplicar, em

tempo real, e, em simultâneo, o conceito de leitura linear inerente ao texto tradicional e ao conceito de hipertexto e hypermedia, onde diferentes conceitos e formas de comunicação se inter-relacionam entre si, sem qualquer ligação aparente. Pretende-se, deste modo, uma mistura destas duas formas de leitura, sendo sempre a opção final pertença do leitor / utilizador.

É nossa intenção, com este trabalho, estabelecer parâmetros de ligação entre conceitos vigentes no tráfego de informação entre texto e ilustração, ou imagem. Iniciaremos o nosso percurso nesta investigação através do estudo da Língua, dos seus reflexos na Escrita e na Leitura, bem dos seus conceitos sintácticos e semânticos.

A segunda parte desta investigação centrar-se-á na imagem e na relação que o texto e a palavra escrita encontram com todo um conjunto iconográfico, que por exemplo, deu origem ao nosso alfabeto, bem como a todo um conjunto de imaginários visuais resultantes da nossa interacção directa com o mundo.

Dedicaremos também atenção aos imaginários que as narrativas (quer literárias, quer imagéticas) criam, bem como ao impacto que estes causam na construção da identidade e criatividade por parte do público infantil.

Por último, e com a presença constante das novas tecnologias interactivas e da *world wide web*, tentaremos construir pontes entre os modelos tradicionais de narrativas (simbolizadas pelo papel) e as novas narrativas interactivas, o seu impacto na formação escolar de públicos infantis e como aproveitar estas novas ferramentas de forma a poderem ser incluídas no ensino como catalisadores de uma “cidadania digital” coerente.

João Nuno Sardinha

Capítulo I

O Texto

Confluência de Espaços

Education must provide the opportunities for self-fulfillment; it can at best provide a rich and challenging environment for the individual to explore, in his own way.

Noam Chomsky

A Língua como sistema de signos

Sintaxe, Semântica e Pragmática

A Língua é-nos apresentada por Saussure como um sistema cuja estrutura se estuda a partir de um *corpus*, estudo esse que leva a uma classificação, a uma taxionomia dos elementos desse mesmo sistema, gerando, assim, um conjunto de convenções necessárias, adoptadas socialmente, para que o uso da linguagem seja estipulado e permitido. É, de facto, um conjunto de signos interligados entre si e cujo funcionamento é regulado por regras universalmente aceites (sintaxe, semântica e pragmática). Tais regras constituem, por si, ramos de estudo da linguística, que passamos a apresentar de uma forma mais pormenorizada.

A **sintaxe** consiste no estudo de processos generativos e combinatórios de signos linguísticos e de frases das línguas naturais, cujo objectivo último é a especificação de estruturas internas e funcionamento modal dos signos. A sua origem remonta à Antiguidade Clássica, mais propriamente à Grécia onde ARISTÓTELES procedeu à divisão da frase em sujeitos e predicados. Posteriormente, FREGE¹ veio criticar a análise aristotélica, propondo a divisão da frase em função e argumento. Este trabalho foi precursor na criação das bases da lógica moderna e contemporânea, bem como na estruturação da sintaxe formal. Embora dando um grande salto no tempo, chegamos a SAUSSURE, onde a sintaxe aparece relacionada com a relação pragmática, pertencendo, no entanto, à ordem das relações associativas, visto que era possível encontrar sintagmas pertencentes à Língua. HJELMSLEV (1975) estrutura todas as unidades e todos os argumentos em conceitos mais vastos, como sílabas,

¹ Friedrich Ludwig Gottlob Frege foi um matemático, lógico e filósofo alemão, trabalhando na fronteira entre a filosofia e a matemática. Foi o principal criador da lógica matemática moderna, sendo considerado, ao lado de ARISTÓTELES, o maior lógico de todos os tempos.

palavras, proposições, entre outros, estipulando que estes devam ser definidos a partir de um único tipo de relação:

Na medida em que todos estes agrupamentos combinam unidades, fala-se de uma sintaxe dos fonemas (ou cenemas), de uma sintaxe interior da palavra, de uma sintaxe da proposição, etc. Existia igualmente uma sintaxe da expressão, pela mesma razão que haveria uma sintaxe do conteúdo; mas seria sempre interpretada em termos de sintagmas e paradigmas. No que diz respeito à frase, a glossemática quase não forneceu ilustrações da sua teoria.

Martinet (1989: 339)

Para BLOOMFIELD (1961), encontrar uma separação entre sintaxe e morfologia, pelo menos em determinadas línguas, torna-se uma tarefa difícil. A morfologia, para este autor, encarrega-se de estudar construções compostas entre formas interligadas e a sintaxe as compostas livremente. Para HARRIS (1981), no processo de síntese, destacam-se em primeiro lugar as unidades mais pequenas para assim se construírem enunciados em função das possibilidades distribucionais de cada unidade. Deste modo, a sintaxe

permite identificar as funções e as relações dos elementos do enunciado, procurando ver, por esse caminho, quais os mecanismos que permitem ao ouvinte reconstruir a mensagem do locutor que a emitiu.

Osório (no prelo)

Assim, a sintaxe não é mais do que “o conjunto das relações que os diversos elementos estabelecem dentro do enunciado” (*Idem, Ibidem.*).

A definição da frase, os diversos tipos de concordância, a organização dos grupos nominais e verbais, as suas funções e subordinações entre frases são algumas das problemáticas cobertas pela sintaxe. Com efeito,

após a estipulação e correcta combinação dos signos linguísticos eleva-se a problemática da significação, ou seja, da combinação obtida.

Deste modo, a **semântica** (do grego *σημαντικός*, derivado de *sema*, sinal) ocupa-se, exclusivamente, do estudo do significado. Opõe-se com frequência à sintaxe, visto que a semântica tem como escopo a investigação do *que significa*, enquanto a sintaxe se ocupa de estruturas formais, isto é, do modo como o enunciado é expresso e usado (muitas vezes opondo mesmo estas duas divisões da Linguística em áreas como o texto escrito *versus* o texto oral). Aqui, notamos que, dependendo da concepção do significado que se tenha, podem ter-se diferentes semânticas: a semântica formal, a semântica da enunciação ou argumentativa e a semântica cognitiva, que por exemplo, estudam o mesmo fenómeno, mas com conceitos e enfoques diferentes.

Após o estudo das ligações formais entre os signos e as suas significações, surge-nos a aplicação prática, em contexto de uso, no processo da comunicação. O ramo que assume este âmbito é a **pragmática**. A palavra, no âmbito do seu significado, assume, mormente, significados de ordem vária no uso da língua. A pragmática engloba o estudo da linguagem e o seu uso concreto, em oposição à sintaxe e semântica, que constroem o *corpus* teórico do estudo. Assim, este ramo estuda os diversos significados linguísticos determinados não exclusivamente pela semântica proposicional ou frásica, mas sim por aqueles que se deduzem a partir de um contexto extra-linguístico: o discurso, a situação, etc... A capacidade de compreensão de uma intenção expressa por um interlocutor é a chamada competência pragmática. A pragmática está além da construção da frase estudada na sintaxe, ou do seu significado estudado pela semântica. A pragmática estuda, essencialmente, os objectivos da comunicação. Vejamos, então, uma breve resenha das suas origens.

O conceito de pragmática (como ramo da linguística moderna) inicia-se com CHARLES MORRIS (1964), que a concebe como a linguagem em uso.

RUDOLPH CARNAP (1958) definiu-a como a relação entre a linguagem e o sujeito falante. Posteriormente, a pragmática sofreu uma evolução tendente para um modelo de compreensão mais filosófico, uma prática social concreta, que, ao analisar a significação linguística de acordo com a relação interactiva entre emissor e receptor, eleva a percepção significativa ao nível contextual da fala.

No que concerne à Língua, esta funciona como um código que estabelece um acto comunicativo entre um emissor e um receptor, utilizado um canal, acto constituído pela construção sígnica feita através da associação de imagens auditivas e conceitos determinados. É aqui que, para uma melhor compreensão do conceito de Língua, temos de separá-lo do conceito de **Fala**². ROLAND BARTHES complementa a definição de SAUSSURE caracterizando a Língua como “a Linguagem menos a Fala”. Para BARTHES, a Língua funciona como

uma instituição social, (...) parte social e não premeditada da linguagem; o indivíduo, por si só, não pode criá-la nem modificá-la, trata-se essencialmente de um contracto colectivo ao qual temos que nos submeter em bloco se quisermos comunicar.

Barthes (1984)

No seu *Cours de Linguistique Générale*, SAUSSURE afirma

para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada. Ela é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de conversões necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade

² **Fala** é a capacidade ou o uso de emitir sons em algum padrão das diversas línguas que existem no mundo. Para falar ou cantar, movimentamos cerca de uma dúzia de músculos da laringe, aproximadamente de diversas maneiras as cordas vocais. O ar que sai dos pulmões percorre os brônquios e a traqueia, chegando até a laringe, os músculos da gente se contraem, regulando a passagem do ar.

nos indivíduos. A língua constitui-se algo adquirido e convencional. Pode-se dizer, faz a unidade da linguagem.

Saussure (1959)

Limitações ao modelo de Saussure

O pensamento Saussuriano, estabelecido no *Cours de Linguistique Générale* (1955), tem como pedra basilar a conceptualização da Língua como um sistema axial de signos que “exprimem ideias”. É neste ponto que a Linguística é relacionada com a Semiologia: “uma ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social”. O próprio autor assume a Linguística como uma componente da Semiologia, tornando esta última um fundamento importante no facto de a Linguística ser aceite universalmente como uma ciência mas que evoluiu posteriormente, para uma ideia fundamental do pensamento linguístico das primeiras décadas do século XX: a necessidade da Linguística se afirmar como uma ciência autónoma, com um *corpus* e método próprios, bem como métodos de análise exclusivamente seus:

Porque não é esta reconhecida como uma ciência autónoma, tendo como qualquer outra o seu objecto próprio? Rodamos em círculo: num lado, nada mais adequado que a língua para nos fazer compreender a natureza do problema semiológico, mas para formulá-lo convenientemente, é necessário estudar a língua em si; ora até agora a língua sempre foi abordada em função de outra coisa, sob outros pontos de vista.

Saussure (1959: 24-25)

É, neste cenário, que é exposto o axioma basilar do chamado Estruturalismo Linguístico: a Língua consiste num sistema conceptual que só pode e deve ser estudado a partir das suas relações internas, ou

melhor, “a Língua é um sistema que conhece somente a sua própria ordem” (Saussure, 1959: 31).

O *Curso* é, neste enquadramento, o vector orientador da maioria dos estudos que se fizeram durante o século XX e que têm como base a concepção da Língua como o referido sistema de signos. Mesmo assumindo tal importância, SAUSSURE limita este estudo ao âmbito exclusivo do sistema de signos, privilegiando apenas a importância da união entre o significado e o significante, remetendo para segundo plano toda a estrutura sintáctica e gramatical da língua e mesmo a **Fonologia**. Esta é considerada pelo estudioso como meramente uma “fisiologia de sons” (curiosamente este ramo tornou-se, posteriormente, o mais rico e frutuoso campo de estudo do Estruturalismo Linguístico). O **fonema**, considerado a unidade mínima do sistema linguístico, mas, no entanto, recheado de um valor enorme dentro do sistema de economia da língua, não encontra o seu lugar devido no *Curso*. Vejamos o que SAUSSURE chega a afirmar:

... as palavras da língua são para nós imagens acústicas, cumpre evitar falar dos “fonemas” de que se compõem. Esse termo, que significa uma ideia de acção vocal, não pode convir senão à palavra falada.

Saussure (1959: 80)

Consequentemente, a estrutura gramatical, hoje um factor de extrema importância na relação sintáctica e semântica, ocupa uma posição similar à da fonologia, pese embora que SAUSSURE, em certa altura, mencionasse a língua como “um sistema gramatical” mas oblitera a estrutura gramatical passando-a para segundo grau.

A lição de base da teoria saussuriana de que *na língua só existem oposições* traz ao de cima a incoerência de ter de se admitir que a mudança atingiria apenas termos isolados da língua e nunca as relações

entre si. A saída do labirinto apontada por COSERIU seria reconhecer que “a mudança pode ter sentido unicamente como modificação das relações.” (COSERIU, 1979), embora isso anularia as bases do binarismo saussuriano, para não dizer todos os limites em que o genebrino mostra as linhas hegemônicas da sua doutrina. Sem resolver esta contradição, Saussure estabelece uma equivalência semântica, bastante relevante para a nossa compreensão de sua obra.

Sobre a Escrita

Escrever é fácil: começa-se com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. No meio colocam-se idéias.

Pablo Neruda

A **escrita** é uma forma de tecnologia de comunicação e informação. Referimos aqui o termo *tecnologia* e atribuímo-lo à definição de escrita, tendo em conta o significado do conceito: um conjunto de conhecimentos que permitem ao Homem construir e desenvolver técnicas (*téchnē*, do grego τέχνη, que pode ser definido como arte, técnica ou ofício) que adaptem o meio ambiente à satisfação das necessidades humanas. Foi criada e desenvolvida nas sociedades humanas de forma a registar, em suporte, marcas gráficas conceptuais com significações ligadas a palavras, ideias e emoções, consistindo numa representação gráfica e simbólica da oralidade. É efectuada através de sinais gráficos convencionados e como a língua, submete-se a um conjunto de regras sintácticas, semânticas e pragmáticas, estando directamente relacionada com a competência oral, visto que entre a escrita e a oralidade existe uma relação dual na capacidade de desenvolvimento de ambas, sendo que o aprimoramento técnico de uma está directamente relacionado com o desenvolvimento da outra. Assim, a escrita é

...um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala.

Azevedo (1999: 42)

Ora, a escrita é uma característica que se desenvolve com aprendizagem e percepção. Uma vez mais, entramos num sistema estruturado por

normas rígidas que necessitam ser respeitadas, de modo a obter resultados coerentes e satisfatórios. A escrita pode, efectivamente, assumir uma dimensão de poder e de alta importância social:

(a escrita) encontra-se imbuída de símbolos e poder. Ela é o instrumento por excelência daqueles que dominam a sociedade.

Rebello et al (2000: 10)

As civilizações e os grandes impérios encontraram a sua génese e posterior evolução na escrita. É através da escrita que se conservaram memórias e se registou a evolução do pensamento. Embora o alfabeto não encerre em si a chave primária para a compreensão do mundo, existe a ambição utópica de escrever (e logo dizer) tudo, o saber universal condensado em vários tomos e palimpsestos, ideia esta que deriva da fé no conceito de onisciência universal, cujas bases vão beber à crença de que, manipulando um conjunto de signos, se pode encerrar a infinita variação das coisas:

...há então uma dinâmica heurística da escrita. Ela consigna fielmente o que acreditamos ler no Universo, depois gera ocasiões de confrontações que produzirão outros saberes (verdadeiros ou falsos). A escrita favorece as categorias, as denominações (...). Nomear algo implica normalizá-lo. E ler é eleger.

Quéau (1993: 89)

Um sistema, assim, complexo, cujas regras e hierarquias estão, muitas vezes, relacionadas com a ligação estabelecida entre a linguagem oral e a sua codificação gráfica, mas também frequentemente antagónicas, visto que se baseiam em modelos organizacionais diferentes. Tal diferença deve-se, fundamentalmente, ao uso diferenciado de componentes lexicais e gramaticais como é referido por EMÍLIA AMOR, que apresenta uma clara separação entre estes dois modos comunicativos:

são as diferentes condições de produção e uso e (...) as variações no interior de cada uma desses modos que são determinados pelos diferentes objectivos, tipos e géneros discursivos.

Amor (2003: 109)

A escrita, contrariamente à oralidade, exige um cumprimento criterioso das regras ortográficas e de pontuação, pelas normas sintácticas e estilísticas. A dificuldade acrescida à escrita enquanto tarefa encontra-se no facto de que o leitor / escritor necessita de prever o tipo de informação a elaborar nesta actividade. A própria representação da linguagem, através da escrita, constitui uma problemática visto envolver várias tarefas perceptivas do foro visual, a activação de motores de percepção visual e cognitiva (como já foi referido anteriormente). Acresce a tudo o que afirmámos acerca da dificuldade da tarefa da escrita, o facto da arbitrariedade do código escrito em relação ao binómio signo gráfico / signo linguístico visto que um determinado som nem sempre corresponde a uma mesma grafia, podendo corresponder uma grafia a uma miríade de fonemas.

O sujeito necessita, deste modo, de mobilizar várias funções e competências para ultrapassar as fronteiras entre a oralidade e a escrita. Este percurso encontra-se condicionado por factores bio-sensoriais (visão, audição e coordenação com o sistema motor) com factores neurológicos (a actividade cerebral, raciocínio) que dependem directamente de factores psicolinguísticos como a atenção, a memória e a capacidade de aprendizagem. Este processo torna a passagem do texto oral para o texto escrito, não uma tarefa automática, mas sim um método linear de resolução de problemas.

O processo de funcionamento da escrita é apresentado por diversos investigadores, sempre apontando como factor principal a linearidade / não linearidade do mesmo. ROHMER, citado por GERMAIN (*apud* PAIVA,

2005), defende a linearidade do referido processo onde o sujeito segue uma via unidireccional, dividida por etapas, sem retrocessos. A actividade da escrita encontra, aqui, sub-rotinas como a planificação e a pesquisa que serão ultimadas através do discurso escrito (composição do texto). Ramificadas da planificação, como conceito de criação de pré-esquemas que levarão a um texto final, encontram-se a redacção e a revisão mencionados por FLOWER E HAYES (1981). O modelo proposto por estes autores é, aliás, tido em conta por BEREITER E SCARDAMALIA (1987) como uma pedra basilar da investigação sobre a problematização da escrita. Este modelo concebe a escrita como um projecto definido por processos mentais organizados de forma hierárquica e sistémica. O sujeito tem controlo dos referidos processos através da constante redefinição de bases, objectivos e rotinas. De facto, assume uma forma contextual aquando da aquisição da tarefa, lida como processos cerebrais ao nível da memória de longo prazo, estipulando vias a seguir no início do processo de escrita. A contextualização da tarefa define o acto de escrita como um problema retórico: engloba o assunto, a audiência interlocutora e a situação presente no momento, dirigindo-nos, assim, ao conceito de *pathos*, como uma das três componentes do discurso retórico, sendo as outras duas, o *ethos* – o carácter do discurso e o *logos* – a estruturação lógica e racional do mesmo.

CARL BEREITER e MARLENE SCARDAMALIA (1987) propõem modelos e concepções não lineares do processo de escrita. A unicidade da via e o vector condutor do processo tornam-se reversíveis (podendo-se retroceder e avançar em qualquer fase do processo). A aquisição das capacidades de escrita é assente em factores comportamentais e o sujeito vê a sua aptidão para a aquisição de capacidade de escrita dependentes de factores externos como educação, meio social e cultural, auto-estima, auto-conceito...

À luz do discurso, oral e escrito, conhecer uma coisa ou objecto consiste em poder nomeá-la, defini-la (atribuir-lhe um fim). O signo prova a

capacidade de representação de um conceito, mas a relação dual significante / significado ocorre por substituição. Atribuir ao carácter escrito uma comparação com o desenho, obriga, além de uma grande proximidade entre as definições de escrita, letra, desenho (a escrita consiste, na sua ideia primária, de um gesto manual, similar ao desenho, com o fim de produzir um signo conceptual de uma ideia – *aliquid stat pro aliquo*; algo que está por algo para alguém), a alguma convergência entre procedimentos (respeito pelas regras de um sistema imposto), bem como fins a atingir. Embora este paralelismo estabelecido seja de ordem metafórico, em última análise, o texto escrito vai buscar os parâmetros basilares do desenho: gesto, movimento, composição (depois traduzidos quer no gesto manual da caligrafia, bem como nos princípios primários da tipografia).

Através da descodificação do signo, o sujeito percebe, através de mecanismos a nível cerebral, os diversos conceitos representados e aliando este processo às correlações sintácticas e semânticas, a escrita produz sínteses que alteram a percepção humana sobre o mundo, transfiguram o real, e elevam o pensamento humano. QUÉAU (1993) considera que a notação de um sistema de signos e notações pode renovar o pensamento e criar alterações ao nível perceptual. Este processo é notório desde as primárias incisões sumérias em placas de argila, passando pela tipografia de GUTTEMBERG e mais contemporaneamente, à criação da escrita hipertextual e ao suporte virtual da *Internet*. A escrita alia-se também à imagem, funde-se em novos suportes e novos códigos de interpretação. DAGOGNET (2002) refere que “a ciência da imagem” irá ganhar primazia sobre a escrita. A tecnologia assume aqui um papel prioritário: “*imagem+informática=imática*”. RICOEUR (1976) assume a escrita como a manifestação do discurso e, em contrário, JACQUES DERRIDA (*apud* REYNOLDS, e ROFFE, 2004, consulta online) separa a escrita da raiz da fala, onde afirma a existência de um fenómeno visual paralelo àquela, relacionando o

desenho como uma forma de escrita e atribuindo uma importância fulcral à imagem.

A relação escrita / desenho (ou vice-versa) continua vigente em MARIA AUGUSTA BABO que afirma que

... o traço realiza duas operações que são completamente alheias à fala. Ele memoriza por um lado, exterioriza e realiza por outro (...) e nisso consiste precisamente o seu carácter escritural como especificidade autónoma em relação à linguagem falada.

Babo (1993: 93)

Estabelece-se, neste campo, a relação entre a escrita com a fala e do traço com a visão. Ambos os conceitos fixam a efemeridade dos actos de falar e ver e, embora o facto de a significação ultrapassar a riqueza conceptual do grafismo, não é o suficiente para que o conflito entre ler e ver seja ultrapassado. Apresentando outra versão, mas não tão abrangente, LOIS MARIN (2005) coloca o traço como elemento intermédio entre a escrita, o desenho e a caligrafia. No entanto, a letra, *per se*, impõe-se ela própria como desenho. O *design* gráfico moderno e contemporâneo encontra nela a unidade manancial de produção quer seja tratada isoladamente, em bloco de texto ou mesmo inter-relacionando-a com a imagem (para uma clarificação e melhor compreensão - vejam-se obras de PAUL KLEE, 1982 e DAVID CARSON³, 2008, outros *designers*). Para exemplificar o que foi dito atrás e ilustrar a dimensão ilustrativa da letra colocamos aqui as seguintes imagens de CARSON (2008) e MCKEAN (2009) para apreciação:

³ Sociólogo e *Designer* Gráfico norte-americano, conhecido pelo seu trabalho revolucionário e inovador ao nível do *design* editorial e da tipografia. Foi responsável, entre muitos outros projectos, do *design* da re-publicação do livro *The Book of Probes*, de Marshall McLuhan, tendo sido encarregado deste projecto por Eric McLuhan, filho do conhecido autor.



Figura 1

The Obama Speeches, A special Issue. Capa por David Carson, designer.

Como é possível verificar nas duas imagem anterior, a letra, além de possuir fortes significações designativas, é inserida também no dinamismo e na composição da imagem, tornando-se parte desta, contribuindo para a sua compreensão.

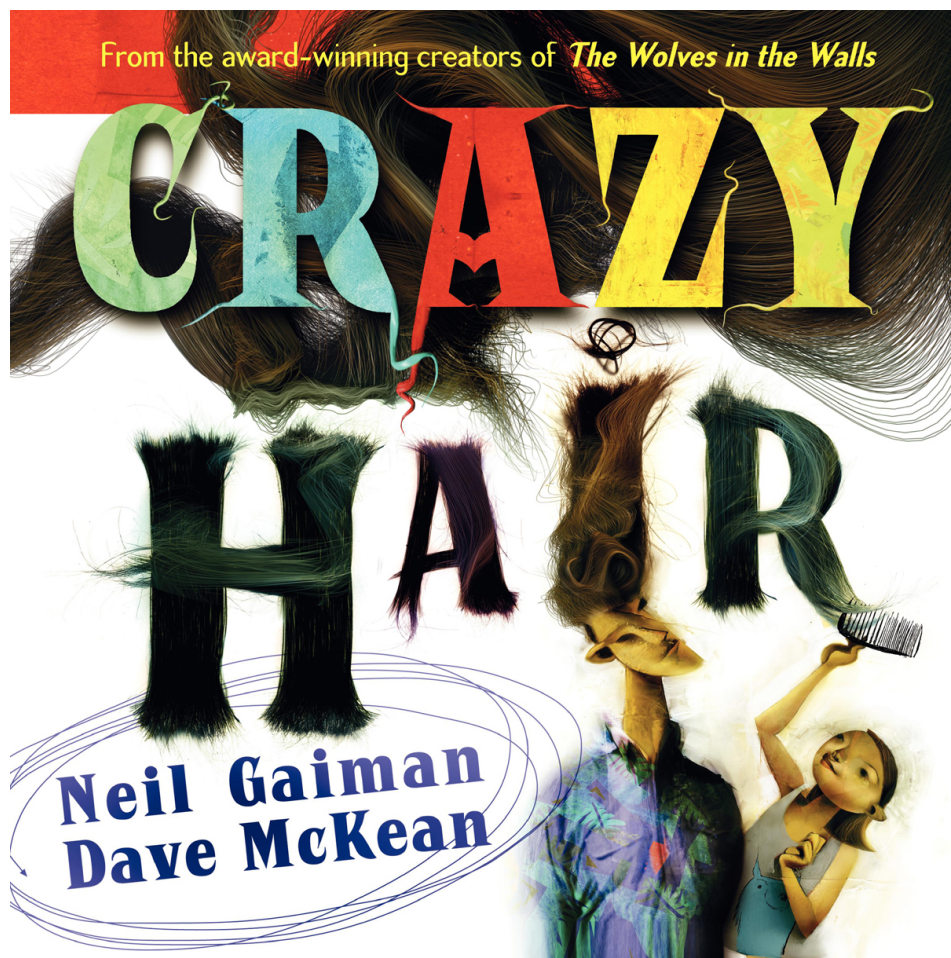


Figura 2

Capa do livro *Crazy Hair*, Neil Gaiman, escritor / Dave McKean, *designer*.

Na primeira ilustração (CARSON, 2008), a letra forma a base ilustrativa da imagem. A conjugação gráfica e lúdica dos factores textuais constituintes da mensagem permite uma hierarquização de informação, uma primazia nos conceitos a apreender pelo leitor / observador (como por exemplo *hope*, *change* e *obama*). Já na segunda imagem, o texto forma-se com elementos da ilustração, tornando-se uma extensão, e, simultaneamente uma parte integrante desta, contribuindo para a percepção lúdica do jogo imagético.

Sobre o Texto

Um texto é uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. É uma unidade de linguagem em uso.

Costa Val (1991: 56)

Não é fácil definir o conceito de **Texto**, pois este é amplo e consoante o ponto de vista tomado (linguístico ou semiótico) deverá ser percebido e aberto a uma definição mais precisa.

Em Linguística, o Texto pode ser entendido, de uma forma abrangente, como uma manifestação discursiva das ideias de um autor. SCHMIDT (1987) considera que “(o texto) é a marca da intenção combinada de um locutor, de comunicar uma mensagem e de produzir um efeito”. Do ponto de vista da Semiótica, pode ser concebido como referem HALLIDAY e HANSAN (1980), “um intercâmbio social de sentido”. Assim, o texto assume um carácter sociológico onde, semioticamente, os seus significados se relacionam, constituindo um sistema complexo. Em suma, podemos afirmar que o texto assume o papel de uma poderosa ferramenta de inter-relação social.

A “textualidade”, como conjunto de características e regras que julgam e avaliam um texto como tal e também uma unidade básica de toda a língua (verbal e não verbal), assume a forma de “elo” de ligação social no acto de comunicação (que *per se* é o acto social basilar mais importante). BEAUGRANDE e DRESSLER (1981) constatarem que para que um texto seja um bloco coerente e lógico (e não, pelo contrário, “uma sopinha de letras”) existem dois blocos de sete factores responsáveis pela manutenção da “textualidade” de qualquer discurso distribuídos por relações internas semânticas e relações externas de utilidade e uso do próprio texto:

Factores semântico / formal

- Coerência
- coesão

Factores pragmáticos

- Intencionalidade
- Aceitabilidade
- Situacionabilidade
- Informatividade
- Intertextualidade

Esquema 1

Factores de coerência e lógica na composição orgânica da estrutura textual

Com efeito, do ponto de vista social, a mensagem é fortalecida e enriquecida, produzindo o chamado sistema de comunicação como o conhecemos (MCLUHAN, 1962). Mais uma vez, HALLIDAY (1975) refere que “a unidade da língua em uso não é palavra ou oração, mas sim o texto, isto é, (...) o componente “textual” da língua é o conjunto de operações graças às quais um falante ou um escritor podem criar textos”. Aqui, OSÓRIO e ITO (2008: 82) mostram que

Consequentemente, a recepção do texto é um processo interpretativo das indicações do autor e das regras de combinações sintáctico-semânticas dos componentes linguísticos seleccionados. Assim, tendo o texto um “conjunto ordenado de instruções”, o leitor interpretá-las-á, realizando as indicações ligadas ao conjunto de signos textuais, sendo que essas indicações podem ser implícitas ou explícitas.

Osório e Ito (2008: 82)

O texto, na sua estrutura linguística, pode ser definido como um todo único de significado, uma unidade de sentido, bem estruturada, mas que, do ponto de vista da pragmática social, se quebra, pouco funciona ou pouco comunica, quando isolada numa situação concreta. O que podemos concluir do exposto é que o texto, como unidade discursiva, não possui apenas um sentido inerente, mas tem ainda um sentido profundo de referência e de contexto (elevando a dimensão pragmática do texto). UMBERTO ECO (1979, 1993) refere-se ao texto como um “complexo trabalho interpretativo do receptor” assumindo, assim, uma pluridimensionalidade de leituras e significados. Como tal, cada sujeito é independente de fazer um conjunto de leituras, muitas delas diferentes da vontade do autor. É o próprio texto, como “entidade consciente” que regula a leitura dando ao leitor uma série de “vácuos” (espaços em branco) para este preencher. Em última análise, é o leitor que percebe e descodifica o texto, através de processos de memória e relações com o seu contexto cultural. Podemos concluir que o leitor é uma peça fundamental na própria actualização do texto.

VAN DIJK (1991), acerca da percepção e interpretação do texto, diz que é através de uma visão global deste (*global plan*) que o escritor cria a estrutura textual. Temos, então, presente um método de dedução, um aspecto convergente, de onde surge a ideia de que de um conceito global, o autor vai convergindo para aspectos particulares da estrutura textual. No que diz respeito à globalidade, temos em conta os aspectos e características cognitivas do autor, bem como as suas representações mentais. Assim, através destes factores, o texto embrionário inicia a sua génese, dá-se a determinação da ordem proposicional de conceitos, começando a construção lógica e semântica do mesmo.

Ao elaborar o plano de um texto, o autor antecipa o *leitor ideal e competente*, que trabalha e interage com os textos (aos níveis de

interpretação e significação), construindo a sua própria análise. Do mesmo modo, o autor interage com o texto gerativamente, ou seja, de acordo com as ligações e representações mentais que possui ou vai possuindo, criando novas dimensões pragmáticas para o discurso textual. Ao proceder assim, o autor concede ao leitor uma relação intrínseca com o texto, sendo o primeiro já parte integrante do segundo, desenrolando um papel fulcral no quadro de comunicação estabelecido pela mensagem contida e também possuidor de um papel activo na interpretação deste. Neste cenário, a partir de determinadas informações contidas na mensagem do texto, o leitor vai (re)desenhando a realidade criada pelo autor. O texto é, assim, apesar de constituir uma estrutura orgânica e uma unidade sólida, formada pelos diferentes níveis de significação semântica, não sendo encontrados explicitamente, mas formulados através de uma intrincada rede de inferências mentais directamente relacionadas com a capacidade intertextual do leitor. Logo, este plano, previamente desenhado pelo autor, é cumprido, ao conseguir inserir o leitor na sua planificação textual e torná-lo o receptor da sua mensagem.

Mediante o exposto, e mais uma vez voltando à semiótica social, a construção textual consiste num processo multimodal (ou multimediático), visto que as representações mentais e significações que o autor possui, e está sujeito no quotidiano, são provenientes de diversos *media*, dos quais a escrita é apenas um deles. As formas de representação de uma mensagem são diversas, abrangendo *media* como a escrita, a imagem, a imagem em movimento, som,... Estas formas de representação são criadas e contextualizadas por elementos culturais e sociais que, por sua vez, possuem significados. O Ser Humano é detentor de cinco sentidos que lhe permitem a aprendizagem do real e servem como receptores de estímulos que o mundo em redor envia. A percepção e interpretação desses mesmos estímulos permitem ao sujeito induzir ou

deduzir experiências que o ajudarão a construir as significações do Real. Mas, estas percepções estão condicionadas por regras (mais uma vez voltamos à semiótica social que se apoia nos ramos da Linguística – sintaxe, semântica e pragmática) para que estas induções do real constituam unidades coerentes de significação e que ajudem o Homem a perceber o real que o envolve. Esta característica de multimodalidade do texto (*texto* concebido como um estímulo ao ser humano de modo a ser percebido e interpretado) auxilia num melhor fundamento sócio-cultural do mundo, bem como oferece ao espírito humano novas dimensões de pensamento. A semiótica, como disciplina que estuda o signo em todas as suas dimensões, comporta vários *media* para transmitir uma mensagem, sendo o texto apenas um deles. A imagem, a criação imagética com todas as suas regras e fundamentos, permite também a passagem de significados múltiplos, em camadas (os níveis de significação de HJELMSLEV, 1961) e, conseqüentemente, permite absorver o real noutra dimensão diferente do texto. Todavia, este tópico será desenvolvido mais adiante neste estudo.

Sobre a leitura

Reading is to the mind, what exercise is to the body.

Joseph Addison

A **Leitura**, frequentemente tida como um testemunho oral da palavra escrita, é uma actividade de extrema importância, na sociedade actual, para o Homem Moderno. Esta actividade envolve, primariamente, a identificação e interpretação de símbolos impressos e a interacção destes com os seus respectivos fonemas (aqui atendemos à leitura em diversas línguas: o mesmo signo gráfico pode ter uma miríade de fonemas em diversas zonas do mundo). A génese das capacidades de leitura no sujeito é dada quando este inicia um processo de diferenciação entre os diversos símbolos (alfabéticos) e começa a relacioná-los com o seu correspondente sonoro. Quando o Homem entra em contacto com a palavra, tida como uma aglomeração de diversos signos gráficos, dispostos conforme as regras impostas pelos campos da Linguística, deve visualizar individualmente cada letra (signo) que forma essa palavra, associá-la ao respectivo som e, finalmente, formar uma unidade de significação (a palavra como produto final deste processo). Este processo inicial consiste na **descodificação**. No entanto, este processo necessita de ser complementado pela compreensão e análise crítica do texto. Neste aspecto, torna-se importante referir o facto de que a falta de compreensão do texto leva à conseqüente perda de interesse por parte do leitor, podendo a leitura deixar de ser motivadora.

Podemos afirmar que um sujeito leitor exerce a actividade de leitura quando “entende” o que lê, o que o texto transporta. Quando este apenas descodifica e não interpreta nem compreende, não se pode afirmar que haja leitura, como criação de significados.

SARDINHA (2005), no âmbito da criação de significados da leitura, defende a necessidade do desenvolvimento das estruturas linguísticas, cognitivas e culturais dos indivíduos. Assim, a leitura tem de preencher uma área pertinente do antropocentrismo humano, devendo ir-se mais além da simples compreensão e descodificação *ipsis verbis* de códigos escritos. Como processo que atravessa todas as áreas de conhecimento reveladas ao Homem, estipula *per se* um construir de significados (muitas vezes em processos de camadas, denotativos e conotativos) e que interagem entre si e, exteriormente ao referido processo, com o sujeito leitor, o texto em diversos suportes e formatos e o contexto onde a leitura é feita (GIASSON, 2000).

O sujeito deve, então, encarar a actividade da leitura como uma omnipresença no seu quotidiano, desenvolvendo-a em qualquer cenário onde tenha oportunidade (no ambiente académico e fora deste) por forma a que o texto seja uma ferramenta de interpretação do real, dotado de sentido e coerência, de modo a que o próprio (leitor) possa ser capacitado de formas de construção de um “metatexto”, significados ocultos nos mais variados pormenores do real, mas que sejam perceptíveis através da “semiose” apurada pelo exercício da leitura. Assim, e mediante a inter relação entre o **texto** e o **contexto**, ao leitor infantil (criança) devem ser proporcionadas as mais variadas experiências emocionais, afectivas, cognitivas e culturais de modo a que ele próprio possa ir desvendando o real, construindo esquemas mentais que lhe possibilitem o desenvolvimento da imaginação e criatividade, bem como a sensibilidade para conseguir ler e perceber para além do directamente observável.

O leitor é uma peça central em todo o processo metasemiótico da leitura. É ele que possui os conhecimentos linguísticos e cognitivos que através do texto lhe serão de importância fulcral no desenvolvimento de estratégias para, simplesmente, ler, racionalizar o que lê e construir

raciocínios e conclusões, que o levarão a evoluir para outros estádios de complexidade e maturidade na sua evolução. É SOUSA (1993: 63) que o refere ao escrever

cada leitor, na medida dos seus conhecimentos, reconstituirá o seu texto.

Sousa (1993: 63)

Muitos autores corroboram esta perspectiva como se pode verificar em ADAMS e PRUCE (*apud* GIASSON, 2000: 27)

Sem conhecimentos anteriores, um objecto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar em rigor, ele não tem significação

Adams e Pruce (*apud* Giasson, 2000: 27)

E SOUZA (1997: 63) enfatiza

(...) o texto só existe, só diz, quando o leitor lhe atribui significado.

Souza (1997: 63)

Aliás, tal fundamento está presente em UMBERTO ECO (1979, 1993) que refere que o texto permanecerá um inerte conjunto quando o leitor não lhe atribui sentido. O texto só diz quando o leitor o actualiza. Mas, conhecimento necessário para depurar um texto e (re)interpretá-lo é adquirido lendo, como se de um processo de crescimento se tratasse. Do modelo de *tabula rasa* (ausência total de conhecimento), evoluímos, gradualmente, perante o universo, construindo, sucessivamente, um espaço de afirmação cultural e, ao mesmo tempo, afirmamo-nos como

sujeitos centrais numa realidade própria que interage socialmente com outras realidades e sujeitos, ora no momento presente, ora caminhando rumo ao futuro.

Actualmente, o conceito de leitura está directamente ao processo de literacia, numa compreensão mais abrangente do processo de aquisição de técnicas de leitura e escrita, bem como na prática social destas capacidades. Deste modo, é através da leitura que o Homem é inserido num mundo mais vasto, de conhecimentos e significações, permitindo-se (des)codificá-lo e compreendê-lo.

Leitura e Literacia estabelecem, na sociedade actual, laços indissolúveis na formação da identidade de qualquer indivíduo. Aliás, também a identidade remete para os conceitos de narrativas individuais e sociais, enquanto interpretamos o ser humano como ser social. Ao nascer, começa a narrativa pessoal de cada um e, em simultâneo, inicia-se a nossa individualidade (SARDINHA, 2005).

A produção da Leitura

Multiplicidade de sentidos

Segundo SIMÕES (2003)⁴, um texto só encontra a sua realização pragmática quando lido. A autora formula um juízo onde o conceito de **significado** e **sentido** não se encontram directamente “colados” ao signo, mas sim encontrando a sua génese na interrelação deles com os seus intérpretes. Para evitar interpretações redundantes e desnecessárias, formulam-se regras semânticas que postulam actividades de aproximação ao texto, ferramentas estratégicas que auxiliam o leitor a fazer interpretações coerentes do que lê e assim, assimilar a informação correcta. O processo semântico analisa o signo, traça direcções e sentidos próprios para o texto e, como um vector geométrico, conduz o leitor na

⁴ www.darciliasimoes.pro.br/aulas/docs/estudos_semanticos07.doc

direcção correcta de construção de significados.

Apesar do que foi atrás referido, muitas vezes os textos oferecem significados (ocasionalmente em vários níveis de significação, através de estratégias comparativas e metafóricas) não catalogados (a autora usa o termo “não dicionarizados”) onde o sentido vai mais além do significado “uma vez que os usos figurados parecem ser muito mais frequentes do que os literais” (SIMÕES, 2003)⁴. Mediante o exposto, a autora sugere o termo **isotopias**, que define como

Oriundo da Física, o termo *isótopos* (origem grega) classifica elementos que apresentam o mesmo número atômico, são quase idênticos no funcionamento, mas possuem massas diferentes. Por extensão, em Lingüística (e na Ciência da Literatura), classificam-se signos como *isotópicos* quando estes *apresentam o mesmo significante* (ou significantes bem aproximados) *apesar de apontarem para significados e sentidos diferentes*. Logo, por possuírem identidade formal no texto, os significantes podem ser classificados como *isotópicos*. Logo, isotopia, em análise semântica (desde Greimas) pode ser entendida como um recorte epistemológico ou a eleição de uma perspectiva de leitura para dado texto, orientada pela cadeia de significantes que o compõe.

Simões (2003)⁵


Enquadrando este conceito, a autora refere que muitos textos apresentam na sua constituição *keywords*, que funcionam como marcos de funcionamento de marcação e que fundamentam bases para a formulação de raciocínios lógicos e de interrelação com outros significados ou mesmo níveis de significação. Com a isotopia, observa-se a existência de unidades textuais que se relacionam semanticamente entre si, construindo grupos de palavras e expressões que formam famílias semânticas. A partir destas famílias, tanto o redactor, como o leitor,

⁵ www.darciliasimoes.pro.br/aulas/docs/estudos_semanticos07.doc

encontram caminhos quer, respectivamente, de organização de escolhas conceptuais para o corpo de texto, como de abordagem textual com vista a uma interpretação correcta da informação, permitindo o fluir de uma eficiência no processo de comunicação.

A questão da Identidade

Cogito Ergo Sum (Penso, logo existo) constitui uma expressão de foro universal, globalmente reconhecida e de fácil identificação. Ao pensar, o Homem afirma, e confirma, a sua própria existência e identidade. Tal facto constitui um dos factores basilares do desenvolvimento do sujeito como ser antropocêntrico. A formulação de um auto-conceito leva, conseqüentemente, à definição da individualidade e à própria posse de autonomia perante os pares. Esta é uma meta a atingir que começa a desenrolar-se desde cedo, com interrogações acerca do real que nos rodeia e, mais tarde, com questões do foro metafísico. Desde cedo que interrogações acerca do mundo com o qual interagimos surgem, mas, na infância, aquelas que mais interesse nos despertam são as que interagem conosco directamente (e vice-versa). É na adolescência que o sujeito começa a questionar-se acerca de situações que podem ser remetidas para o foro mais metafísico e pessoal, íntimo e recôndito. A nossa capacidade de abstracção é, nesta fase da vida, sujeita constantemente a exercícios relacionados com a nossa identidade, bem como com a leitura conotativa de diversos factos da nossa infância ou até mesmo características inatas que começamos a saber interpretar. Modelos de referência começam a ser adquiridos e, ao mesmo tempo, o sujeito confronta-se consigo próprio, com os amigos e com outras identidades, o seu meio social. A este propósito, veja-se o modelo de desenvolvimento de JOHN HILL (*apud* SARDINHA, 2005).

MUDANÇAS		CONTEXTOS
	 que ocorrem no seu seio e exercem impacto sobre eles.	
Definição social		Família
Física		Colegas
Cognitiva		Escola
MUDANÇAS SECUNDÁRIAS	Aspectos psicológicos relacionados com essas mudanças durante a adolescência.	
Domínios	Modificações no adolescente	
Relações Familiares	Transformação dos laços estabelecidos com os pais na infância, em laços aceitáveis entre estes e os filhos adultos.	
Autonomia	Alargamento das actividades realizadas por iniciativa própria e da confiança nessa capacidade a esferas comportamentais mais variadas.	
Identidade	Transformação das representações mentais do eu para possibilitar a adaptação às mudanças primárias e secundárias: coordenação dessas representações com vista a criar uma teoria do eu que incorpore o sentido de unicidade e continuidade ao longo do tempo.	
Realização	Canalização do esforço de dedicação ao trabalho e da ambição para metas que são realistas e voltadas para o futuro.	
Intimidade	Transformação dos conhecimentos superficiais em amizades: aprofundamento e alargamento da capacidade para uma auto-revelação aos outros, para a assunção afectiva de perspectivas sociais e para o altruísmo.	

Esquema 2

O Modelo de Desenvolvimento do Adolescente de John Hill (*apud* Sardinha, 2005)

É em ERIKSON (1972) que encontramos o conceito de **identidade** formalizado, sendo este autor que atribuí larga importância à tarefa de aquisição de uma identidade pessoal na adolescência na modelação de uma personalidade, aquando do desenvolvimento desta.

A leitura ocupa, na infância, uma importância fulcral. É aqui que escolhemos heróis e nos apaixonamos por donzelas em perigo. É também nesta fase, e através de narrativas fantásticas, que a criança interage com outros mundo e realidades. Aqui apreende a noção de herói e todo o imaginário em volta destas personagens, sendo, ao nível do subconsciente, exposta a conceitos de moral e ética, da eterna luta entre o Bem e o Mal, e muitas vezes mesmo à Morte e outros planos de existência. Mas, mais importante do que foi referido atrás, a leitura oferece liberdade e evasão, a possibilidade de tornar o impossível num facto banal e quotidiano... Onde é que, sem ser nas páginas fantásticas de uma narrativa ou de um conto se pode saborear uma casa inteiramente feita de chocolate? Ou onde se pode combater um dragão com uma espada forjada por um mago à qual foram atribuídos poderes fabulosos? Ou mesmo um vagabundo se pode tornar rei?

A criança encontra na Literatura Infantil um mundo repleto de magia e criatividade, bem como nos aspectos lúdicos que fortalecem e desenvolvem capacidades pessoais e sociais, motivando a sua capacidade de sonhar, que no futuro, lhe ajudará a estabelecer objectivos e alcançar metas, explorando raízes e possibilidades. Mas como refere SANCHEZ CORRAL (1995) à medida que cresce, a criança vai conquistando um pensamento autónomo e divergente no exercício de criatividade há pouco por nós referida.

Novos *media*, novas leituras, novas literacias

Ainda a questão da Identidade

Com a explosão do *dot com* e a globalização e implementação da *internet*, novas formas de leitura e escrita tiveram novo eco. A interactividade como conceito de que uma acção gera uma reacção influencia novas formas de escrita, a par do aparecimento de novos suportes às narrativas, que oferecem a possibilidade de uma maior imersão nelas próprias. Se até há alguns anos o conceito de leitura implicava a compreensão da língua na sua forma escrita (o que continua a ser o pilar basilar da literacia), temos assistido a uma evolução polissémica do conceito englobando as novas competências tecnológicas que o indivíduo precisa para uma boa *performance* social. Hoje, saber escrever e ler já não representam só os factores únicos de aptidão social, mas a somar a estes temos toda a integração tecnológica que a utilização e tratamento da informação obrigam. Sobre este tema, veja-se o movimento de renovação acerca da Literatura Infantil nos artigos do BOOKBIRD – A JOURNAL OF INTERNATIONAL CHILDREN’S LITERATURE publicado pela INTERNATIONAL BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE (IBBY).

A crescente quantidade e variedade de suportes tecnológicos, bem como a sua livre disposição no mercado aumentam, cada vez mais, a capacidade de transformar a leitura num processo multissemiótico, onde os princípios de interactividade e do hipertexto (que desenvolveremos mais adiante no decurso do nosso trabalho) geram algo a que poderemos chamar de “leituras múltiplas” ou mesmo de “metaleituras”⁶. A possibilidade de conduzir um texto, ou uma narrativa por diversos espaços em simultâneo, onde o sujeito leitor pode conduzir a narrativa a seu gosto (dentro de *n* possibilidades limitadas, num universo mais

⁶ As aspas são nossas.

restrito, como um jogo interactivo, por exemplo, ou possibilidades ilimitadas, numa escala mais global como a *World Wide Web*, adicionados ao facto de poder, ou não, interagir com outros sujeitos intervenientes na narrativa) a capacidade de *rôle playing*, de desempenho de um papel e de criação de uma ou múltiplas identidades virtuais dentro desse universo. Perante este facto, torna-se premente a adequação das estruturas da literacia tradicional a esta realidade multi-suporte de informação. Algumas correntes teóricas defendem mesmo o fomento de uma nova forma de literacia alicerçada em várias competências, quer tecnológicas, quer socioculturais e linguísticas, para que os leitores do século XXI estejam preparados a lidar e incorporar no seu quotidiano a multiplicidade de ambientes virtuais e mediáticos com que se irão deparar. Sobre esta temática relacionada com os vários tipos de literacia, veja-se a obra *Modelos e Práticas em Literacias* (2009) de AZEVEDO e SARDINHA (coord). Esta “metaleitura”⁷ assenta nas noções de hibridez e intertextualidade que caracterizam ambientes multimediáticos, onde a construção semiótica de sentidos está em proporção directa com a amálgama de conhecimentos técnicos, linguísticos, visuais, auditivos e de capacidade de depuração simbólica e icónica, onde o domínio de novos códigos culturais (adicionado à experiência com os códigos tradicionais, mais lineares e unimodais) se funde com a adaptação temporal a novas realidades (tudo é mais rápido, tudo acontece mais depressa, como se de simulações se tratasse), onde o conhecimento de recicla num ritmo alucinante, tornando o que era válido ontem em inválido no presente (BAUDRILLARD, 1981).

Ser capaz de ler não define a literacia na complexidade do mundo de hoje. O conceito de literacia incluía literacia informática, a literacia do consumidor, a literacia da informação e a literacia visual. Por outras

⁷ As aspas são nossas.

palavras, os adultos letrados devem ser capazes de obter e perceber a informação em diferentes suportes. Além do mais, compreender é a chave. Literacia significa ser capaz de perceber bem ideias novas para as usar quando necessárias. Literacia significa saber como aprender.

Stripling (2009)⁸

A fim de se conseguir uma adaptação sucessiva, num universo em constante mutação, são necessárias capacidades exploratórias de ambientes textuais aleatórios, onde a randomização de conceitos deve ser apreendida e, com eles, estabelecer ligações pragmáticas de informação, construindo-se, assim, diversos níveis de significação, permitindo aos indivíduos formular juízos e tomar decisões sobre a informação recolhida, e concluindo em simultâneo sobre a utilidade dos mesmos.

A nova era da informação e comunicação já está diante de nós. O seu impacto perante as diversas estruturas da sociedade humana é perceptível, o *modus vivendis* dos sujeitos alterado quotidianamente, mediante o fluxo alargado de informação. Assim, uma abordagem proactiva perante a complexidade dos múltiplos suportes e da informação que aí advém impera, sendo essencial sensibilizar os sujeitos desde os níveis mais básicos e precoces de instrução para esta nova realidade multimodal de transmissão de informação e conhecimentos.

⁸ **Stripling**, Barbara K., *Information Literacy Guidelines (online)*, disponível em <http://ctpap.fcoe.k12.ca.us/ctap/Info.Lit/guidelines.html> (consultado a 11 de Novembro de 2009).

Sobre o Hipertexto

Paradigmas de Leitura e Escrita Não Linear

A user interface⁹ should be so simple that a beginner in an emergency can understand it within ten seconds.

Ted Nelson (1981: 15)

O conceito de **Hipertexto** foi proposto pela primeira vez por THEODOR H. NELSON¹⁰, em 1965, no âmbito de uma comunicação apresentada à *Association for Computing Machinery* (EUA), e mais tarde expõe exaustivamente o conceito em *Literary Machines* (1981). O Hipertexto consiste numa forma não linear de apresentar informação textual, como se estivéssemos perante textos em paralelo, divididos por blocos interligados entre si, sendo nestes blocos que se estabelecem ligações ou elos (*links*) conceptuais.

A existência física deste texto electrónico consiste no *workflow* de dados armazenados em discos de computadores espalhados por todo o mundo, dependendo da capacidade do *leitor* em manipular ou navegar por entre os elos conceptuais estabelecidos pelas unidades de informação ligadas

⁹ Interface consiste num conceito baseado num ponto de interacção entre componentes de uma relação.

¹⁰ Filósofo norte-americano, pioneiro das Tecnologias de Informação. Responsável pela criação de conceitos como hipertexto e hypermedia, foi também criador dos termos de transclusão, transcopyright e virtualidade.

A contribuição de Ted Nelson para o desenvolvimento do hipertexto e do hypermedia é profunda, estendendo-se até à própria origem dos termos. Na década de 60, desenvolveu um paradigma compreensivo para a implementação de um sistema hipertextual distribuído. O resultado consiste no projecto Xanadu. O objectivo do Xanadu é estabelecer a visão de Nelson do Docuverse, uma biblioteca global online, contendo em formato hipertextual toda a literatura da humanidade. Este conceito é um dos paradigmas fundacionais da Internet.

em rede, que circulam livremente pela malha formada pela actual *World Wide Web*.

A *Internet*, cuja *magna língua* é o HTML (*HyperText Markup Language*), é considerada um *medium* que permite a disponibilidade de informação e comunicação generalizada, onde todos podem comunicar, em sincronia. A plataforma da *Web* permite não só a visualização e consulta de texto, mas também de outros *media* como imagem, animação, vídeo (imagem em movimento) e som, levando a experiência interactiva a uma profunda utilização da visão e audição (aqui o conceito de hipertexto sofre um *upgrade* para o conceito de hypermedia, do qual falaremos mais à frente). De notar que nem todos os textos que encontramos na *web* são, necessariamente, exemplos de hipertexto. Por exemplo, um dos formatos mais usuais para a divulgação de documentos ou textos originais é o pdf que pode, ou não, conter *hyperlinks*, de acordo com a formatação que o leitor / utilizador possa dar ao documento original. Devemos ainda referir que qualquer documento digitalizado pode ser importado sem qualquer marca de hipertextualidade.

Em *S/Z*¹¹, ROLAND BARTHES (1970: 13) analisa um tipo de textualidade com bases muito similares ao que hoje denominamos de hipertexto, uma estrutura que esteja delimitada de forma

em que as redes são múltiplas e jogam entre si sem que nenhuma delas possa encobrir as outras; esse texto é uma galáxia de significantes e não uma estrutura de significados; não há um começo: ele é reversível; acedemos ao texto por várias entradas sem que nenhuma delas seja considerada principal; os códigos que ele

¹¹ *S/Z*, publicado em 1970, consiste na análise estruturalista de *Sarrasine* de HONORÉ DE BALZAC. BARTHES entra pelo texto da história de uma forma metódica, denotando o onde e o como dos diferentes códigos de funcionamento da significação. Esta obra teve um grande impacto na crítica literária e, historicamente, enquadra-se entre o estruturalismo e o pós-estruturalismo.

mobiliza perfilam-se a perder de vista, são indecidíveis (...); os sistemas de sentido podem apoderar-se desse texto inteiramente plural, mas o seu número nunca é fechado, tendo por medida o infinito da linguagem.

Barthes (1970: 13)

Aqui, o conceito de texto *legível* apresentado por BARTHES está muito próximo da conceptualização electrónica de hipertexto: “o que pode ser lido, mas não escrito”, ou seja, as unidades de informação (*bits*) são traduzidos pelo computador em texto legível, que pode ser lido e impresso, não possuindo uma existência material como um livro. MICHEL FOUCAULT (1969) segue a mesma linha filosófica de concepção de texto ideal em termos de conceitos como “rede de referência” e elos de ligação conceptual (*links*).

GENETTE (1982) em *Palimpsestes, La Literature au Second Degré* oferece-nos um conceito diferente de hipertexto, embora seguindo a ideia basilar de texto em paralelo: texto que resulta da transformação premeditada de um outro já existente. O autor chama a este fenómeno *hipertextualidade*, que consiste numa das cinco possibilidades de *transtextualidade*, ou seja “a transcendência do texto”. A abordagem de GENETTE parece estar mais relacionada com as características gerais do hipertexto. Este conceito é, em termos gerais, uma possibilidade universal de diálogo de um documento original com outros documentos secundários, mas relacionados entre si e sempre a estabelecer quaisquer relações lógicas de significação. O conceito genettiano está, no entanto, preso à condição de um texto palimpsético, de um texto constantemente absorvido e apagado por outro, contrariamente à ideia de que o hipertexto pressupõe um diálogo constante do ponto de vista intertextual, sem que nenhuma forma textual apague, necessariamente, qualquer outra forma com a qual se relacione.

O paradigma do hipertexto explora claramente a ideia de associação que VANNEVAR BUSH¹² (1945) postula

O espírito humano funciona por associação. Pegando em algo, instantaneamente salta para a associação de ideias, de acordo com qualquer teia intrincada de sequência que estão armazenadas no cérebro.

Bush (1945: 55)

Neste enquadramento, o hipertexto funciona de forma analógica e associativa através de ideias presentes no pensamento humano. Por comparação e na tentativa de darmos uma ideia física do conceito hipertextual, no *medium* impresso, o que mais se poderia aproximar ao hipertexto seria um dicionário ou uma enciclopédia (ou então uma publicação com um sistema sofisticado de referências). Com efeito, o leitor avança por saltos e não linearmente, indo de entrada em entrada, seguindo o encadeamento (aparentemente caótico) das suas ideias.

Um sistema hipertextual é constituído por uma rede complexa de elementos textuais, sendo a unidade (lexia) comparada páginas, parágrafos e outros elementos do sistema de indexação de um livro. Estas lexias encontram-se ligadas por elos (os *links*) que funcionam como ligações entre diversos conceitos diferentes, criando, deste modo, uma rede randomizada de conceitos.

No conceito de hipertexto confluem conceptualizações tão díspares como redes neuronias, classes e linguagens informáticas (submetidas a normas rígidas de sintaxe e semântica), álgebras de pensamento (apontando para os estudos semóticos de LOUIS HJELMSLEV, 1961), plausibilidade, causa /

¹² Vannevar Bush foi engenheiro e político norte-americano. Ficou conhecido pelo seu papel político no desenvolvimento da bomba atómica, bem como no projecto Memex, conceito pioneiro e precursor à World Wide Web.

consequência, arborescência do pensamento, caos.

Em suma, o hipertexto é considerado um sistema interactivo, que permite criar laços semânticos entre objectos relacionados num conjunto de documentos polissémicos. Falamos de hipertexto quando os objectos polissémicos são elementos de texto. Quando ponderamos outros *media* (video, som, imagem), podemos referir-nos a *hypermedia*.



Figura 3

Uma conceptualização visual de Hipertexto (consultar video em anexo).

Valence, Ben Fry, investigador e docente no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT).

Num ambiente hipertextual¹³, cada bloco de texto contém elementos

¹³ A aplicação retratada, **Valence**, consiste numa série de *sketches* computadorizados sobre como manipular largas quantidades de informação textual, bem como explorar as estruturas e relações estabelecidas entre variados conceitos dentro dessa mesma informação. No caso específico deste vídeo, a informação estudada consiste na obra

interactivos activos, ou um significado oculto que o utilizador, frequentemente, tem de descobrir por tentativas. Ao activar o elemento interactivo, surge a reacção à causa desencadeada pelo processo de interacção: outro bloco de texto surge, que, por sua vez, detém outros blocos a partir dele. O bloco textual não existe dentro da norma de página enquadrada numa sequência e estrutura lineares, pode-se contudo estabelecer a analogia com uma rede de ecrans que o leitor / utilizador activa e desactiva a seu bel-prazer.

A prática hipertextual quebra os cânones do texto tradicional do ponto de vista da irreversibilidade do discurso, mediante um processo técnico de uma rede de “nós” que possibilitam trajectórias “multilineares” de significado. O hipertexto é, antes de mais, uma forma visual. A dimensão geométrica do hipertexto permite ao *reader* assumir o controlo do processo da leitura e da escrita. O carácter não linear do hipertexto, para além de quebrar a lógica da narrativa e da argumentação, faz estalar a relação entre leitor e escrevente:

Understanding hypertext as the remediation of printed forms (and of earlier technologies and forms of writing) allows us to recast the debate. Electronic writing in general and hypertext in particular can be both old and new, because the process of redemption must acknowledge both their connection with and their difference from print. [...] Hypertexts such as the World Wide Web refashion the voice of the text as we have known it in print and in earlier technologies of writing; they turn vocal writing into spatial writing. The excitement and immediacy of the text is no longer an aural experience, as it was when texts were in manuscripts and as it has remained, however muted, in the printed book. Instead, the World Wide Web offers us the experience of moving through a visual and conceptual space different from the space of the book, although this experience still depends on our intuitive understanding of that earlier writing space. Indeed, we

The Innocents Abroad, de MARK TWAIN.

depend in a variety of ways on our knowledge of print in order to read and write hypertexts.

Bolter¹⁴ (2001: 45)

O consumidor de hipertextos obtém poder, mediante as contingências da escolha, possibilitadas por essa relação não linear entre múltiplos blocos de texto ou lexias.

O hipertexto, como forma basilar de comunicação na *web*, possibilita a inclusão de vários *media* (o texto não é a única forma de comunicação que pode viajar na *internet*), como a imagem e o som. Desta aglomeração resulta o conceito de *hypermedia* (já referido anteriormente), que desenvolveremos adiante no nosso trabalho.

¹⁴ Professor do *Georgia Institute of Technology*, Jay David Bolter é um dos mais notáveis teóricos do ciberespaço como novo espaço de escrita, sendo também co-autor de um dos programas de hipertexto adoptado por algumas das primeiras obras de hiperficção, o programa *StorySpace* (primeira versão, 1987, *Eastgate Systems*). BOLTER tem analisado não apenas aquilo que designa como a “remediação” da palavra impressa que ocorre no hipertexto, mas o conjunto de processos simbólicos associados às formas e géneros electrónicos, incluindo o livro electrónico, a ficção interactiva, o hipertexto educativo, a arte digital, os jogos de computador e os sítios e páginas web. Durante a década de 90, a *World Wide Web* e as aplicações de hipertexto originaram um sistema global de hipertexto, amplificando processos e formas hipertextuais que tinham até então sido descritos a partir de redes e sistemas mais circunscritos e localizados.

Capítulo II

A Imagem

Relações entre *Media*

A Relação Visual e Verbal

No que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções diretas; e, quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou as persegue. Portanto, a alma nunca pensa sem uma imagem mental.

Aristóteles, *apud Manguel* (2006, p.21)

A imagem possui uma importância de extrema relevância, fruto da imposição das novas tecnologias de comunicação no nosso quotidiano. Com efeito, esta assume uma dimensão de supremacia pictural sobre o verbo.

O aparecimento do *Homo Videns* (SARTORI, 1998) e da chamada Sociedade Teleguiada, o *Homo Sapiens* sofre uma revolução multimédia, passando do produto de uma cultura escrita para um estágio em que a palavra é anulada pela imagem. A televisão e os meios teleguiados assumem um papel determinante, onde a imagem conduz a uma abolição do pensamento abstracto. Os *media* digitais produzem uma metamorfose não sendo apenas o instrumento de comunicação, mas sim o catalisador para um próximo estado da evolução humana. Aqui, a imagem por si mesma oferece uma inteligibilidade quase nula, tendo de que ser explicada, defendendo o autor a insuficiência que os meios teleguiados proporcionam nessa mesma explicação (além de existir também o perigo de uma distorção conceptual por parte destes). SARTORI estipula a necessidade de uma melhor explicação dos conceitos oferecidos pela imagem (complementada pela utilização de outros meios) visando uma melhor integração entre o *Homo Sapiens* e o *Homo Videns* ocorra e o acto de ver e perceber não atrofie o acto de entender. Este perigo (a fragmentação da compreensão e do acto de entender) aumenta exponencialmente com a passagem da televisão para um *medium* que se

torna algo obsoleto, mediante a *Internet* e as fronteiras (quase) infinitas do ciberespaço.

Não querendo entrar na conceptualização política que o autor faz acerca das consequências da Sociedade Teleguiada (SARTORI, 1998, reflecte profundamente sobre o impacto que a falta de capacidade de abstracção do ser humano, gerada pelo consumo de meios teleguiados, cria no conceito de democracia e de sociedade livre), a tese fundamental defendida aqui é que se o Homem perde a capacidade de abstracção é *eo ipso* incapaz de sustentar a racionalidade, tornando-se, assim, num animal simbólico incapaz de sustentar e sustentabilizar o Mundo em seu redor.

Não é nossa intenção neste trabalho concordar com o “radicalismo” expresso em SARTORI. O que vale a pena salientar (e isso é de grande importância na relação texto / imagem) é que a imagem oferece uma capacidade de interpretação quase imediata.

O cérebro humano, bem como o nosso sistema perceptivo, funcionam de forma pictórica, recolhendo imagens, associando-as a conceitos e, por daí em diante, criando deste modo, uma rede ilimitada a que podemos chamar de raciocínio ou pensamento. A unidade mínima do texto escrito, a letra, *per se*, consiste numa representação gráfica correspondente a um som, a uma fonética que, por sua vez, foi associada a algo existente no quotidiano humano. Por necessidade de comunicação, de registo e mesmo de representações do real, o Homem encontra na depuração pictórica de conceitos do seu real a forma e a técnica para registar e perpetuar informação. O próprio alfabeto actual, enquanto sistema de escrita segmental e linear representativo do conjunto de grafemas utilizados para a representação sígnica de fonemas surge de um elaborado processo de depuração gráfica que teve a sua génese em símbolos rudimentares e evolui até à actualidade.

Abaixo apresentamos um exemplo de depuração gráfica e conceptual que deu origem à primeira letra do alfabeto.



Figura 4

Ālep

Símbolo Proto-Sináico representativo de uma cabeça de boi ou touro.



Figura 5

Aleph

Primeiro carácter do alfabeto fenício (Depuração gráfica do símbolo **Ālep**).



Figura 6

Alpha

Primeiro carácter do alfabeto grego. (Depuração gráfica do carácter **Aleph**, primeira letra do alfabeto fenício).

PLUTARCO, em *Moralia* (reedição de 1959), apresenta uma discussão sobre a razão de o carácter ALPHA ser a primeira letra do alfabeto grego: CADMO, herói mitológico de origem fenícia e posteriormente fundador da cidade de Tebas introduziu o alfabeto na Grécia e colocou a letra ALPHA em primeiro argumentando que esta era a designação fenícia para touro ou boi (referência a HESÍODO e à sua obra *Os Trabalhos e os Dias*, reedição de 1989, em que o homem é aconselhado a primeiro arranjar um touro ou um boi e depois uma mulher. Esta

explicação consiste numa parábola simbólica acerca da primazia da letra ALPHA no alfabeto e que poderá ser facilmente relacionada com a associação ao símbolo gráfico *Ālep* (civilizações Proto-Sinaicas) e conseqüentemente com a depuração gráfica efectuada ao longo dos tempos.

A origem pictórica da escrita e a sua associação com a imagem perde-se na génese dos tempos. O alfabeto, a sua conotação simbólica e gráfica, é relacionado em civilizações antigas com aspectos do Divino, do místico e do esotérico (os Hebreus usavam o termo *ab* para a designação de Deus). O verbo escrito encontra a sua origem no signo gráfico e a sua expressão oral nos fonemas que o próprio signo representa graficamente.

A palavra como elemento visual

Como existem duas formas de linguagem (falada e escrita), também a escrita possui várias formas de implementação e uso. Tomem-se, por exemplo, códigos escritos baseados em **ideogramas**, comuns nas línguas chinesa e japonesa e que permitem ricos jogos visuais aliados a uma multiplicidade de sentidos e significações.



Figura 7

Yume

Ideograma Japonês representativo do conceito de **Sonho** e **Onirismo**

Além dos **ideogramas**, conjuntos de traços estilizados misturados com conceitos abstractos, podemos referir os **pictogramas**, figuras e representações estilizadas de conceitos do Real e também os **hiéroglifos**, depurações gráficas de pictogramas a meio caminho do alfabeto, como

formas de linguagem escrita.

A palavra ideografada cria uma imagem reflexiva do conceito falado e, assim, concede uma existência visual a essa mesma palavra.

Na literatura infantil, o uso de novas linguagens visuais leva a uma recriação total do projecto e dos conceitos vigentes. Podemos referir *Alice*, de LEWIS CARROL, como uma obra basilar, onde a ilustração da história liberta totalmente a estrutura da narrativa do padrão tradicional fechado e unidireccional.



Figura 8

Prancheta de *Alice no País das Maravilhas* (1866) de Lewis Carrol. Ilustração de John Tenniel. FONTE: Project Gutenberg (www.Gutenberg.org).

A ilustração abre caminho a outros tipos de indagações e descobertas, quer por parte do autor e do ilustrador, quer por parte do leitor, libertando a criatividade, para procurar alternativas paralelas à história e

através da percepção única que cada um tem, permitindo uma miríade de interpretações. Como refere CADERMATORI (1987), a ilustração não é só “dissolvente da ordem estabelecida, do convencional e habitual, como é proclamadora do não sentido e da ambiguidade”. Segundo esta autora, a obra em questão exerce sobre o ilustrador uma influência reflectida nas provocações e na criação de novas imagens mentais que surgem com o texto (distorções corporais, a abolição de regras da Física e do Espaço - Tempo e o encaixe de expressões verbais no *corpus* da ilustração). Por curiosidade e segundo DESPINETTE (1991), *Alice* é a obra que abre caminho a toda uma nova geração de artistas ousados, que tomam como princípio um valor igualitário entre a imagem e o texto, diminuindo, por consequente, quaisquer fronteiras que demarcassem limites entre estes e dando ainda lugar a uma maior interacção e um novo imaginário.



Figura 9

Prancheta de *Alice no País das Maravilhas* (1907) de Lewis Carrol. Ilustração de Arthur Rackham. Nesta ilustração esta patente o que CADERMATORI (1987) refere ao dizer que a obra em questão é mestre em estabelecer ambiguidades visuais, distorções imaginativas e novas realidades. FONTE: Project Gutenberg (www.Gutenberg.org).

No campo da Literatura Infantil e Fantástica impõe-se a questão da visualidade como forma de estipular uma ideia de originalidade e capacidade ilimitada de invenção.

CALVINO (1990) apresenta dois tipos de processos conceptuais e imaginativos em que a interacção entre o verbo e a imagem são protagonistas. Em primeiro lugar, nota-se o percurso que vai da palavra à imagem e, em segundo, com o percurso invertido indo da imagem visível à palavra. CALVINO exemplifica o primeiro processo com o cinema, em que a imagem projectada consiste num texto escrito anteriormente e posteriormente criado na mente do argumentista. Esse texto adquire uma visualização imagética na filmagem sendo, por último, preso a um *frame* ou fotograma.

Quanto ao segundo processo, o autor exemplifica com a sua própria experiência como escritor dando-nos conta do seu método de criação:

A partir do momento em que uma imagem adquire nitidez na minha mente, desenvolvo-a para uma história, ou melhor, é a própria imagem que desenvolve as suas potencialidades implícitas, o conto que traz dentro de si. Em torno de cada imagem, escondem-se outras, formando-se um campo de simetrias, analogias e contraposições. Na organização desse material, que não é apenas visível, mas igualmente conceptual, chega o momento em que intervém a minha intenção de ordenar e dar um sentido à história (...).

Calvino (1990)

A criação de imagens a partir de referências verbais é algo previsível do senso comum, mas, a ideia de criar a partir de imagens (neste caso, *constructs* mentais que poderão até ser aleatórios) é um facto merecedor de discussão na actualidade. Para CALVINO, esta problemática pende decididamente para a imagem visual. No entanto, perante a criação da narrativa infantil e do livro infantil, torna-se discutível a primazia da imagem com recurso a uma outra lógica de pensamento, cujo *ethos* se impõem pelo verbo e pela palavra. No entanto, a imagem continua a ser dona de primazia, como justifica o autor:

A mente de cientistas e poetas, em momentos cruciais das suas criações, trabalham com um processo de associação de imagem que é a maneira mais rápida de escolher e conjugar as variadas formas do possível e do impossível.

Calvino (1990)

E continua

Seja como for, as soluções visuais continuam a ser determinantes, e vez por outra chegam a, inesperadamente, resolver situações que nem as conjecturas do pensamento nem os recursos da linguagem conseguiriam resolver.

Calvino (1990)

O que podemos concluir do raciocínio aqui apresentado é que o autor possui uma preocupação extrema, que se leve o Homem a deixar de perceber e reflectir sobre as imagens, de estabelecer relações conotativas e de encontrar significados ocultos nelas.

A Imagem

Como a escrita, também a imagem tem uma relação chegada com a técnica. Ao longo dos séculos, esta sofreu diversas modificações que nos levam a circunscreve-la numa trajectória evolutiva, de acordo com o desenvolvimento técnico de diversos contextos temporais. Neste campo, podemos, numa primeira etapa, falar de *Imagem Artesanal*. Esta classificação tem como base o período pré-industrial, bem como as técnicas artesanais empregues na construção imagética. Falamos de imagens pictográficas, desenho tradicional, iluminura, caligrafia entre outros, concedendo este rol uma visão de unicidade e de irreprodutibilidade.

A *Imagem Industrial* precede a *Artesanal*. A máquina industrial é implementada no processo de produção, Surgindo a característica da reproduzibilidade (o que levanta questões acerca do “único” e do valor da obra de arte enquanto peça original). A *Imagem Pós-Industrial* surge com a revolução digital e as novas tecnologias. Aqui, a percepção do conceito de imagem é aumentada e intensificada com a possibilidade de conjugação de informações visuais, com verbais e sonoras, por exemplo.

No que diz respeito à imagem Aristóteles cria uma ligação com o espírito humano:

No que concerne à alma pensante, as imagens tomam o lugar das percepções directas, e quando a alma afirma ou nega que essas imagens são boas ou más, ela igualmente as evita ou persegue. Portanto, a alma nunca pensa sem uma imagem mental

Aristóteles, *apud* Manguel (2006: 21)

Podemos considerar as nossas concepções e representações gráficas como o resultado de um conjunto de percepções sensoriais, onde

estipulamos um paralelo entre a imagem que criamos graficamente e a imagem mental que se forma no cérebro quando percebemos o real à nossa volta. As imagens mentais invadem a nossa mente a partir do momento em que tomamos consciência de nós e do mundo e essas mesmas funcionam como artifícios de armazenamento na memória.

FREUD (1995) é o primeiro a antecipar, no século XIX, algumas teorias sobre o funcionamento da memória, as suas complexidades e redes no seu *Projecto de uma Psicologia* (1995), mas é DAMÁSIO (2004) que traz para a contemporaneidade os mecanismos de consciência e génese imagética no cérebro. O conceito de **imagem** para o autor concerne a imagem mental e os seus padrões, estruturas construídas através da interrelação sensorial com o mundo. Se definirmos a imagem apenas como um estímulo visual, estaremos a circunscrever num limite restrito, embora esse seja o âmbito deste trabalho. Assim, a imagem ocupa toda a totalidade de estímulos sensoriais a que estamos expostos quando saboreamos algo, tocamos numa textura, ouvimos uma música, visto que a nossa resposta a esses estímulos consiste no desencadeamento de imagens mentais.

DAMÁSIO relaciona o conceito de padrão mental com um paralelismo directo com algo (conceito) quando fala de representação, embora nem sempre essa representação seja fiel a esse “algo” visto que a percepção passa por diferentes áreas do cérebro e esteja relacionada tanto com funções motoras como sensoriais. Assim, ao formularmos uma imagem mental, esta pode não ser uma cópia exacta do objecto, mas sim o resultado da interactividade entre nós e todo um leque sensorial, o que torna as imagens e padrões que fabricamos no nosso cérebro altamente individualizados e directamente relacionados com factores referentes à nossa individualização.

Representação

Era uma vez um homem cuja avó era uma poderosa feiticeira. O homem tinha problemas com o seu caiaque, que capotava sempre. Então, quando a avó morreu, ele teve a ideia de usar os poderes dela para estabilizar o barco. Esfolou o cadáver e fixou a pele, com os braços e as pernas abertas debaixo do barco e – vejam só – o caiaque nunca mais capotou. Desafortunadamente, porém, a pele desgastou-se, e o piedoso neto substituiu-a por uma imagem, que teve o mesmo efeito estabilizador. E até hoje os caiaques daquelas paragens são adornados com imagens esquemáticas que os mantêm em equilíbrio.

**História tradicional dos esquimós de Nunivak, Alasca *apud*
Gombrich (1995: 117)**

Perante este excerto presente no livro *Arte e Ilusão* de GOMBRICH (1995), é claro o significado da metáfora inerente à história. O homem atribui à imagem da sua avó feiticeira o poder de estabilizar o barco e impedir que este volte a capotar. A partir daqui, a imagem da avó passou a representar os poderes de estabilização do barco para ele e para todas as gerações seguintes pertencentes àquela cultura específica. O que podemos retirar daqui? A semelhança com o objecto representado não é importante que a sua função em contexto, desde que esta seja executada bem. O autor usa este exemplo ao reflectir sobre os conceitos de **função** e **forma**. Posteriormente, GOMBRICH denomina de **imagem mínima** a imagem despojada de todas as ambiguidades possíveis, mas que ainda contém todas as informações necessárias para que a sua compreensão de acordo com o que quer representar seja bem sucedida. Esta imagem mínima aproxima-se do conceito de **esquema**, da simplificação e depuração da linguagem, onde a representação funcionará como a criação de sucedâneos a partir do que é percebido (GOMBRICH, 1995: 8). Somos capazes de compreender a forma pela sua unidade

mínima, pelo seu aspecto básico e por vezes incompleto, sem necessidade de pormenores, o que estipula um paralelismo com a representação mínima e sintética que a criança executa, ao iniciar-se no desenho e na representação mimética. No fundo, a criança representa o que para ela é o estrutural da sua imagem mental ficando o resto dependente da sua imaginação.

RUDOLPH ARNHEIM (1980) pega nas representações infantis e estipula comparações com as representações de povos primitivos, acentuando a tónica da simplificação ao essencial das estruturas humanas. Os primeiros desenhos de uma criança demonstram claramente esta tendência. O autor defende que estas representações não são apenas cópias do real, mas sim algo mais profundo, como o resultado de interacções entre o sistema perceptivo da criança e o real em si, originando conceptualizações que vão além da percepção visual. A representação gráfica assume assim, não uma reprodução fotográfica, mas sim uma tentativa de “inventar uma configuração que corporifique satisfatoriamente a sua generalidade visual (...) no mundo das coisas tangíveis” (ARNHEIM, 1980: 159). Mediante o exposto, um círculo e algumas rectas muitas vezes são o suficiente para que uma criança consiga identificar graficamente características de uma determinada pessoa ou objecto. Esta tendência é seguida muitas vezes por diversos ilustradores e artistas gráficos, na tentativa de melhor conseguir chegar a níveis de representação que possam interagir com a criança.

A Palavra como catalisador da construção visual

A imersão na imagem e na percepção pictórica torna-se possível mesmo sem a acção directa sobre o real (que possibilita a construção de representações internas, imagens resultantes da acção do sentido da visão sobre o mundo que nos rodeia) ou uma representação gráfica deste. A

concepção destas imagens internas é desencadeada não só por interacção directa (visual ou outra) com o mundo, mas também por narrativas deste ou até mesmo acerca de outras realidades.

Para ANTÓNIO FIDALGO a possibilidade que

A palavra possa ser um sinal parece claro. Para designar esses casos até existe um termo próprio, o termo **senha**. Não há dúvida que certas palavras ditas em determinadas ocasiões, são sinais no sentido apurado atrás. Essas palavras são consideradas palavras-chave e o seu significado é estabelecido por um código.

Fidalgo apud Simões (2009)

A acção retórica de algumas palavras e textos pode possibilitar estímulos perceptivos, desencadeando no sujeito reacções, emoções e impressões passíveis de ser estruturadas sob a forma de *constructs* mentais (imagens reflexivas de estímulos que o nosso cérebro cria e armazena) as quais são acedidas de forma racional e não através da visão.

MUNARI (1987: 17) reflecte sobre esta forma de estabelecer estes *constructs* mentais:

A Fantasia, a Invenção, a Criatividade pensam... A Imaginação vê.

Munari (1987: 17)

Podemos então concluir que existe então uma relação dialéctica entre a Linguagem Verbal e a Linguagem Visual?

A relação texto / imagem pode também ser considerada como uma relação de dois textos, e cada vez mais, uma relação entre imagens. O texto verbal também é visto para ser percebido, lido e entendido (visto que possui, como a imagem, uma dimensão gráfica e pictórica). No livro infantil, ou na narrativa ilustrada, a relação entre o texto e o desenho e

o texto produz uma interdependência entre ambos que se reflecte na produção de significados (visto a existência de uma pluralidade de meios). Gera-se, assim, um “texto híbrido” resultado da significação conjunta entre os elementos textuais e visuais.

Como elemento subjectivo, a ilustração subverte a sua própria representação (a descrição visual de um contexto) para entrar no campo da sugestão de acontecimentos. Ela deve permitir que a imaginação não se limite e coíba de ver e criar para além da percepção, gerindo duas funções basilares da representação: o tempo e o espaço.

A representação material do pensamento visual é gerada por esta relação dialéctica verbal / visual apoiada por outros sistemas numa verdadeira dimensão multimédia.

A imagem não se destina meramente a designar e categorizar o real (a nossa crença de que somos capazes de ler e interpretar imagens radica na dimensão isomórfica primitiva destas. Pensamos que somos sempre capazes de identificar o que significam, mas estas nem sempre representam o real). Também estas (como as palavras) possuem dupla significação. Voltamos a HJELMSLEV (1975) onde são estipulados os níveis de leitura e significados: a **Denotação** – significado primeiro e objectivamente identificado; a **Conotação** – significado segundo, de ordem subjectiva ao qual podemos aceder por significação e semiose.

Categoricamente, os significados **denotados** reproduzem fielmente o mundo, onde este pode ser observado e interpretado de forma demorada, quase fora do Tempo, onde o real flui e se transforma. Por seu lado, os significados **conotados** estipulam múltiplas estratégias capazes de estimularem os nossos sentidos na produção de universos de significações plurais. Neste último ponto, conclui-se que a imagem possui uma capacidade extraordinária de construir outros mundos, outros reais, que se encontram fora do mundo fisicamente percebido e que

quando liberta de apenas se designar graficamente o mundo, é capaz de formular apresentações de discursos imaginários sobre o real, criando contextos onde o racional e o fenomenal se confundem.

Nesta perspectiva, estamos perante um processo de significação múltipla, onde o sentido percebido é estruturado por camadas de leitura, podendo estas estarem interdependentes ou não. A significação é **objectiva** em contexto **denotativo**. Factores como cenários, objectos, figuras e o próprio *continuum* espaço-temporal da imagem são apreendidos quase instantaneamente por percepção visual. **Conotativamente**, pode dizer-se que as interpretações e apreciações do observador, ou seja, o que a imagem sugere, são baseadas em factores como as personagens, emoções e consequências, antecedentes e factores culturais.

A Intersecção entre o Visual e o Verbal

MARIA ADRIANA BATISTA (2005) constata que a imagem possui duas funções básicas: a função pragmática e a função mágica. Se por um lado, o Ser Humano depende de imagens para obter e transmitir informação, por outro, a imagem é um meio poderoso para procedermos à representação do mundo e do real, bem como à criação de novos mundos, transformando a percepção em contemplação, iniciando o desenvolvimento de actividades de fruição estética.

A imagem não representa o mundo apenas de uma **forma isomórfica**, gozando, assim, de um poder manipulativo da realidade que ela própria dá a ver. **Ver para crer** assentam uma relação dialéctica (factor cultural) e a imagem, que dá a ver e a perceber, credibilizam valores de verdade sobre o que representa e o que o texto descreve. O ser humano confia instintivamente nos seus sentidos, sendo habitualmente crédulo ao que percepciona visualmente, o que pode originar confusões entre

diversas representações do real com o próprio real. Neste ponto, a capacidade de diferenciação entre o abstracto e o concreto assume uma importância basilar, de modo a que o homem possa discernir acerca de questões relacionadas com o âmbito dado por uma imagem e o seu valor real.

O desenvolvimento cognitivo do sujeito é, então, marcado por diferentes competências simbólicas. A capacidade de aprendizagem de gramáticas visuais que permitem uma “semiose” e retirar da leitura (e aqui referimo-nos a “leitura” como a interpretação visual e pictórica de uma imagem) de uma imagem informações e estímulos perceptivos é feita anteriormente à aprendizagem de outros códigos formais também baseados em pictogramas (como o alfabeto, sinalética de trânsito, entre outros).

Como no Texto, na Escrita e na Leitura, podemos então falar de uma Gramática com características visuais. Esta “Gramática Visual” possui factores de:

Léxico

Cor
Saturação
Nitidez

Sintaxe

Aparência
Movimento
Dinamismo
Padrão
Linha
Forma
Tamanho

Semântica

Designação de categorias dos objectos representados (explicitamente ou percebidos por semiose)
Aliquid stat pro aliquo

Pragmática

Utilidade
Função
Inteligibilidade geral da imagem

Tabela 1

Designação de categorias constituintes de Gramáticas Visuais.

Cada um dos factores atrás descritos contribui para a percepção (ou não) de uma imagem. Podemos chamar “leitura” a este processo, pelo que ao

percepcionar um elemento visual também estamos a processar informação e a apreender conceitos. Como numa leitura de um texto, também a observação de uma imagem ou ilustração respeita regras, que podem não ser tão rígidas como as regras formais de leitura, uma vez que estas podem ser moldadas pelo ilustrador – *designer* – artista conforme a arquitectura da informação desejada e o percurso que este deseja que os olhos do público percorram de forma a transmitir a mensagem desejada. No fundo, trata-se também de transmitir informação, usar elementos de percepção visual, visando que uma determinada mensagem passe para um público-alvo. Este processo torna-se significativamente mais rico, visto que os sujeitos alvos possuem todas as particularidades (educação, valores morais, cultura, gostos) que permitem a percepção da mesma mensagem de modo diferente e multifacetado.

Funções da Linguagem Visual		
Expressiva		Transmite mais o locutor do que a informação.
Persuasiva		Interpela e provoca reacções no interlocutor.
Poética		Valoriza a dimensão conotativa.
Representativa	Organizadora Interpretativa Transformadora	Concretiza e hierarquiza. Confere maior inteligibilidade. Recodifica a informação.
Decorativa		Enfeita de forma pertinente ou não pertinente.
Memorizadora		Facilita a retenção de informação.
Complemento		Acrescenta informação ao texto.
Dialéctica		Estabelece relações discrepantes ou incongruentes com o texto (crítica, comenta, divaga).
Substitutiva		Sobrevive sem qualquer apoio verbal.

Tabela 2

As funções da Linguagem Visual

A percepção do texto como forma de compreensão da leitura depende da ordem estabelecida entre os constituintes da frase, logo, o processo de assimilação conceptual gerado pelo processamento da informação retida num texto obedece a uma estrutura rígida. No campo imagético, podemos afirmar que a estrutura basilar da percepção e compreensão de

uma imagem possui uma “elasticidade” ou uma “permeabilidade” superior àquela que é verificada no campo do texto e da leitura.

Para um leitor experiente e fluente, uma linha de texto corresponde ao padrão de orientação visual que os olhos devem seguir na recolha de informação (nas sociedades ocidentais esse percurso é executado da seguindo vectores¹⁵ orientados horizontalmente da esquerda para a direita e verticalmente de cima para baixo, o que não se passa em sociedades orientais como o Japão, onde os vectores de leitura são feitos de cima para baixo). Na imagem, ou na ilustração, a visualização está distribuída por sectores de atenção visual, que possuem elementos de enfoque, destaques entre outros.

Ao **ler** a criança faz sacadas (movimentos dos olhos no acto de ler) sobre a linha e identifica a ordem e ocorrência dos diversos constituintes da frase. No texto, as ocorrências aleatórias constituem uma impossibilidade devido às regras sintácticas atrás referidas, logo podemos afirmar que o processo de leitura consiste numa tarefa claramente estipulada e sem abertura a processos randómicos de inserção de pontos de enfoque. Na percepção imagética isto não se passa. Os padrões de observação são despoletados por *triggers*¹⁶ que “programam” instruções de observação e dividem a área de observação por sectores de interesse. Assim, a leitura de uma imagem está sujeita a um processo de **adequação** dessa mesma imagem ao observador, dependendo este do tempo disponível que a imagem está submetida para observação. Assim, imagens muito complexas e ricas em pormenores podem levar a buscas mais detalhadas

¹⁵ Segundo a teoria da Geometria, um vector consiste num segmento de recta orientado, possuidor de um sentido, direcção e orientação próprios.

¹⁶ *Trigger* = termo inglês que designa um **interruptor**; termo técnico em linguagens de programação de interactividade e que designa um elemento que contém instruções para desencadear uma acção ou várias acções específicas, num modelo de causa – consequência.

e demoradas, o que pode gerar uma perda de significação da imagem como bloco de significado único, sendo posta em causa a observação geral dos conteúdos, bem como a própria relação funcional dos pormenores. Pelo contrário, uma imagem pouco pormenorizada incentiva a uma pesquisa visual de tipo global, favorecendo a identificação de elementos em detrimento da compreensão global de conteúdos e da já referida relação entre pormenores.

Gramáticas Visuais

As instruções de observação contribuem para uma análise criteriosa, implementam estratégias de percepção que eliminam e descartam tipos repentistas e globais que podem ser tendenciosos na observação. Estas instruções implementam também uma relação dialéctica entre **observação** e **compreensão** (ver não implica compreender), delimitando áreas de acção destes dois conceitos: onde eles se cruzam e onde divergem e criam relações de significado entre os diferentes elementos da imagem; propriedades lexicais; funções sintácticas; semânticas; pragmáticas e estéticas em contexto e com a sua interacção com o texto. MUNARI (1987) reflecte sobre o dito anteriormente, constatando que a estruturação da visualização de imagens em **gramáticas visuais** torna a identificação dos referidos componentes numa tarefa imprescindível para o fornecimento de instruções de aprendizagem e compreensão da imagem.

**Estruturas de Imagem – Fornecimento de Instruções de
Observação**

Côr
Símbolos
Desenho e Traço
Planos e Distribuição dos Elementos
Escalas (subvertidas ou não)
Retórica Visual
Dimensão Gráfica do Texto

Tabela 3

Designação de instruções de Observação.

De acordo com o esquema representado acima, as informações que cada imagem veicula consistem na intersecção dos vários códigos visuais descritos.

O enunciado escrito contemporâneo estipula a sua multiplicidade de sentidos numa multimodalidade de discurso. Essa multimodalidade estrutura a compreensão desse mesmo discurso em novos conceitos do *design* de comunicação e textual que não são restritos ao uso do signo alfabético e que evoluem para novas formas estruturais de leitura e compreensão que incluem (numa escala de importância cada vez maior) a imagem. A intersecção entre estas duas formas de comunicação gera uma sucessiva perda de “importância” do texto e da linguagem escrita em prol da imagem. JOLY (1996) refere uma inversão cronológica, uma regressão a um estado em que a imagem já não ilustra a palavra, mas que é a própria palavra que parasita e sobrecarrega a imagem e a comunicação visual.

A relação palavra / imagem apresenta um primeiro problema teórico quando analisado do ponto de vista da conjunção do texto multimodal,

ou seja, se a sua análise e leitura devera ser feita de um ponto de vista fortemente linguístico, ou se pelo contrário, devemos ter em conta (e mais uma vez sublinhamos a importância cada vez maior deste factor) o factor imagético. Assim, o receptor da mensagem é deparado com duas perspectivas distintas: se por um lado, a análise e leitura da imagem deverá ser feita em função da palavra. Este princípio preconizado por BARTHES (1984), onde o autor reconhece a impossibilidade da palavra em “duplicar” a imagem, diz que todas as imagens nos diferentes *media* são acompanhadas por mensagens verbais escritas e o texto enfatiza conotações existentes na imagem ou por outro lado cria significados “compensatórios” ou totalmente novos. BARTHES estipula duas funções basilares para a mensagem verbal no binómio palavra / imagem: a **ancoragem** e a **etapa** (ambas coexistem num único sistema icónico). Na ancoragem, a palavra é serve de auxílio ao leitor para uma selecção de um “bom nível de percepção”. Aqui, a interpretação é guiada para um sentido previamente estipulado, castrando o poder de projecção da imagem e desviando sentidos desnecessários. A função etapa pressupõe que ambos os conceitos (imagem e palavra) se encontram numa relação complementar, partes de um sintagma mais geral. Embora rara na imagem estática, esta função é de importância basilar na imagem animada visto que coloca no encadeamento das mensagens códigos e significados que não encontramos na imagem fixa.

De acordo com BARTHES encontramos SOUZA (1997), que embora reconhecendo o uso da imagem como cenário ou ilustração, postula que o signo imagético também deve ter o *status* de linguagem. A autora descreve o verbal e o imagético como merecedores de igual atenção no novo universo multimodal e que à imagem não seja atribuída uma posição secundária em relação á palavra. Assim, a compreensão da imagem somente perante o texto (como reflecte BARTHES) não é mais

possível, como escreve a autora:

ler uma imagem (...) é diferente de ler a palavra: a imagem significa, não fala, e vale enquanto imagem que é.

Souza (1997)

E enfatiza

Ao se pensar a imagem através do verbal, acaba-se por descrever, falar da imagem, dando lugar a um trabalho de segmentação da imagem em unidades discretas. A palavra fala da imagem, a descreve e traduz, mas jamais revela a sua matéria visual. Por isso mesmo, “uma imagem não vale mil palavras, ou outro número qualquer”. A palavra não pode ser a moeda de troca das imagens. É a visibilidade que permite a existência, a forma material da imagem e não a sua relação com o verbal.

Souza (1997)

Podemos concluir através da reflexão da autora que uma análise imagética somente efectuada em apoio verbal incorre num reducionismo que atinge a própria concepção nuclear da linguagem. É aqui que ocorre a redução de importância da imagem a um complemento, acessório ou mesmo um cenário de fundo e acontece uma descaracterização como linguagem.

...a imagem, ao ser traduzida através da sua verbalização, apaga-se como elemento que se pode tornar visível. É verbal que se sobrepõe ao não verbal.

Souza (1997)

Assim, e conforme esta perspectiva de proeminência do verbo, a imagem

acaba por não significar em si mesma, enquanto unidade de comunicação e linguagem. Os seus níveis de significação e conteúdos intrínsecos terminam em segundo plano pela forma como são verbalizados.

Perante o exposto, SOUZA (1997) propõe uma metodologia de “leitura” da imagem como se faz com o signo linguístico. VILCHES (1991) segue a orientação atrás referida, acrescentado contudo uma noção semiótica mais profunda: o autor abandona a leitura da imagem centrada no signo e procura metodologias para ler uma imagem enquanto texto, na qual se incluem unidades visuais que não incluem categorias linguísticas do verbo. Os próprios traços referentes a essas unidades visuais devem ser pensados numa forma polifónica (voz)

...porque analisar o não-verbal pelas categorias de análise do verbal implicaria uma redução de um ao outro.

Souza (1997)

Assim, e por associação, surge em paralelo com o conceito de polifonia a policromia¹⁷, que tende a uma forma analítica de estudo imagem de uma forma mais pertinente, fixando uma relação de complementariedade entre o aspecto polifónico (verbo) e o policrómico (não-verbo), onde se regista a autonomia destas duas formas discursivas na produção de sentidos. Este jogo de produção de sentidos e a interacção entre polifonia e policromia estabelece uma intertextualidade que relaciona o verbal com o não-verbal, não directamente, mas sim num processo de paráfrase¹⁸

¹⁷ Em Souza (1997) a forma básica *cromo* é utilizado em *policromia* tendo como intenção aproximar este conceito ao de *cromolitografia* (estampa em relevo de figuras coloridas), destacando assim o jogo de imagens, cor, luz e sombra presentes no signo imagético.

¹⁸ Exercício de redacção onde os principais objectivos consistem em sintetizar, clarificar e precisar o vocabulário. O sentido original da mensagem é mantido.

onde uma “disciplina da interpretação” da imagem é instaurada através do texto verbal. Encontramos assim um texto paralelo, subliminar, que vai elaborar outro campo de significação.

Teoria do Discurso Multimodal

Transdução

A partir do que foi dito acima podemos partir para uma outra questão basilar no estudo da relação Verbo / Imagem. Com a **Teoria do Discurso Multimodal**, em KRESS (2005) e VAN LEEUWEN (1996), encontramos uma ideia de que os diversos modos de representação não se realizam como zonas autónomas no cérebro ou como recursos separados do ponto de vista cultural, mas pelo contrário estão ligados por uma forma de “semiótica da sinestesia”. FORTUNE (2005) estipula que não é correcto tratar de forma dicotómica a relação imagético – verbal, visto que seria impossível uma tradução de uma forma de linguagem para outra. Assim, ficaremos perante um processo de **transdução**¹⁹, onde o cérebro descodifica em simultâneo a linearidade da palavra e a espacialidade da imagem, através de um raciocínio cognitivo próprio veiculado a processos cognitivos e do foro biológico impostos pela disposição e arranjo dos diversos elementos textuais e imagéticos. A leitura da palavra exige um sentido linear e estruturado, hierarquizado pelas regras de conjugação textual (sintaxe, semântica) enquanto que a percepção da imagem é multidireccionada, dependendo dos pontos de enfoque que a mesma possui e do olhar de cada leitor. O conceito de transdução foi adaptado da Física e, hoje, adaptado a múltiplas áreas do conhecimento. Podemos conceber este processo como uma

¹⁹ Em Física, o termo **transdução** refere-se ao processo de conversão de uma forma de energia em outra. Por exemplo, podemos atribuir este termo à transformação de ondas magnéticas em electricidade e vice-versa.

transcodificação de informação não disponível aos sentidos para outras formas, que através deste passam a estar disponíveis à percepção e compreensão e onde, conseqüentemente, ocorrem mudanças e experiências que de outra forma não estariam disponíveis aos sentidos. O processo de transduzir não se aplica pois a indução ou dedução visto que não se aplica a mensagens previamente codificadas em separado mas sim a uma interconexão e a uma interação entre os meios.

A multiplicidade de factores (presentes na esfera do indivíduo e que podem ser referidos como individuais, sociais e culturais) pode dificultar a racionalização de como as conversões acima referidas de dão. Os meios semióticos não constituem pilares rígidos e neutros e possuem grande flexibilidade na esfera cultural e social do indivíduo, logo é fundamental entender como o verbo e a imagem se “transduzem” mutuamente com a finalidade de construir significados. É necessário ter em mente a multiplicidade de códigos que cada meio possui e que esses, aliados a processos de descodificação, é que originam a transcodificação final da mensagem.

Ao optarmos pela construção de uma mensagem multimodal, certos cuidados de planificação na construção de sentidos devem ser tomados para que não se caia no facilitismo comunicacional nem em tendências regidas por questões de moda e gostos. Em última análise, é a inteligência do leitor / observador que deve ser respeitada e o uso discursivo da imagem, associado ao verbo abre uma panóplia de possibilidade de longo alcance do ponto de vista de realização semântica (logo, comunicativa). Este facto é que possibilita a transdução cerebral, processo que nenhum sistema de signos isolado pode proporcionar e que para ocorrer de modo cabal e intuitivo existe a necessidade de programar um uso interactivo da palavra e da imagem no universo multimodal e não apenas justapor ambos (onde nada contribuiria para uma riqueza

significativa da mensagem final). Para combater esse facto (a justaposição e redundância consequente) impõe-se a necessidade de estruturar a instrução multimodal desde os ciclos primários do ensino, propiciando uma aprendizagem que tenha em conta uma leitura correcta do texto mas também que explore a sensibilidade para a percepção da imagem, onde ambas possam contribuir para uma construção multisemiótica de sentidos, factor fundamental da Cibercultura e da Sociedade da Informação e Conhecimento vigente.

Ilustração

Uma ilustração consiste numa imagem pictórica, geralmente figurativa e representativa de algo real e material. Nalgumas situações (raras) pode remeter para algo abstracto. A sua função baseia-se na complementariedade de informação presente num texto, embora também possa funções de acrescentar ou sintetizar informação ou então funções meramente ornamentativas e de preocupação estética. Pressupõe um dos elementos mais importantes e primordiais do desenho gráfico e artístico. O conceito em si (ilustração) remete para o desenho (nas suas mais variadas expressões e técnicas, como a pintura, a colagem, o desenho artístico) mas podemos também expandir o leque de significação e abrangência também para a fotografia, por exemplo.

Pelo seu poder pictórico e estético, a ilustração é fortemente utilizada no ponto de vista editorial. É presença comum em edições infanto-juvenis (onde muitas vezes assume um papel de maior preponderância que o próprio texto), assume um papel retórico e persuasivo na publicidade e na propaganda e é amplamente visível em publicações (revistas e jornais) das mais variadas áreas.

De um ponto de vista editorial, a ilustração encontra as suas origens na Iluminura medieval, utilizada largamente em manuscritos e palimpsestos.

Está intimamente relacionada com a origem da imprensa (GUTENBERG) e à gravura. Directamente relacionada com a evolução (diacrónica) da Imagem e suas múltiplas variantes, a Ilustração encontra na evolução tecnológica a utilização de meios cada vez mais avançados (actualmente os meios fotomecânicos e digitais são prática corrente) e a aprimoração e desenvolvimento de técnicas que permitem cada vez mais a obtenção de resultados finais com mais qualidade e a utilização de meios e suportes finais mais variados (do livro passamos para o *cd-rom*, para a *Internet*, para o cinema, dispositivos domésticos de entretenimento como consolas de jogos e multimédia, etc...).

Ilustração Infantil

A imaginação e a capacidade de sonhar são duas características inerentes ao ser humano que ajudam em muito a dar sentido à existência do mesmo. VYGOTSKY (*apud* LEE e SMAGORINSKY, 2000)) sublinha a importância de ambos ao atribuir-lhes a capacidade de oferecer ao sujeito a possibilidade de elaborar e prever situações ainda não experimentadas, antecipando resultado e permitindo-lhe antecipar e ver muito além do momento presente. É no seu quotidiano que o indivíduo busca (consciente ou inconscientemente) elementos compositivos e catalisadores à imaginação e ao sonho. A capacidade de sonhar e imaginar estar proporcionalmente ligada à riqueza de experiências vividas pelo sujeito e conseqüentemente será maior o *mix* de ideias que poderá fazer. Na etapa infantil da nossa vida, o autor destaca a importância de fornecer incentivos à imaginação infantil, visto que imaginar é uma actividade basilar da infância e que se repercutirá na sua construção como indivíduo e membro da sociedade.

No mundo imagético infantil, o livro e o ilustrador detêm uma enorme responsabilidade na fruição das narrativas e histórias, bem como no

desenvolvimento da imaginação.

Na literatura infantil (e no livro, seu suporte final), a importância pictórica e imagética das ilustrações são de importância fundamental. Durante muito tempo foram consideradas como auxiliares pedagógicos, um suporte visual para a informação contida no texto. Esta tendência é actualmente contrariada ao revelar-se que a ilustração e todo o seu poder pictorial não deve ser remetida para um segundo plano e desempenhar uma função de suporte, mas que se afirma como *medium* de comunicação *per se* e deve estabelecer uma relação dual e interactiva com o texto.

A ilustração convive e faz parte do contexto da História da Arte. É um objecto de reprodução e encontra-se inserida numa indústria cultural. Interage e relaciona-se com outras linguagens e transita num espaço multifacetado.

Mokarzel (1998)

Podemos assumir então que o papel da percepção gráfica e visual no entorno e na compreensão da narrativa é cada vez mais importante. Na década de 80, a literatura em volta do sujeito infantil privilegia o factor principal de ser criança, o acto de “brincar” como uma expressão e actividade lúdica e onde a criança tem como único *feedback* a percepção lúdica do acto em si mas sem nenhum incentivo à própria criatividade do sujeito para analisar o mundo fictício onde está inserido e mesmo criar realidades e interpretações alternativas. Neste período, a imagem ilustra apenas o texto escrito. Apenas descreve visualmente o referido textualmente. A própria conjugação entre o texto e a imagem no esquema de paginação da história revela isso: a ilustração muitas vezes aparece ou antes ou no fim de um bloco de texto que descreve algo, servindo a imagem como catalisador visual para uma melhor

compreensão do escrito.

Nos anos 90 é possível observar uma significativa evolução da relação texto / imagem. A análise de obras de literatura infantil permite-nos verificar que a ilustração passa a conduzir a criança a um novo pensar. Factores desde a interpretação do texto ao próprio ritmo como é lido são peças fundamentais com que os ilustradores começam a jogar. O jogo pictórico proporcionado pela interacção entre o texto e a imagem leva a criança a criar novas alternativas à narrativa vigente, possibilita que esta jogue com a história e possa estimular a sua criatividade a re-interpretar a história e os seus personagens e contextos. A ilustração ganha mais destaque, assume-se como um parceiro de igual preponderância que o texto e conta segredos que não estão escritos, mas podem ser descobertos e vistos.

As abordagens de temáticas também são algo que é revisto. Aos tradicionais mundos de fadas e personagens mitológicos são acrescentadas situações e histórias da vida real (muitas vezes caricaturadas) levando a que a criança tenha um contacto maior com a realidade e se aperceba desde cedo do mundo onde vive.

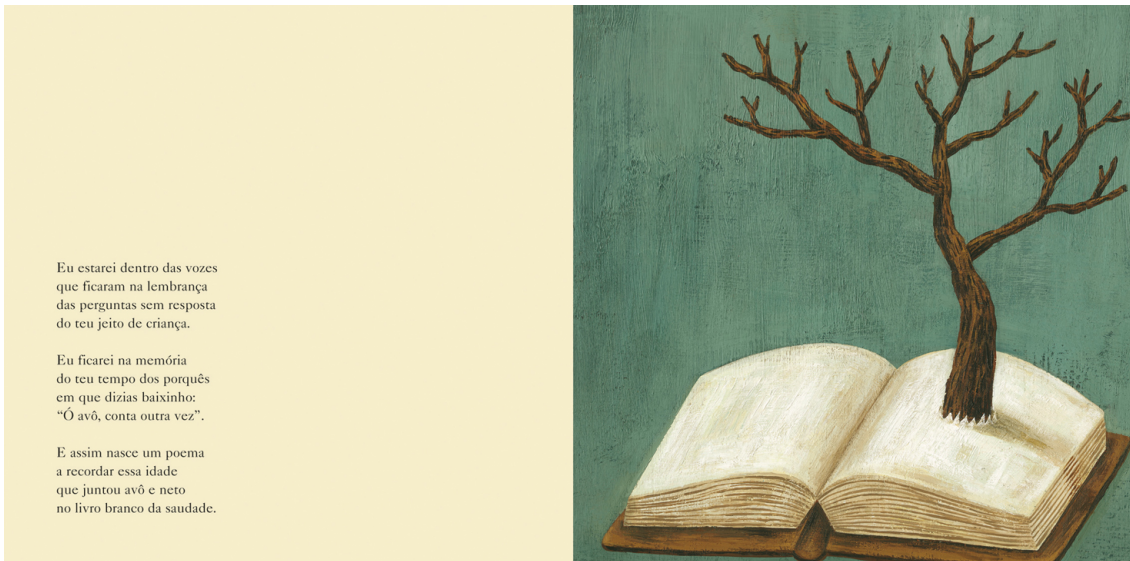


Figura 10

*Spread*²⁰ do livro *Avô conta outra vez* (AMBAR, Porto) de José Jorge e André Letria.

Ilustração de André Letria.

A figura demonstra uma relação entre avô e neto e a forte ligação entre eles metaforizada pela expressão “Avô, conta outra vez”.

O poema descrito diz:

Eu estarei dentro das vozes
Que ficaram na lembrança
Das perguntas sem resposta
Do teu jeito de criança.

Eu ficarei na memória
Do teu tempo dos porquês
Em que dizias baixinho:
“Ó avô, conta outra vez”.

²⁰ **Spread** em tipografia e artes gráficas refere-se ao conceito de duas páginas adjacentes abertas formando um painel único.

E assim nasce um poema
A recordar essa idade
Que juntou avô e neto
No livro branco da saudade.

Letria (2008), *Avô conta outra vez*.

A ilustração mostra uma árvore que nasceu e cresceu das páginas de um livro. Uma metáfora visual pode ser estabelecida entre a árvore, o poema que o autor refere e até mesmo a árvore genealógica de uma família que floresce. A saudade que a avó sente do neto e vice-versa também pode ser relacionada com o crescimento da árvore. No fundo, poderia ser feita uma análise semiótica exaustiva, mas na sua génese, a ilustração metaforiza algo que cresceu de forma espontânea e que continua a florescer.

Embora o texto não esteja em relação gráfica directa com a ilustração, ou sejam não faça parte dela, existe uma relação conceptual proporcionada pela relação de semiose inerente. Essa relação é vigente na leitura do texto e depois na visualização da imagem. Após estes dois processos estarem concluídos, o leitor / observador processa ao nível da percepção a informação juntando ambos no seu cérebro e estabelecendo as relações conceptuais referidas atrás. Assim, o *spread* conjunto das duas páginas forma uma unidade conceptual e só com a junção dos dois blocos de informação se podem aceder aos níveis de significação desejados pelos autores.

A máxima “não se é criança para sempre” indica novas formas de literatura infantil, a sua progressão para as narrativas infanto-juvenis e posteriormente a inserção do sujeito em formas mais complexas de narrativas e literaturas (onde este facto acompanha paralelamente a evolução da capacidade de raciocínio para níveis mais avançados). Os

próprios ilustradores contribuem para uma cultura de capacidade de abstracção do sujeito. O grafismo das ilustrações passam a adoptar cores mais diversas, as formas constituintes da ilustração passam a ser variadas e muitas vezes desproporcionadas e as normas do desenho e da geometria são muitas vezes adulteradas de forma intencional para levar a criança a viagens pela abstracção e desenvolver capacidade de interpretação semiótica do próprio contexto pictórico da narrativa.



Figura 11

Spread do livro *Crazy Hair*, HarperCollins, escrito por Neil Gaiman e ilustrado por Dave McKean.

Note-se na figura acima como todos os blocos de informação (visuais e textuais) estão expostos. O texto é disposto de forma a que determinadas partes tenha uma importância de leitura superior a outras (por causa do uso de diferentes tamanhos tipográficos) e a sua disposição nas páginas contrastam claramente com as formas tradicionais de colocar texto em publicações editoriais. Existe um ritmo de leitura, uma cadência, como se de uma cena cinematográfica se tratasse. A dupla GAIMAN & MCKEAN

(2009) fornecem bastantes exemplos (bem demonstrativos, aliás) do que foi dito até agora: ilustrações ricas em cor, dispostas de forma que desafiam as leis do mundo normal, que desafiam a percepção e olhar do leitor / utilizador.

Sem querermos entrar em redundâncias, não resistimos a apresentar mais um exemplo do trabalho desta dupla de argumentista / ilustrador que tão bem ilustram as relações estruturais entre o texto e a imagem, criando novas unidades de informação.



Figura 12

Spread do livro *Crazy Hair*, HarperCollins, escrito por Neil Gaiman e ilustrado por Dave Mckean.

A inclusão da criança em determinadas temáticas da actualidade é feita muitas vezes através de obras literárias. Muitas vezes o sujeito é inserido em temáticas e questões como assuntos raciais, a Moral e a Ética (através de narrativas cujas conclusões apresentam uma lição de qualquer tipo), História e outras.

Funções da Ilustração	
<ul style="list-style-type: none"> • Criar o mundo ficcional • Gerir <u>morfologicamente</u> o espaço gráfico 	<p>Construir os elementos da narração (ambiente, personagens, pontos de vista)</p>
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Construir</u> ou <u>apoiar</u> a narrativa • Gerir <u>sintacticamente</u> o espaço gráfico 	<p>Apresentar e construir sequências narrativas (ritmando o tempo e desordenando acções)</p>

Tabela 4

As funções da Ilustração

De acordo com a tabela acima, podemos discernir as diversas funções da ilustração, bem como a sua importância na gestão informativa e comunicacional.

A ilustração como forma de acesso à narrativa

Como código linguístico, podemos estabelecer na ilustração uma ponte que oferece um acesso mais imediato e directo à narrativa. O leitor infantil encontra nela uma âncora que o auxilia na compreensão do texto, na interacção com o signo verbal e ambos os universos sógnicos partilham o mesmo suporte, embora na ilustração uma capacidade figurativa, representativa de modelos de natureza imaginária, o se revela de reconhecimento rápido, permitindo ao leitor o estabelecimento de redes de conhecimento e interpretação do mundo imaginário.

Capítulo III

Literatura Infantil

Narrativas, Entornos e Imaginário

Da Literatura Infantil à Literatura de Recepção Infantil

A Literatura Infantil constitui um objecto de estudo relativamente recente apesar de fazer parte do mundo da criança praticamente desde que esta vem ao mundo.

Nessa perspectiva, ZILBERMANN (1985) refere-se às crianças, considerados adultos em miniatura, no início do séc. XVII e durante o séc. XVIII para quem se produziram os primeiros livros de literatura infantil, não existindo ainda assim laços afectivos mas apenas uma relação disciplinadora e punitiva.

Hoje é indiscutível a existência de literatura infantil como fenómeno cultural e social, uma mais-valia estratégica cujos textos de natureza ambivalente contribuem para a formação de leitores desde tenra idade.

Todavia, nem todos os livros (textos) frequentemente aparentados com o lúdico pertencem ao domínio da literatura infantil já entendida como sistema semiótico. Há, com efeito muitos “*libros para niños*” como referem MACHADO e MONTES (2003: 74) que incluem, entre outros, livros para colorir, livros para o banho, livros – jogo, dicionários e enciclopédias.

Não parece fácil delimitar este tipo de literatura. Em DIOGO (1994: 7) a literatura infantil aparece como uma literatura cosmopolita; em CERVERA (1991) como uma literatura “gañada” e HUNT (1990) enfatiza mesmo a dificuldade na especificação do seu estudo. Porém MARISA LAJOLO (2000: 69) assinala que o facto de a literatura infantil não ter um destinatário explícito faz dela uma literatura que pode ser considerada canónica.

Nesta perspectiva, não foi, de facto, inocente o título com que iniciámos a nossa introdução. Alicerçámos a nossa opção em CECÍLIA MEIRELES (1984) que se refere a esta literatura como literatura de potencial

recepção infantil. Com efeito, cremos, tal como a autora que a defectividade encontrada nos textos no âmbito das características e capacidade de funcionamento semiótico da literatura será ultrapassada pela entidade receptora quando a tríade leitor – texto atinge proporção de indirectas e assimétricas como alerta NIKOLAJEVA (2005). Tal aspecto é trabalhado em PEDRO CERRILLO para quem o papel do mediador responsável pela criação, edição, distribuição e circulação dos textos, controlam assim o seu consumo.

Retomando a importância da Literatura de Recepção Infantil remetemos para a visão de JACQUELINE HELD (1980: 183) para quem este objecto estético é constituído por textos promotores do desenvolvimento do imaginário dos seus receptores mais jovens, permitindo-lhes reencontrar o uso lúdico pessoal e criativo da linguagem.

Fazemos nossas as palavras de CERVERA (1992: 9) quando afirma:

En el momento actual nadie se atreve a negar su existencia (la Literatura Infantil) y su necesidad, aunque logicamente abundan las discrepancias en torno a su concepto, naturaleza e objetivos.

Cervera (1992: 9)

A literatura Infantil pode, assim, ser entendida como agente formador de seres, tornando-se uma ferramenta necessária ao contexto pedagógico. Para isto, apoiamo-nos em CERRILHO (2004) cujas funções se enquadram nos parâmetros abaixo apresentados:

- Criar hábitos de leitura estáveis;
- Ajudar a ler por prazer;
- Orientar leituras extra-escolares;
- Coordenar a selecção de leituras, segundo a idade e o interesse do sujeito;
- Preparar, realizar e avaliar animações que estimulem à leitura.

Porém, o mediador deverá obviamente ser ele próprio um leitor assíduo, activo e proficiente, alguém como diz AZEVEDO, capaz de confessar:

(...) as emoções que a leitura lhe provocou, as sensações que experimentou perante o texto, os horizontes que o mesmo abriu ou as portas que lhe fechou, a forma (inovadora ou não) como o tema foi tratado.

Azevedo (2006: 17)

A Oralidade e a Palavra Escrita

O gosto pelas narrativas leva FANNY ABRAMOVICH²¹ (2004) a constatar que a narrativa literária possui uma importância extrema. É através dela que podemos descobrir outros lugares, tempos e realidades e moldar as nossas ópticas de visualização e compreensão da realidade.

A “matéria” da narrativa infantil é transportada para as páginas de uma publicação quando uma “fantasia imaginada” é composta por um *corpus* visual e verbal. É no cruzamento destes dois universos que se dá a génese da história no suporte material.

o conto serve, além disso para sedimentar aqueles poderes psíquicos que fortalecem a imaginação e criam a verdadeira base de equilíbrio do espírito humano: base na qual realidade e sonho estarão perfeitamente unidos, sem que o sonho iluda o sentido da realidade e esta tampouco chegue a matar o encanto e a beleza de uma vida em que se sente gozo de viver pela beleza e o encanto do mundo que conseguimos plasmarmos.

Soza (1978)

²¹ Jornalista brasileira e autora de livros infantis.

Desde os primórdios da História, que o Homem, nos seus círculos sociais, narra aventuras e proezas de um mundo imaginário que muitas vezes se confundia com o Real (caminhando a Imaginação e a Realidade paralelamente). Assim, surge o conceito de *Mythos*, na Antiguidade Clássica, que designa a “Palavra” primordial, poética e nomeadora de sentido (BEANI, 1986) e por meio dela, experiências individuais e colectivas foram transmitidas à sociedade, que as preservou em memória, “o solo de onde brota a poesia e o pensar” (HEIDEGGER).

Foi na Grécia Clássica, mais propriamente em HOMERO, que a palavra começa a ter uma maior expressão. A narração de factos heróicos, quedas de civilizações e fundações de impérios é passada por via oral de geração em geração até serem compiladas através da escrita, chegando até nós. A. FRANCE afirma que quer as deusas olímpicas de HOMERO, quer as fadas de PERRAULT têm a mesma origem: a palavra falada e a tradição oral. Os irmãos GRIMM, PERRAULT e ANDERSEN seguirão este conceito, criando uma literatura rica em narrativas fantásticas mas dotada de valores específicos para a infância e as faixas etárias correspondentes. O próprio HANS CHRISTIAN ANDERSEN afirma, em JESUALDO (1978)

A ideia propriamente dita veio-me de repente, como nos ocorre uma melodia, uma canção conhecida. Imediatamente, contei a história de fio a pavio, a alguns amigos. Em seguida, escrevi a primeira versão...

Hans Christian Andersen in Jesualdo (1978)

Também os irmãos GRIMM fundamentam toda a sua obra literária nos relatos de camponeses, ricos em folclore e fantasia, material necessário à concepção de boas narrativas fantásticas.

É com a invenção e implementação do alfabeto que a palavra passa a ter

um reflexo visual, um código estipulado de uso pragmático que além de reflectir a oralidade num suporte sólido, também a armazena e preserva. Acerca deste facto, MCLUHAN (1972) defende que

...a história narrada oralmente tem um carácter diferente da história escrita ou da literatura.

McLuhan (1972)

E continua

Em Homero não há cronologia, nem perspectiva, nem retrospectão. Nele tudo é presente. É oral e é também eléctrico.

McLuhan (1972)

A tendência descrita atrás pode ser encontrada na análise do actual espólio literário de narrativas infantis. Encontramos a tendência de incorporar no texto escrito características próprias da oralidade como o discurso informal, gíria popular, ditados e expressões populares. Da utilização da oralidade resulta um *refresh* da escrita, uma revitalização do discurso e um convite a uma maior liberdade criativa.

O mito

Os mitos fazem parte do folclore. São seres fantásticos, que vivem no mundo da imaginação popular. Às vezes têm forma de gente, às vezes de bicho, outras vezes os dois juntos. Seus poderes sobrenaturais permitem que voem, que se transformem, apareçam ou desapareçam magicamente. O mesmo mito, em diferentes regiões, pode ter nomes e características diferentes.

Xavier (1997:11)

Quando a criança é primeiramente introduzida na literatura, dá-se o seu contacto inicial com um mundo de fantasia e imaginação, onde os mitos integram o seu universo e tornam-se parte de um imaginário em construção e constante evolução. Desde que possuímos consciência de nós próprios que convivemos com narrativas como *O Capuchinho Vermelho*, *Alice no País das Maravilhas* e outros, bem como com contextos tão fantásticos como poderes fantásticos que transformam seres humanos em sapos e passagens dimensionais entre mundos. É aqui que formulamos a nossa identidade e constituímos uma visão positivista do mundo. A literatura infantil exerce uma influência pedagógica e educativa sobre o sujeito onde desempenha uma importância basilar na construção do pensamento visto que modela toda uma forma de pensar e raciocinar e fornece modelos de crescimento e evolução.

O mito incorporado na literatura de infância fornece dados sobre uma educação moral e ética coerente e aceitável. É através do *Patinho Feio* de ANDERSEN que a criança adquire valores sobre a aparência e a essência do ser humano, a superficialidade e a profundidade de certos valores... o Eu não reconhecido porque não se vê, mas está lá. O seu *Soldadinho de Chumbo* eternaliza o coração como símbolo do amor puro e uma sereia troca a sua imortalidade pela felicidade de outra pessoa (altruísmo).

As personagens de ANDERSEN e PERRAULT conversam connosco, transmitem-nos a sua mensagem e valores, não num modelo escolástico e obrigatório, onde valores como o voluntarismo e a dádiva são substituídos pelo temor e devoção obrigatória, mas actuando em contrário disso, privilegiando o humanismo e a centralização do sujeito humano no seu universo.

As narrativas constituem analogias e metáforas, onde preciosas lições muitas vezes são transmitidas, não por um instrutor pedagogo ou mesmo um professor, mas sim pela figura simpática de um coelho branco que

nos guia em diversas aventuras, périplos e pequenas histórias que, aos poucos vamos adicionando ao nosso imaginário e assumindo como nossas. Autores como LEWIS CARROL, H.C. ANDERSEN e PERRAULT reflectem sobre o mundo, dialogam com ideias e conceitos e formulam sonhos e objectivos. Cada uma das suas criações mostra algo do seu autor, e incitam o leitor a reflectir sobre a mensagem transmitida, a sua própria existência e os percursos que pode fazer ao longo dela.

O mito torna-se parte da nossa vida e da nossa imaginação. Sem nunca estipularmos estas relações no nosso quotidiano, todos nós temos uma bruxa má que tememos (um medo a suplantar) ou uma princesa encantada para salvar (um objectivo a atingir). Todos temos uma Fortaleza da Solidão, como o Super-Homem, de JOE SCHUSTER e JERRY SIEGEL, e muitas vezes gostaríamos de ter um “S” no peito, voar e ser à prova de bala.

As mitologias são constantes na nossa vida, onde, desde os primórdios da humanidade, o Homem encontra uma forma de transmitir uma mensagem superior, umas vezes divina (vejam-se os modelos das grandes religiões), outras vezes mais terrena e quotidiana, como o *Pedro e o Lobo*, onde a personagem tanto fingiu que quando o lobo apareceu mesmo ninguém acreditou.

Imaginários

Pedagogia da Criatividade

As teorias modernas acerca da natureza do imaginário infantil sempre se desenvolveram sobre questões antropológicas tidas, muito tempo, como absolutas e garantidas. A criança, interagindo com a vida e aprendendo com as suas experiências, carecia de uma necessidade de disciplina e instrução em prol do desenvolvimento de capacidades de raciocínio lógicas e faculdades intelectuais e de abstracção.

O estudo da arquitectura cerebral humana permitiu desvendar incógnitas e atribuir funções muito específicas a cada um dos lados do cérebro: o lado esquerdo seria responsável pelas operações lógicas e intelectuais e o direito processaria toda a informação relativa a emoções, intuições, analogias e processamento visual. São os sucessivos avanços nas neurociências que nos permitem agora englobar estes últimos factores (ligados ao foro emotivo e sensitivo) no rol de operações complexas efectuadas pelo sistema cerebral humano.

BACHELARD (1972) foi o primeiro estudioso a conciliar estas duas vertentes nas áreas da ciência, da educação e outras e a favorecer a criatividade, a imaginação. Surge aqui a defesa de um modelo de educação baseado na abstracção, onde é incentivado o cultivo de poéticas da imaginação equilibrado com as vertentes racionais e “aritméticas” do lado esquerdo do cérebro. Assim, segundo este modelo, o Homem é dividido em duas esferas mentais, a **digital** e a **analógica**. Na primeira, o sujeito retira estratégias que lhe permitem dominar conceptualmente a realidade e o seu mundo, e na segunda, todos os conceitos referentes a afectos, emoções e analogias que lhe permitem formular novos campos de significados. Procurando estipular uma lógica e regular o funcionamento desta esfera simbólica, BACHELARD (1972) incita à seriedade desta, reconhecendo uma necessidade proeminente de que ela seja englobada em questões de estudo e metodologias pedagógicas desde a escola básica. Esta questão não deixa de levantar problemas e uma pedagogia do imaginário apresenta-se como um grande desafio às correntes pedagógicas actuais.

A evolução e constante mutação do imaginário infantil (conforme a celeridade de crescimento e a absorção de informação mundana) acompanham em paralelo a reorganização da consciência abstracta, o que levanta desafios de constante actualização de processos, métodos e

expectativas ao pedagogo e aos meandros da Psicologia Infantil (onde PIAGET (1978), defendeu uma estandardização da evolução das faculdades psíquicas, de que a imaginação é parte integrante).

Geneticamente e em termos cinéticos, a criança activa a sua imaginação, primeiramente, num plano sensório-motor. O corpo é o principal instrumento de interacção com o que a rodeia, numa base de prazer gratuito, sem controlo, nem qualquer noção sobre as manobras corporais. É neste jogo do sistema háptico que GIBSON (1996) define como a percepção que o indivíduo possui do mundo adjacente mediante o uso do seu corpo e da interacção deste com o que o rodeia, que o indivíduo enraizará as estruturas e funções elementares da imaginação e evoluirá para outros domínios mediados pela linguagem e o símbolo. O corpo não se baseia a ser uma ferramenta de adaptação externa mas também uma nascente de ludicidade. Este estágio é precedido pelo acesso à abstracção e ao plano simbólico. Mesmo antes de começar a dominar a linguagem, a criança encontra capacidades de substituição e representação mímica. Para compensar a noção de ausência das coisas, surge a imitação, fonte de jogos imaginários, base para a ficção, a criação de pequenas histórias e personagens. A *mimesis* surge depois, como deslocação da imitação para a representação gráfica, a plasticidade e depois o jogo verbal. Aqui surge a primazia da representação visual antes do sujeito entrar no mundo verbal. A imagem nasce quase como um reflexo das sensações obtidas através da experiência háptica e da imitação. Os primeiros rabiscos surgem como tentativa de representação de pormenores do dia-a-dia, fortemente baseada no domínio corporal básico (onde não existem aprimorações técnicas), bem com numa percepção visual “inocente” e básica do mundo, quase como que este fosse reduzido a cores e formas básicas.

Com o crescimento e a evolução intelectual, nota-se um crescente

polimorfismo do imaginário. De formas básicas, a criança passa a conceptualizar uma multiformidade e a sua iconosfera de referências cresce cada vez mais.

O âmbito de representações e significados cresce, evoluindo do seu meio geográfico e familiar para um meio envolvente maior, histórico e empírico. A imaginação já não se resume em reproduzir, mas evolui para o criar, produzir novos conceitos baseados naqueles memorizados e posteriormente modificados e recombinaos, facto que introduz a fantasia no quotidiano.

A expressão literária das faixas etárias infantis envolve toda uma dimensão icónica da imaginação. Existe uma relação verbo / ícone que provoca em toda a palavra uma activação de uma forma visual e que essa mesma forma visual se agarre a um esquisso verbal.

Capítulo IV
Interactividade

O computador como ferramenta

O computador tornou-se uma ferramenta e um complexo sistema de produção artística nas últimas duas décadas do século XX. A tecnologia digital permite uma evolução técnica e um quebrar limites nos projectos. As narrativas saem das páginas dos livros para entrar no televisor, no computador e em suportes especialmente desenhados para casos específicos (como cd's interactivos, mesas *multitouch*, periféricos de controlo remoto entre outros).

O conceito de **interactividade** torna-se vigente num cenário onde o utilizador / leitor pode interagir com a narrativa e

Uma medida do potencial de um medium permitir o utilizador exerça influência sobre o conteúdo ou a forma da comunicação mediada.

Jensen (1998: 56)

A apresentação de obras artísticas viu os seus modos de exposição modificados com o desenvolvimento e adaptação de mercado de novos suportes tecnológicos, que por sua vez, proporcionaram a artistas e criadores novos meios de criação e expansão da actividade criativa e a sua aproximação aos seus públicos alvo. O multimédia, enquanto conceito agregador de diversos *media*, estimula os sentidos dos participantes / interactores, e proporciona uma maior imersão perceptiva na narrativa e em todo o ambiente virtual criado.

O interagir entre o ser humano e a obra virtual é essencial nos novos conceitos de comunicação tecnológica. Através de um *interface*, o *user* coloca-se diante de uma realidade diferente, novos códigos de comunicação e novas formas de literacia.

PIERRE LÉVY (1996: 15) contraria a concepção geral de virtual como algo que se opõe ao real, apresentando este conceito como uma realidade em potencial.

é virtual o que existe em potência e não em acto. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado no entanto à concretização efetiva ou formal.

Lévy (1996: 15)

Já CAUQUELIN (2008: 167) diz que o virtual

(...) designa o que ainda não se realizou, mas que bem poderia ter se realizado. (...) "virtual" é, no mais das vezes, tomado como sinónimo de "possível", formando então uma dupla com "realização" ou "atualização", que lhe são contrários e carregam sempre a noção de ausência, de fictício, que parece vinculada a ele.

Cauquelin (2008:167)

Ao tentarmos compreender a relação criada entre a arte (no caso, a imagem ilustrativa e a própria literatura) com a tecnologia, podemos conceber a virtualidade como um sistema próprio, com características evolutivas e com uma capacidade adaptativa a cada utilizador.

O ciberespaço

O desenvolvimento do conceito de *hypermedia* e a sua rápida proliferação pode ser visto e compreendido como um fenómeno global, muitas vezes mais abrangente do que pensamos. Actualmente, está vigente no nosso quotidiano de uma forma quase indelével imposto por uma rápida evolução de plataformas tecnológicas que passam a ser objectos de quotidiano e constituintes do nosso lar. À medida que

avancamos no tempo, uma multiplicidade de actividades humanas migram de um mundo de objectos físicos tangíveis para uma realidade de fluxo de informação, símbolos e objectos virtuais.

Embora este admirável mundo novo seja inteiramente de responsabilidade humana, consiste também num espaço que detém mistérios que não compreendemos totalmente (poderemos aqui auferir que, actualmente, o mundo interactivo do ciberespaço e o seu gigantesco tráfego de informação ultrapassam já a compreensão humana visto que as leis físicas do mundo “real” não se aplicam). O próprio conceito de espaço pode ser aqui mal utilizado porque muitos dos obstáculos do tempo e da distância são claramente ultrapassados²² e embora interaja directamente com o nosso mundo e quotidiano, é regido por regras próprias, completamente diferentes das vigentes no “nosso lado”. É aqui que o *hypermedia* se desenvolve, como se de um organismo vivo se tratasse, e interage directamente com as nossas vidas.

Muitos pensadores e teóricos começaram, desde há gerações, o processo de mapeamento da progressão do crescimento deste mundo virtual e dos *media* nele envolvidos, numa tentativa de estabelecer cânones de pensamento e reflectir sobre as implicações e potenciais mudanças que viria (actualmente, vem) a instituir na interacção e percepção humanas, bem como nas bases da nossa sociedade actual.

O conceito de **noosfera**²³, defendido por PIERRE TEILHARD DE CHARDIN²⁴, apresenta o conceito de ciberespaço como um dos últimos

²² **Espaço físico** é uma concepção da Física e diz respeito ao meio que nos envolve. Consiste numa componente da conjuntura espaço – tempo e manifestações físicas.

²³ O conceito de **noosfera** pode ser compreendido como a esfera do pensamento humano, ou a globalidade do pensamento humano como entidade única. Deriva da palavra grega *vouç* (*nous*, "mente").

²⁴ Padre jesuíta, teólogo, filósofo e paleontólogo francês. Reconciliou a ciência do mundo físico com as forças sagradas do divino, intenção mal recebida pela comunidade científica e a Igreja Católica que o votaram ao ostracismo.

estádios da evolução humana, uma membrana de pensamento e evolução que envolve o mundo.

Já MCLUHAN baptizou-o de **aldeia global** onde, na sua obra *The Gutenberg Galaxy*, (1962) defende

Thanks to the prodigious biological event represented by the discovery of electromagnetic waves, each individual finds himself henceforth (actively and passively) simultaneously present, over land and sea, in every corner of the Earth.

McLuhan (1962: 67)

Mas foi WILLIAM GIBSON, no seu romance *Neuromancer* (1994) que cunhou o termo ciberespaço:

Cyberspace. A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts... A graphic representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system.

Gibson (1984: 78)

De todas as formas, o conceito de ciberespaço marcou profundamente a cultura contemporânea. A experiência virtual é hoje um factor quotidiano e banal e o acesso a redes de informação através da *web* consiste numa ferramenta de livre acesso. O fenómeno da globalização teve na estrutura da *world wide web* o seu maior contributo de fundamentação. A “aldeia global” de MCLUHAN (1962) revolucionou mesmo a língua, onde termos como *homepage*, *website*, *bit*, entre outros, são, hoje, parte constituinte do dicionário pessoal de qualquer um de nós. O incluir estes conceitos na matriz da língua aponta para um paralelismo cada vez mais estreito entre o “real” e o “virtual” e tentativas de estabelecer pontes entre as duas

realidades são feitas constantemente (por exemplo com o conhecido *Second Life* onde é possível a extensão da nossa vida “real” para o mundo virtual de várias formas sociais, económicas e culturais). Mas a relação entre o real e o virtual vai muito além da simples representação tridimensional (*avatar*) de sujeitos ou realidades. Todo o funcionamento da *web*, até à sua estrutura binária de 0 e 1, influencia o trânsito que cada *user* faz de acordo com interesses e necessidades pessoais e sociais. Também o conjunto de todos os *users* (milhões deles!) e a toda a actividade em conjunto contribui para a génese de “vida” no ciberespaço, com relações e ligações sociais humanas, trocas de informação, conhecimentos, sentimentos e graças aos constantes avanços tecnológicos, sensações (físicas e psíquicas).

A “aldeia global” de MCLUHAN já evoluiu para uma mega metrópole que abrange uma grande parte do globo terrestre. Esta “cibercidade” virtual envolve o mundo físico e grande percentagem dos seus habitantes e mesmo os *users* menos familiarizados conseguem perceber de forma quase instintiva a estrutura de um *interface* simples, a existência de *links* ou ligações o que reforça ainda mais o paralelismo deste universo com um espaço real, organizado e acima de tudo, povoado.

Cibercultura

Actualmente, a *web* contribuiu significativamente para um fenómeno de abolição de fronteiras e a relativização de distâncias a percorrer pela informação e pelo conhecimento, o que gerou uma maior dinamização na comunicação global. Além do que foi mencionado, a consolidação do ciberespaço como “realidade” e da *internet* como plataforma estrutural desta, acabou por impulsionar transformações em várias áreas da realidade humana como a cultura, a economia, a sociologia, entre outras. O conceito de **cibercultura** torna-se cada vez mais vigente e o

desenvolvimento crescente de tecnologias digitais agregadoras de *media* ciberespaciais provoca mudanças no modo como percebemos, pensamos e agimos no mundo real. O *continuum* espaço-temporal é um dos aspectos que sofreram maiores mudanças. A famosa máxima $E=mc^2$ (a fórmula recorrente da Teoria da Relatividade de EINSTEIN²⁵, onde E = energia, m = massa e c = velocidade) é subvertida visto que factores como a distância física entre dois pontos, a massa do corpo a deslocar e energia dispendida são, agora, grandezas mensuráveis em código binário, *mBytes*²⁶ (*mega bytes*) e velocidade de processamento, ao invés de unidades físicas como os minutos ou segundos (unidades temporais), metros (unidade física de distância entre dois pontos) e *joule* (unidade de cálculo energético). O referido *continuum* sofre uma maior distorção de percepção (dizemos maior porque a existência deste fenómeno já é visível por exemplo noutras formas de comunicação como o cinema, por exemplo): as distâncias são encurtadas, o tempo dispendido é menor, os limites entre o real e o imaginário, o que está próximo e o que está distante são cada vez mais imperceptíveis.

A velocidade com que o ciberespaço evolui, em conjunto com o meio supostamente acessível e democrático que este representa, torna possível uma verdadeira revolução sociocultural, com desdobramentos múltiplos que tendem a interferir cada vez mais na vida dos indivíduos. Do computador de secretária (*desktop*) e do computador portátil (*laptop*) a integração tecnológica evoluiu para a miniaturização de componentes electrónicos que são aglomerados em dispositivos cada vez mais

²⁵ Não tencionamos explicar detalhadamente a Teoria Relativista de Einstein, visto que tal se encontra fora do âmbito deste trabalho e até do nosso círculo de competências. $E=mc^2$ é aqui utilizada de forma a metaforizar a distorção que a unidade física sofre no mundo virtual.

²⁶ **MegaByte** é um múltiplo da unidade *Byte*, utilizável no armazenamento de informação digital. Corresponde a 1024 *bytes*. Por sua vez 1 *byte* corresponde a 8 *bits* (o *bit* é a unidade mínima de informação).

compactos e transportáveis. Estes funcionam cada vez mais como extensões do ser humano e objectos de uso corrente no dia-a-dia. O ciberespaço já está acessível em qualquer ponto através de telemóveis, *pda's*, consolas portáteis de jogos e os mais diversos dispositivos multimédia estão à disposição de diversos públicos, sem qualquer tipo de discriminação, seja ela etária, social ou cultural.

“Ciberimaginários”²⁷

Numa sociedade em que, cada vez mais, crianças e adultos se encontram viciadas em imagens em movimento e interactividade (note-se que este facto é visível até ao manusear o menu de um DVD), as capacidades de literacia dos sujeitos não estarão também a sofrer mutações? O discurso unimodal do texto literário construído segundo o método racional de GALILEU (texto corrido, elaborado segundo uma norma estrutural e introdução, desenvolvimento e conclusão e possuidor de um fio condutor) pode estar a ficar em desvantagem comparativamente com a explosão mediática da imagem digital e interactiva. Atenção que ao mencionarmos este facto não queremos tomar um partido por um ou por outro *medium*, nem entrar em considerações sobre a queda do papel e o fim do livro como suporte de expressão literária. Queremos sim alertar para o facto de que uma geração inteira está dependente de uma cultura de imagem momentânea, de plataformas de *simulacra* (BAUDRILLARD) e de uma ludicidade muitas vezes prejudicial aos valores vigentes (mais uma vez, não nos afastaremos do âmbito deste trabalho, desta vez para não entrarmos nos campos da Moral e da Ética e o impacto das novas tecnologias nestas). É claro que o afastamento do livro por parte das gerações mais novas não se deve unicamente à explosão da *Playstation* ou da *Xbox* (ambas consolas multimédia e de videojogos com

²⁷ As aspas são nossas.

capacidades de ligação e tráfego na *web*). A imagem sempre ofereceu uma maior tentação perceptiva e de mais fácil compreensão (ou pelo menos, de observação). É mais fácil ver a recente adaptação de *Alice no País das Maravilhas* de TIM BURTON do que propriamente ler a obra original de LEWIS CARROL ou por outro lado, talvez o *Hansel & Gretel* de H.C. ANDERSEN não fosse tão apetecível aos olhos de um leitor infantil se não estivesse recheado de ilustrações chamativas e persuasivas. No caso do cinema, é usual o público ter o primeiro contacto com obras literárias através das respectivas adaptações à sétima arte, o que não corresponde na íntegra à percepção da história visto que o cinema utiliza uma linguagem própria, algo diferente dos cânones da literatura escrita.

A imagem é mais lúdica que o texto, permitindo jogos visuais e o despoletar da criatividade de uma forma mais imediata. Pelo contrário, ao ler, o leitor já tem que possuir um *background* intelectual que lhe possibilite a interpretação correcta do significado do texto lido.

A explosão da imagem, da interactividade, do simulacro e do fenómeno do *role playing* virtual tende a afastar o jovem leitor do livro e da sua narrativa linear, onde é um espectador, e a inseri-lo numa realidade centrada nele, onde controla uma personagem e o desenrolar da acção é decidido mediante a sua vontade. Imersa num contexto cercado por televisão, cinema, *internet* e video jogos e toda a panóplia consequente, a criança encontra ludicidade e prazer imediato na interacção entre o seu sistema háptico e o visual (como já referimos no capítulo anterior no ponto **Imaginários** Pedagogia da Criatividade). A cultura da imagem aliada à interacção com sistemas físicos (como um *joystick*, por exemplo) é uma combinação lúdica perfeita com a qual muitas crianças se deparam mesmo antes de entrar nos primeiros ciclos do ensino e quando ingressam na escola, já possuem todo um imaginário carregado de

imagens e narrativas digitais, bem como competências de domínio de *interfaces* físicos anexos a plataformas de divertimento. Podemos referir então que, a criança ao iniciar a sua formação escolar, muitas vezes já detém competências físicas e intelectuais auto-adquiridas no domínio da cibercultura e que estas já formam, na sua psique, estruturas às quais podemos chamar de “metaliteracias”. A criança pode não saber ler e escrever, mas já sabe ligar o computador doméstico e procurar no ambiente de trabalho um ícone que o ligará a um site de jogos *online* ou então já domina perfeitamente o método para ligar a consola doméstica e jogar diversos jogos, bem como aceder à *internet* através da mesma consola e baseado num sistema de navegação gráfico e icónico, fazer o *download* de conteúdos (referimos mais uma vez que não precisa de ler, **bastar ver**).

Esta exposição, em nossa opinião demasiado cedo na evolução etária da criança, gera competências que problemáticamente poderão entrar em conflito com aquelas que é suposto adquirir na escola tradicional. O modelo de *multitasking* (multitarefa) vigente em aplicações digitais e interactivas, bem como o imediatismo que estas proporcionam, poderão colidir com a necessidade de concentração necessária numa tarefa única bem como a criação de métodos e disciplina necessárias a adquirir os conhecimentos escolares básicos.

É claro que não podemos combater a exposição prematura que a criança sofre às novas tecnologias, mas devemos mediá-la de forma pedagógica e adaptar as estruturas do ensino tradicional ao uso destas para conciliar o desenvolvimento tecnológico com um desenvolvimento intelectual coerente e equilibrado, de forma a que tanto o conhecimento clássico (simbolizado no texto linear e no suporte do livro) possa ser conciliado com as novas formas de leitura e escrita digital, realidades virtuais e o mundo fantástico do ciberespaço e da interactividade.

Presentemente já dispomos de ferramentas e instalações que, ao serviço do ensino, já conciliam o ensino formal com as novas tecnologias. Os conteúdos programáticos são passíveis de ser adaptados a narrativas interactivas de forma a poderem ser transmitidos sob novas formas de ensino.



Figura 13

Plataforma interactiva *multitouch MÜ*.

A figura acima mostra uma instalação interactiva, o projecto *MÜ – a multimedia installation featuring children fairy tales (2009)*²⁸, adapta a narrativa de *Pedro e o Lobo*, de SERGEI PROKOFIEF, mantendo as características originais da história. Sendo uma narrativa musical (executada pela BOSTON SYMPHONY ORCHESTRA e dirigida POR SERGE Koussevitzky na sua versão original), esta adaptação permite uma interactividade com os sons e as notas constituintes da trilha sonora, bem como um jogo lúdico com letras e depurações gráficas (ilustrações) de personagens da história. Letras e conceitos escritos são associados a imagens através do gesto manual de arrastar os dedos numa superfície

²⁸ Béatrice Lartigue, *Interactive, Graphic designer, Interactive project manager*
Pierre Thirion, *Interactive, Graphic designer, Animator*
Wahiba Khadri, *Developer*
Erik Escoffier, *Lead Developer*
Simon Doury, *Graphic designer, Developer*

sensível ao toque. Além de texto, também sons são sensíveis à interacção com o utilizador. Segundo os promotores do projecto

The goal of the different activities is to improve sociability, autonomy and imagination. Moreover, the activities are designed to prepare children to basic skills (reading, writing, oral expression, ...).

MÜ is therefore both a new educational tool for teachers and a new creative expression tool for children.

Lartigue, Thirion, Khadri, Escoffier, Doury (2009)

(<http://www.mu-project.com>)

O exemplo descrito acima ilustra muito bem as potencialidades de adaptação de uma narrativa linear, um conto de fadas, para uma plataforma lúdica, interactiva, onde o(s) *user(s)* conseguem percorrer espaços e interagir com objectos, onde a linearidade da narrativa é subvertida, expondo uma data de opções no seguimento desta e podendo levar, ou não, a fim previsto na narrativa original. No caso de *MÜ* e da adaptação de *Pedro e o Lobo*, o utilizador pode criar o próprio fim e registá-lo, bem como salvar todas as ilustrações e combinações visuais e sonoras que cria, que são guardadas num servidor *online* e posteriormente analisadas no projecto científico em que a instalação se insere.

Outro exemplo que damos é a instalação *Puddle of Life* (2009), criada pela empresa portuguesa *SenseBloom*. *Puddle of Life* difere de *MÜ* na medida em que não adapta nenhuma narrativa, mas sim cria um ambiente virtual lúdico original. O conceito vigente nesta aplicação baseia-se na Teoria da Evolução das Espécies de DARWIN (até porque o motivo de criação desta instalação foi mesmo a exposição baseada neste cientista patente no Museu de Ciência de Coimbra). Mediante o conceito da referida teoria, bem como da Teoria de Seleção Natural, o(s) *user(s)*

encontra uma forma interactiva de explorar o início da vida no nosso planeta, bem como ajudar algumas espécies (pré-escolhidas por si, como se fosse um jogo) a sobreviver e a evoluir. O *user* tem que auxiliar as suas espécies a adaptarem-se e a dominar o ambiente.



Figura 14

Plataforma interactiva *multitouch* ***Puddle of Life***.

Encontrámos dois bons exemplos de como as tecnologias interactivas, mediante o uso de imagem e combinação com outros *media*, poder ser utilizadas de formas coerentes no equilíbrio de uma educação para a “cidadania digital”²⁹.

A exposição da criança a ambientes virtuais pedagogicamente construtivos pode motivar e estimular a imaginação e as criatividades infantis com a intenção de encorajar a melhores práticas de leitura e escrita, bem como a um desenvolvimento cognitivo e perceptivo compatível e paralelo à constante inovação tecnológica.

²⁹ As aspas são nossas.

Nota Conclusiva

Desde muito cedo que o sistema visual da criança é estimulado pelo mundo que a rodeia. De facto, esses estímulos são mesmo o primeiro contacto que o indivíduo tem com a realidade e as imagens mentais e a nossa capacidade de construir outros *constructs* a partir delas são mesmo a primeira tentativa que o ser humano tem de criar os seus próprios imaginários.

Não queremos dizer que a visão consiste num sentido prioritário, nem com isto referir que um invisual não possua o mesmo nível e capacidade de abstracção que um indivíduo em plenas posses das suas faculdades visuais. Queremos sim referir que a percepção última que o nosso sistema perceptivo elabora, como se de um relatório se tratasse, são imagens mentais (os já referidos *constructs* mentais) elaboradas de forma abstracta e potenciadas pela percepção que recebemos dos nossos sentidos.

Desde cedo que somos influenciados pelo que percebemos visualmente e tentamos imitar o que vemos. Entre as abstracções construídas pelo nosso cérebro e os rabiscos que começamos a executar numa forma genérica e básica geram-se processos psico-motores em que o aperfeiçoamento lógico do intelecto é acompanhado paralelamente com o desenvolvimento técnico do gesto do desenho e da representação. A afinidade com a escrita surge assim, como uma consequência da assimilação do nosso mundo e da sua intersecção com imagens e abstracções mentais que já possuímos. Como se fossemos o destinatário final de milhares de anos de conversão gráfica e fonética de diversos fenómenos da natureza, a letra surge naturalmente pelo nosso pulso, de uma forma rudimentar e básica, como muitos outros desenhos que já foram feitos, em que uma bola com um traço pode representar um universo inteiro em expansão.

É com a escrita que a criança tem o primeiro contacto com o texto escrito. De representações básicas do real, a criança passa para uma dimensão de representações gráficas de conceitos, fonemas e sons. No entanto, o imaginário da imagem continua a ser uma constante, onde a letra é sempre associada a uma representação gráfica da mesma e até após o domínio da escrita, a construção imagética continua permanentemente paralela ao texto. Ambos contribuem para uma legítima compreensão da informação e para que a criança construa imaginários e diversas dimensões significativas.

Tanto o texto como a imagem constituem blocos de informação unitária que valem unitariamente, mas que também estabelecem relações interactivas entre si, levando o indivíduo a construir as chamadas álgebras de raciocínio, níveis de significação resultantes dessa interacção ocultos nos pormenores das ilustrações e imagens e da ligação destes com blocos textuais.

A explosão das tecnologias interactivas gerou novas formas de texto e de disponibilização de informação. Os modelos clássicos de linearidade foram quebrados para surgirem modelos hipertextuais de aleatoriedade nas relações de conceitos. As tecnologias interactivas chegam às indústrias de entretenimento e a imagem é o suporte básico para transmissão de conceitos, sensações e hierarquiza as novas estruturas de aquisição de conhecimentos. Este facto, bem como as muitas vezes pouco escrupulosas políticas de mercado expõem os públicos infantis a formas de literacia e narrativas prejudiciais ao seu desenvolvimento intelectual e psíquico, bem como criam culturas de literacia baseadas no imediatismo e nas simulações que o ciberespaço permite. O raciocínio, e conseqüentemente, as narrativas lineares, bem como toda a estrutura e disciplinas necessárias à construção de um intelecto coerente e bem fundamentado, são substituídos por um pensamento baseado em relações conceptuais aleatórias, prejudiciais à

necessidade de fundamento para a formulação de abstracções e em geral para a evolução do pensamento.

Numa fase tão crítica como a infância, urge sensibilizar as estruturas de ensino que acompanham os públicos infantis para um uso correcto do ciberespaço e de tudo o que ele oferece.

Não queremos ser apologistas de uma visão pessimista e tecnocrática do ciber mundo, como nos alerta PAUL VIRÍLIO (2000) no seu *Cibermundo: A Política do Pior*. Este é uma consequência e quase uma evolução natural do pensamento humano, logo, como os intervenientes no projecto *MÜ – a multimedia installation featuring children fairy tales* provam, as novas tecnologias podem ser utilizadas em novas formas pedagógicas de explorar as capacidades de literacia dos públicos infantis, bem como aliar a imagem em movimento a conceitos textuais que podem ser manipulados de forma educativa pelos *users*.

Bibliografia

ABRAMOVICH, F. (2004), *Literatura Infantil. Gostosuras e bobices*. São Paulo: Editora Scipione.

AMOR, M. E. (2003), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ARNHEIM, R. (1980), *Arte e Percepção Visual – uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira / EDUSP.

AZEVEDO, F. (1999), “Língua Materna, Mestría Linguística e Manuais Escolares”, in Rui Vieira de Castro *et al* (org.), *Manuais escolares: estatuto, função, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

AZEVEDO, F. (2006), “Educar para a Literacia: para uma visão global e integradora da língua materna.” In Fernando Azevedo (Org.) *Língua Materna e Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*, Lisboa: Lidel, 1-10.

AZEVEDO, F. e SARDINHA, M.G., (coord), (2009), *Modelos e Práticas em Literacias*, LIDEL.

BABO, Maria. A. (1993), *A Escrita do Livro*, Lisboa, Vega, Col. Passagens.

BACHELARD, Gaston (1972), “Conhecimento comum e conhecimento científico”, In: *Tempo Brasileiro*, São Paulo, n. 28, jan-mar.

BARTHES, R. (1970), *S/Z*, Paris: Seuil.

BARTHES, R. (1984), “A mensagem fotográfica”. In: *O óbvio e o obtuso*, Lisboa, Edições 70, 1984.

BATISTA, M. A. (2005). *Para uma análise das interações entre a Legenda e a Imagem*. Lisboa FLUL. (tese de doutoramento).

BEANI, T. (1986), *Heidegger: Arte como cultivo do Inaparente*, São Paulo, Nova Stella, Edusp.

BAUDRILLARD, J. (1981), *Simulacra and Simulation*, University of Michigan Press.

BEAUGRANDE, R. e DRESSLER, W. (1981), *Introduction to text linguistics*. Essex Longman. London and New York.

BENJAMIN, W. (1984), *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo, Summus.

BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. (1987), *The psychology of written composition*. Hillsdale. New Jersey. L. Erlbaum Ass.

BLOOMFIELD, L. e BARNHART, C. L. (1961), *Let's read: a Linguistic Approach*. Detroit: Wayne State University.

BOLTER, J. D. (2001), *Writing Space: Computers, Hypertext, and the Remediation of Print, Second Edition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

BUSH, V. (1945), “As We May Think” in *The Atlantic Monthly*, July.

CADERMATORI, L. (1987), *O que é Literatura Infantil*, São Paulo, Brasiliense.

CALADO, I. (1994), *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

CALVINO, I. (1990), *Seis propostas para o próximo milénio: Lições americanas*, São Paulo, Companhia das Letras.

CALVINO, I. (1994), *Porquê ler os clássicos?*, tradução de José Colaço Barreiros, Lisboa: Teorema.

CARNAP, R. (1958), *Introduction to Symbolic Logic with Applications*. Dover.

CARSON, D., BLACKWELL, L. (1997), *2ndsight : grafik design after The end of print*. Universe.

CASTELLS, M. (2004), *A galáxia internet: reflexões sobre internet, negócios e sociedade*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CAUQUELIN, A. (2008), *Frequentar os incorporais. Contribuição a uma teoria da arte contemporânea*. São Paulo: Livraria Martins Fontes editora Ltda.

CERRILHO, P. (2004), “Literatura infantil y competencia literária: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)” in Fernanda Viana, Eduarda Coquet e Marta Martins (Coord.), *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*, Braga: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 73 – 81.

CERVERA, J. (1991), *Teoría de la Literatura Infantil*, Bilbao: Mensajero.

CERVERA, J. (1992), *La creación literaria para niños*, Bilbao: Mensajero.

COSERIU, E., *Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança lingüística*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979 [1958], p. 210.

DAGOGNET, F. (2002), *Ecriture et Iconographie*, Vrin.

DAMÁSIO, A. (2004), *O Mistério da Consciência*. São Paulo, Companhia das Letras.

DESPINETTE, J. (1991), *Lewis Carroll e as ilustrções de Alice no País das Maravilhas*, in *Releitura*, nº0, Belo Horizonte, BPIJ.

DIOGO, A. A. L. (1994), *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.

DONDIS, D. A. (1985), *La sintaxis de la imagen: introducción al alfabeto visual*. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.

ECO, U. (1976), *Trattado de semiótica generale*. Indiana University Press. (Tradução portuguesa *Tratado Geral de Semiótica*). São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.

ECO, U. (1979, 1993), *Leitura do texto literário. Lector in fábula*. A cooperação interpretativa nos textos literários. Lisboa: Editorial Presença.

ERIKSON, E. H. (1972), *Identity: Youth and Crisis*. Nova Iorque: Norton.

ERIKSON, E. H. (1982), *The life cycle completed*. Nova Iorque: Norton.

FLOWER & HAYES, (1981), “A cognitive Process Theory in Writing” in *College Composition and Communication*, 32 (publicado, sob

permissão, em R. Ruddel, M. Ruddell e H. Singer (eds. 1994), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I.R.A.

FORTUNE, R. (2005), “You’re not in Kansas anymore: interactions among semiotic modes in multimodal texts”. In *Computers and Compositions*. Vol 22, n. 1.

FOUCAULT, M. (1969), *L'archéologie du savoir*, Paris: Gallimard.

FREUD, S. (1995), *Projeto de uma Psicologia*. São Paulo: Imago, Tradução Osmyr F. Gabbi Jr.

GENETTE (1982), *Palimpsestes, La Litterature au second degré*, Paris: Seuil.

GIASSON (2000), *A compreensão na Leitura* (2ª ed.), Edições ASA.

GIBSON, J.J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual Systems*. Boston: Houghton Mifflin.

GIBSON, WILLIAM (1994), *Neuromancer*, Ace Publications.

GOMBRICH, E. H. (1995), *Arte e Ilusão*, São Paulo: Martins Fontes.

HABERMAS, J. (1996), *Between facts and norms*, Cambridge, MIT Press.

HALLIDAY, M.A.K. e HANSEN, R. (1980), *Cohesion in English*. London. Longman

HALLIDAY, M.A.K. (1975), *Explorations in the function of Language*. London: Edward Arnold.

HARRIS, R. J. (1981), *Inferences in information processing. The psychology of learning and motivation*. Vol. XV, New York: Academic Press.

HELD, J. (1980), *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus.

HESÍODO, (1989), *Os Trabalhos e os Dias*, tradução de Mary de Camargo Neves Lafer. São Paulo: Iluminuras.

HJELMSLEV, L. (1961). *Prolegomena in a theory of language*. Tradução brasileira Perspectiva, São Paulo.

HJELMSLEV, L. (1975). *Résumé of a Theory of Language. Travaux du Cercle linguistique de Copenhague, vol. XVI*. Copenhague: Nordisk Sprog - og Kulturforlag.

HUNT, P. (Ed.) (1990), *Children's Literature. The development of criticism*. London and New York: Routledge.

KLEE, P. (1982), "Teoria della forma e della figurazione", in Gianni Rodari, *Gramatica de Fantasia*, São Paulo: Summus.

KRESS, G. (2005), *Gains and losses: new forms of texts, knowledge and learning*. In: *Computers and Compositions*. Vol 22, n. 1.

KRESS, G., VAN LEEUWEN, T. (1996), *Reading images: the grammar of visual design*. London, Routledge.

JENSEN, J. F. (1998), *Interactivity: Trancing a new concept in media and communication studies*. Vol. 19, Nordicom Review.

JESUALDO (1978), *A Literatura Infantil*, Cultrix, São Paulo.

JOLY, M. (1996), *Introdução à análise da Imagem*, Campinas, Papirus.

LAJOLO, M. P. (2000), *Memória de Leitura: trajetória e perspectivas. Educação em Revista*, (UFMG), Belo Horizonte, v. 31, p. 123-134.

LEE, C. D., e SMAGORINSKY, P. (Eds.) (2000), *Vygotskian perspectives on literacy research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press.

LÉVY, P. (1996), *O que é o virtual?*, São Paulo: Editora 34.

MACHADO, A. M e MONTES, G. (2003), *Literatura infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

MANGUEL, ALBERTO (1997), *Uma história da leitura*. São Paulo, Companhia das Letras.

MANGUEL, ALBERTO (2006), *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo, Companhia das Letras.

MARIN, LOIS (2005), *Études sémiologiques : Écritures, peintures*, rééd. Klincksieck

MCCAFFERY, L. (1991), *Storming the Reality Studio: a casebook of cyberpunk and postmodern science fiction*. Durham, North Carolina: Duke University Press.

MCLUHAN, M. (1962), *Gutenberg Galaxy: The making of Typography man*, University of Toronto Press.

MCLUHAN, MARSHALL (1972), “O Preterifuturo do Livro”, in revista *El Correo*, p.20

MEIRELES, C. (1984), *Problemas da literatura infantil*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MOKARZEL, Marisa de Oliveira (1998), *O era uma vez na ilustração*. Rio de Janeiro: UFRJ, Dissertação de Mestrado - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MORRIS, C. (1964), *Signification and Significance: A Study of the Relations of Signs and Values*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

MUNARI, Bruno (1987), *Fantasia, invenção, criatividade e imaginação na comunicação visual*. Lisboa: Editorial Presença.

NELSON, T. H. (1981), *Literary Machines: The report on, and of, Project Xanadu concerning word processing, electronic publishing, hypertext, thinkertoys, tomorrow's intellectual revolution, and certain other topics including knowledge, education and freedom*, Mindful Press, Sausalito, California.

NIKOLAJEVA, M. (2005), *Aesthetic approaches to children's literature. An introduction*, Maryland – Toronto – Oxford: The Scarecrow Press.

OSÓRIO, P. (no prelo), “Os contributos da Linguística Moderna para a constituição da teoria da linguagem semiótica”. In: *Factus*, nº 8 (Revista de Estudos Académicos da Faculdade Taboão da Serra). São Paulo (Faculdade Taboão da Serra), no prelo. Artigo, gentilmente, cedido pelos autores.

OSÓRIO, P. e ITO, I. (2008), “A Análise do Discurso numa abordagem crítica. O manual didáctico como um tipo de texto”. In: *Recorte*, nº 8 (Revista Electrónica de Linguagem, Cultura e Discurso da Universidade Vale do Rio Verde com o ISSN: 1807-8591). Três

Corações/Minas Gerais (Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Vale do Rio Verde), 6 páginas.

PAIVA, F. (2005), *O Que Representa o Desenho? Conceito, objectos e fins do desenho moderno*. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

PIAGET, J. (1978), *La formation du symbol chez l'enfant*, Deschaux-Niestlé.

PLUTARCO (1959), *Moralia*, Reed. Harvard University Press.

QUÉAU, P. (1993), *O Virtual – virtudes e vertigens*, Ed. Paidós, Barcelona.

REBELO, D. *et all* (2000), *Fundamentos didáctica da língua materna*, Lisboa: Universidade Aberta.

RICOEUR, P. (1976), *Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning*. Fort Worth: Texas Christian Press.

SANCHEZ CORRAL , L. (1995), *Literatura infantil e lenguaje literario*, Barcelona – Buenos Aires – México: Paidós.

SARDINHA, M. G. (2005), *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Universidade da Beira Interior, Covilhã

SARTORI, GIOVANNI (1998), *La Sociedad Teledirigida*, traducción de Soler, Ana Díaz, Madrid, Taurus.

SAUSSURRE, F. (1955), *Cours de Linguistique Générale*. 5 ed.: Paris: Payot.

SAUSSURRE, F. (1959), *Curso de Linguística Geral*. Tradução e Prólogo de Amado Alonso. 3 ed.: Buenos Aires: Editorial Losada.

SCHMIDT, S. J. (1987), “La comunicación literaria” in José António Mayoral (Org.), *Pragmática de la Comunicación Literária*. Madrid: Arco / Libros.

SIMÕES, D. (2009), *Iconicidade verbal: Teoria e Práctica*, Publicações Dialogarts, Rio de Janeiro.

SOSA, J. (1978). *A Literatura Infantil: Um ensaio sobre a ética a estética e a psicopedagogia da literatura infantil*. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix.

SOUSA , M. L. D. (1993), *Dos livros para as crianças e jovens*. Braga, Biblioteca Publica.

SOUSA, M.L.D. (1997), “A construção escolar de comunidades interpretativas. Leituras do manual escolar. *Diacrítica*. Nº12.

SOUZA, T.C.C. (1997), *Discurso e imagem: perspectivas de análise do não verbal*. Conferência no 2º Colóquio de Analistas del Discurso, Universidad de Plata, Instituto de Linguística da Universidad de Buenos Aires, La Plata e Buenos Aires.

VAL, M. G. C. (1991), *Redação e Textualidade*, São Paulo: Martins Fontes.

VAN DIJK , T. (1979), “Relevance Assignment in Discourse Comprehension”. *Discourse Processes*, vol. 2.

VILCHES, L. (1991), *La lectura de la imagen*. Buenos Aires: Paidós.

VIRÍLIO, P. (2000), *Cibermundo: A Política do Pior*, Editorial Teorema.

XAVIER, M. (1997), *Mitos: O folclore do Mestre André*, Belo Horizonte, Formato Editorial.

ZILBERMANN, R. (1985), *Literatura gaúcha: temas e figuras da ficção e da poesia do Rio Grande do Sul*, L&PM Editores, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Consultas Online

FIDALGO, A., *Sinais e Signos - Aproximação aos conceitos de signo e de Semiótica.*

<http://ubista.ubi.pt/~comum/fidalgo-sinaissignos.html>

(consultado a 23 de Janeiro de 2010).

RAMOS, F., PETRY, N., *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem.*

http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html

(consultado a 25 de Março de 2010).

REYNOLDS, J. e ROFFE, J. (2004), *Understanding Derrida*, Google Books

http://books.google.it/books?id=D7jq50nVzGAC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

(consultado a 3 de Maio de 2010).

SIMÕES, D., *Estudos semânticos nº 7, Sobre a produção de leitura.*

www.darciliasimoes.pro.br/aulas/docs/estudos_semanticos07.doc

(consultado a 11 de Novembro de 2009).

STRIPLING, B. K., *Information Literacy Guidelines.*

<http://ctpap.fcoe.k12.ca.us/ctap/Info.Lit/guidelines.html>

(consultado a 11 de Novembro de 2009).

WESTBURY, C. e WILENSKY, U., *Knowledge representation in cognitive science: Implications for education*

<http://ccl.northwestern.edu/papers/cogsci/>

(consultado a 15 de Junho de 2010).

IMAGOGRAFIA

Referências visuais

CARSON, D. (2008), *The Obama Speeches, A special Issue*.
www.davidcarsondesign.com

FRY, B. (2002), *Valence – Information Visualization*, MIT Media Lab.
benfry.com

FRY, B. (2002), *Valence Valence – Information Visualization*, MIT Media Lab. (video)
benfry.com

MCKEAN, D. & GAIMAN, N. (2009), *Crazy Hair*, HarperCollins
Digitalização do Autor

LETRIA, J. J. e LETRIA, A. (2008), *Avô conta outra vez*, AMBAR, Porto.
Digitalização do Autor

LARTIGUE, THIRION, KHADRI, ESCOFFIER, DOURY, (2009) Plataforma interactiva *multitouch MÜ*.
<http://www.mu-project.com/>

SERRA, T., (2009), Plataforma interactiva *multitouch Puddle of Life – Darwin Exhibit*.
flickr.com/photos/tserra/sets/72157619458503007/with/3619335559/