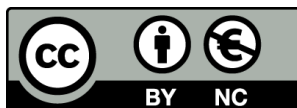


NARRATIVES MATERIALS DE L'ÀLBUM
IL·LUSTRAT. UNA APROXIMACIÓ INTERMEDIAL
A LA DIDÀCTICA DE LA LITERATURA

Karo Kunde

Per citar o enllaçar aquest document:
Para citar o enlazar este documento:
Use this url to cite or link to this publication:
<http://hdl.handle.net/10803/674753>



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESI DOCTORAL

Narratives materials de l'àlbum il·lustrat

**Una aproximació intermedial
a la didàctica de la literatura**

Karo Kunde

2021

©Karo Kunde, 2021

Aquesta investigació ha comptat amb una beca IF-Udg.

Direcció: Mariona Masgrau

Correcció: Montserrat Mola

Maquetació: Karo Kunde

Aquesta volum s'ha compost a Serinyà amb les fonts
Source Serif Pro, dissenyada per Frank Griesshammer,
i Source Sans Pro, dissenyada per Paul D. Hunt.

يا كسبحك احفظ هذا
الكتاب من الحوسه

Oh, Kubéjkag, salva el meu llibre dels tèrmits.

[Invocació àrab escrita als llibres antics per a protegir-los dels insectes.]



TESI DOCTORAL

**Narratives materials
de l'àlbum il·lustrat**
Una aproximació intermedial
a la didàctica de la literatura

Karo Kunde
2021

Programa de Doctorat Interuniversitaria en Arts i Educació
Dirigida per:
Dra. Mariona Masgrau Juanola

Memòria presentada per optar al títol de doctora per la Universitat de Girona

LLISTA DE PUBLICACIONS DERIVADES DE LA TESI

- Farrés Cullell, I. i Kunde, K. (2016). Two languages, one story, zero words. An experience based on intermediality. *EDULEARN16 Proceedings*, 9146-9153.
- Farrés Cullell, I., Kunde, K., Carreras Güell, M. i Masgrau, M. (2016). Creative undertakings through musical and visual languages. En M. Masgrau i M. Southerland (Ed.), *Teacher 2020 Entrepreneurial education Initiatives and Guidelines handbook* (p. 13-20). Girona: Universitat de Girona.
- Farrés Cullell, I., Kunde, K. i Ferrer Miquel, R. (2017). Entre imágenes y música, el movimiento como lenguaje sensorio-perceptivo. En D. Cañabate i A. Soler (Ed.), *Movimiento y Lenguajes. Un recorrido que va de la experiencia sensorio-perceptiva a la conciencia y el pensamiento* (p. 129-134). Barcelona: Graó.
- Gaspar, D., Kunde, K. i Niell, M. (2021). *Compromís amb l'educació a través de la intermedialitat: la imatgització en l'aula*. En M. Masgrau Juanola (ed.), *Diàlegs sobre art, educació i compromís*. Barcelona: Graó.
- Kunde, K. i Masgrau Juanola, M. (2017). Libros hormiguero. Centenares de detalles, miles de argumentos. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 276, 32-39.
- Kunde, K.; Piderit, M. F. (2021). Desde la intermedialidad para la intermedialidad: una didáctica de los lenguajes. *Bellaterra Journal*, 14(1).
- Kunde, K.; Piderit, M. F. (2021). La intermedialidad en la literatura: entrevista a las docentes Alejandra Torres i Mariona Masgrau Juanola. *Bellaterra Journal*, 14(1).
- Masgrau-Juanola, M. i Kunde, K. (2018). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 621-637.
- Masgrau Juanola, M. i Kunde, K. (2020). Álbum ilustrado de autor. *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 293, 18-23.
- Piderit, M. F. i Kunde, K. (2021). Reseña. The Intermediality of Narrative Literature. Medialities Matter, por Jorgen Bruhn. *Bellaterra Journal*, 14(1).



Per a en Jan, gràcies per ensenyar-me que les tapes són dues ales per a la imaginació; i per a en Ferran, que en cap moment va dubtar d'apuntar-se a l'aventura.

Agraïment

Després de tants anys de treball d'investigació, en primer lloc vull agrair a la meva família haver sostingut totes aquestes hores de treball, tan poques vacances i la repetida frase "Ara vinc". Al Ferran, ja que, com es diu, darrere d'una dona exitosa sempre hi ha un home. I a totes les amigues i amics, especialment a la Majo i a la Gaya, que tan sovint s'han quedat amb els meus nens, i que m'han escoltat i han debatut durant anys amb mi, converses en definitiva riques per anar trobant noves mirades i interpretacions. A l'Elvira i el Ramon per tots els ànims que m'heu donat per continuar endavant. Especialment, però, agraeixo al Niu i la Kala, la seva paciència, però també acompanyar-me en la descoberta dels àlbums amb tant d'entusiasme.

Els nens tenen un rol important en aquesta tesi, la qual només ha sigut possible gràcies a la seva participació, interès i entusiasme. Gràcies a tots els participants del taller Entre Contes de la Biblioteca Comarcal del Pla de l'Estany i l'escola Santa Eugènia de Girona. I als seus mestres, Sole i Roser, que m'han acollit durant tres mesos a les seves classes, així com als bibliotecaris, Xavi i Dolors, que m'han ofert espais per investigar i per les seves recomanacions bibliogràfiques. En aquest sentit vull agrair també a la Irene de la llibreria l'Altell cada hora que ha dedicat a ensenyar-me totes les novetats i les seves activitats enriquidores amb editors, autors i altres amants dels àlbums il·lustrats, que han derivat en infinites converses riques.

Pel que fa a les converses riques, no poden faltar tots els membres del Grup GREPAI, pels seus ànims i interès en la recerca. A la Roser Juà nola, la Dolors Cañabate, la Muntsa Calbó i la Deby Gaspar, amb les quals

he pogut descobrir les interrelacions entre els llenguatges artístics, i especialment a la Ivet Farrés i la Cristina Fernández, pels seminaris que hem anat fent durant l'escriptura de les nostres tesis. Així com a la Margarida Falgàs, que sempre hi ha estat.

Per acabar, només falten dues mares, ja que sense elles aquesta tesi no hauria pogut ser. Primer, la meva mare doctora Mariona Masgrau. Utilitzo aquesta traducció literal de l'alemany Doktormutter (tutora) perquè ha esdevingut això en els últims anys, una persona que ha estat per mi a totes hores del dia, acompanyant-me i donant-me consells importants per a la vida d'una investigadora. I evidentment a la meva mare Roli, que m'ha introduït en el món dels llibres i sempre m'ha sigut un model pel que fa al gust a la lectura. Gràcies.

Índex

INTRODUCCIÓ

Resum/Resumen/Abstract	18
1. Una investigació rizomàtica	35
2. Una tesi en sis claus postmodernistes	43
3. Estructura de la tesi i contingut dels volums	49

CONCLUSIONS

1. Aportacions sobre l'àlbum	6
2. Didàctica de l'àlbum il·lustrat	9
3. Anatextualitat	12
4. Didàctica de la intermedialitat	14
5. Didàctica de la materialitat i els paratextos	17
6. Lectura dialògica	19
7. Lectura creadora	22
8. Sobre la pròpia recerca: delimitació i vies de continuïtat	26

INTERMEDIALITAT, MATERIALITAT, PARATEXTOS

1. Introducció a la intermedialitat	5
2. El mitjà	13
3. Mètodes intermedials	43
4. Delimitació de la teoria intermedial	55
5. El mitjà àlbum	61
6. La recepció intermedial: proposta de models per a la reflexió crítica intermedial i material-paratextual	93
7. L'intermedialitat a l'escola	103

L'A/R/TOGRAFIA I ALTRES METODOLOGIES DIDÀCTIQUES I D'INVESTIGACIÓ

0. Hipòtesis, preguntes de recerca i objectius	4
1. Teories i metodologies d'investigació i docència	6
2. Metodologia rizomàtica	32
3. Derivacions i delimitació de la recerca empírica	46

ÀLBUM IL·LUSTRAT

1. Anàlisi de les relacions verbbovisuals en l'àlbum il·lustrat	7
2. Aspectes materials i paratextuals	19
2.1. Paratextos materials	25
2.2. Paratextos convencionals	83

Índex de taules

- Taula 1** Model medial d'Elleström (2010) traduït i adaptata partir de la taula *The modalities and modes of media* (36).
- Taula 2** Model medial d'Elleström aplicat a l'àlbum il·lustrat.
- Taula 3** Definicions d'àlbum il·lustrat de Bosch (2015) i Van der Linden (2015).
- Taula 4** Estratègies paratextuals d'Harris (2005).
- Taula 5** Taula de comparació de les funcions paratextuals publicat com a *The Functions of Peritext: A Comparison of Approaches* en Gross i Latham (2017: 30).
- Taula 6** Taula de paratextos dels àlbums il·lustrats ordenats per funcions paratextuals.
- Taula 7** Cronograma del taller Entre contes.
- Taula 8** Àlbums il·lustrats finals dels grups participants, de la Biblioteca Comarcal del Pla de l'Estany i l'escola Santa Eugènia de Girona, en el taller Entre contes.
- Taula 9** Taula comparativa de les categories de guardes de Sipe i McGuire (2006), Ramos (2007), Duran i Bosch (2011) i Consejo Pano (2011).
- Taula 10** Connotacions i metàfores dels trets tipogràfics a partir de les investigacions de van Leeuwen (2006) i Serafini i Clausen (2012).
- Taula 11** Casos de categories d'informació narrativa identificades en els diferents paratextos (Martinez, Stier i Falcon, 2016: 234).

Índex de figures

- Figura 1** Investigació rizomàtica.
- Figura 2** Higgins (1995), Intermedia Chart (Higgins, 2001: 53-4).
- Figura 3** Model comunicatiu bàsic (Bruhn, 2016: 17).
- Figura 4** Tipologies intermedials segons Wolf (2011).
- Figura 5** Adaptació de l'esquema Intermedial (Rajewsky, 2002: 157).
- Figura 6** Model intermedial d'Elleström.
- Figura 7** Model paratextual per a narratives digitals de Birke i Christ (2013 citat a Gross i Lathan, 2017: 122)
- Figura 8** Model paratextual per a sèries televisives de ficció de Mittel (2015 citat a Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 171-2).

- Figura 9** Model paratextual per a textos de *transmedia storytelling* de Nottingham-Martin (2014 citat a Gross i Lathan, 2017: 123).
- Figura 10** Model paratextual per a videojocs de Rockenberger (2014).
- Figura 11** Model paratextual per a textos de no-ficció de Gross i Lathan (2017).
- Figura 12** Model intermedial de Kunde.
- Figura 13** Model de funcions paratextuals per a l'àlbum il·lustrat de Kunde.
- Figura 14** Aprehensió de l'entorn multimodal en un intermedial.
- Figura 15** Teixit a/r/togràfic, el moviment rizomàtic de l'entremig.
- Figura 16** Rizoma visual dels sis punts de partida d'una investigació artística de Springgay i Irwin, (2005).
- Figura 17** Metodologia rizomàtica, basada en els tubèrculs principals de la Intermedialitat i les metodologies artístiques.
- Figura 18** Fases de disseny del taller Entre contes.
- Figura 19** Procedència dels participants en el taller Entre contes a l'escola de Santa Eugènia de Girona.
- Figura 20** Resultats de les proves diagnòstiques de 3r (2014-15 i 2017-18) i les proves de competències bàsiques de 6è (2017-18) dels alumnes de l'escola Santa Eugènia, participants del taller Entre contes.
- Figura 21** Terminologia utilitzada per referir-se a l'àlbum il·lustrat entre els mestres enquestats.
- Figura 22** Lectura de text i il·lustració, enquesta de mestres.
- Figura 23** Percentatge de mestres que consideren significatius per a la història text, imatge i diversos aspectes materials.
- Figura 24** Esquema de les relacions intermedials que guien les interpretacions de l'alumnat en l'IC 34.
- Figura 25** Esquema de les relacions interpretatives d'IC 34.
- Figura 26** Anàlisi de la lectura anatextual de l'àlbum *El papagayo del Monsieur Hulet* (Merveille, 2012) recollida en l'IC 4.
- Figura 27** Característiques de l'àlbum il·lustrat pel que fa a la materialitat, recollides durant la sessió 5.1. del grup focal.

Índex d'imatges

- Imatge 1** Rizoma de l'esperguera (Sanchez Vigo, 2015)
- Imatge 2** Galileu (1610), foto de la pàgina 28 del còdex original de *Sidereus Nuncius*.
- Imatge 3** Coberta d'*En transición* (Penyas, 2017).
- Imatge 4** Pàgina de *Nueva York en pijamarama* (Leblond i Bertrand, 2012).
- Imatge 6** "Kaninchen und Ente" publicat el 23 d'octubre 1892 ala revista humorística *Fliegende Blätter*.
- Imatge 7** Lectura lliure de l'àlbum *Dins del bosc* (Browne, 2004b). La nena de la dretallegeix el text en veu alta a la seva amiga.
- Imatge 8** Lectura dialògica de l'àlbum *Excuses, excuses* (Ravinshakar i Manglou, 2012) amb el grup 2nA.
- Imatge 9** Lectura dialògica de l'àlbum *Espejo* (Lee, 2008a) amb el grup 5èA.
- Imatge 10** Pollastre Malvat, personatge creat per alumnes del grup 5èA.
- Imatge 11** Relacions verbovisuales d'una pàgina del miniàlbum de M., de 2nA.
- Imatge 12** Collage a partir d'una calcomania de la portada d'*Un lloc per a la Rula* (Pavón i Girón, 2016) i els tres personatges del grup 5èB, creats per N. i Z.
- Imatge 13** Debat amb l'alumnat de 2nA sobre l'ordre de les pàgines de l'àlbum final *La casa embruixada*.
- Imatge 14** Lectura lliure de l'àlbum *Reflex* (Baker, 2011).
- Imatge 15** Primera pàgina del text principal d'*En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett i Klassen, 2011).
- Imatge 16** *El niño Té* (L'arbre, el Porc i la Flor, 2016a) i *Invisible* (L'arbre, el Porc i la Flor, 2016a).
- Imatge 17** Tira de darrere desplegada, d'*El taxista sardina* (Queixal edicions, 2017).
- Imatge 18** Darrera pàgina de la tira del davant, que connecta amb l'altra banda del leporello, del llibre d'Imapla (2012), *Lola: toodo un día en el zoo*
- Imatge 19** Possibles combinacions de les dobles pàgines que permet el format leporello de Flamin' Tiger!!! (Orta, 2019)
- Imatge 20** Pàgina d'*Espejo* (Lee, 2008a).
- Imatge 21** Primera pàgina de l'àlbum *Struwwelpeter* (Hoffmann, 1849).
- Imatge 22** Successió simultània (Lambert, 2010) en l'àlbum *En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett i Klassen, 2014)
- Imatge 23** Escena il·lustrada des de dos punts de vista units pel plec en *Mama Muh baut ein Baumhaus* (Nordqvist, 1996).

- Imatge 24** Pàgina en blanc en una composició de l'àlbum *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieszka i Smith, 2008).
- Imatge 25** Emmarcament en *Madlenka* (Sís, 2010).
- Imatge 26** Coberta de *Time Sense* (Queixal edicions, 2015b).
- Imatge 27** Pàgina de cortesia de *Contes de la perifèria* (Tan, 2008).
- Imatge 28** Guarda darrera de *La petita Messi i el seu estimat oncle* (Lindenbaum, 2009), amb la biografia de l'autora.
- Imatge 29** Guardes de *Quin llibre més ximple!* (Ruzzier, 2019).
- Imatge 30** Portada de *Voces en el parque* (Browne, 1999) amb un ús d'una tipografia expressiva (Timpany et al., 2014).
- Imatge 31** Coberta amb faixa d'*El problema* (Chmielewska, 2017).
- Imatge 32** Coberta de *Los problemas de pingüino* (John i Smith, 2018).
- Imatge 33** Coberta contínua (Consejo Pano, 2014) de *Neda-que-neda* (Lionni, 2010).
- Imatge 34** Sobrecoberta d'*El contador de cuentos* (Saki i Rivera, 2008).
- Imatge 35** Combinació de sobrecoberta i portadella de *Korokoro* (Vast, 2009) que esdevé coberta.
- Imatge 36** Coberta amb faixa de *La història d'Erika* (Vander Zee i Innocenti, 2014).
- Imatge 37** Coberta sense faixa de *La història d'Erika* (Vander Zee i Innocenti, 2014).
- Imatge 38** Portadella de *Voces en el parque* (Browne, 2012).
- Imatge 39** Portadella i última pàgina d'*Allà fora* (Sendak, 2015).
- Imatge 40** Coberta d'*Espejo* (Lee, 2008).
- Imatge 41** Portadella d'*Espejo* (Lee, 2008).
- Imatge 42** Contracoberta d'*Espejo* (Lee, 2008).
- Imatge 43** Portadella d'*El apestoso hombre queso y otros cuentos estúpidos* (Scieszka i Smith, 2008).
- Imatge 44** Paratextos d'entrada (o sortida) d'*El Armario Chino* (Sáez Castán, 2016).
- Imatge 45** Paratextos d'entrada (o sortida) d'*El Armario Chino* (Sáez Castán, 2016).
- Imatge 46** Paratextos d'entrada (o sortida) d'*El Armario Chino* (Sáez Castán, 2016).
- Imatge 47** Motxilla ecològica de *Quan perdem la por* (Todó i Turu, 2016).
- Imatge 48** Crèdits editorials de *Reflex* (Baker, 2011).
- Imatge 49** Coberta d'*El libro de la suerte* (Lairla i Lartitegui, 2014).
- Imatge 50** Contracoberta d'*El libro de la suerte* (Lairla i Lartitegui, 2014).

- Imatge 51** Miniàlbum de formats d' A. i C de 5èA.
- Imatge 52** Índex de *Contes de la perifèria* (Tan, 2008).
- Imatge 53** Índex de *Ciudad latente* (Tan, 2018).
- Imatge 54** Les dues narratives de *Reflex* (Baker, 2011).
- Imatge 55** Recurs navegatiu d'*El camaleó camaleònic* (Carle, 2019).
- Imatge 56** Epíleg visual de *La vida nocturna de los árboles* (Shyam, Bai i Urveti, 2010).
- Imatge 57** Biografies de Bucay i Gusti en *L'elefant encadenat* (2009).
- Imatge 58** Biografies de Kuhlmann en *Edison* (2018), *Lindbergh* (2014) i *Armstrong* (2017).
- Imatge 59** Pròleg, instruccions i crèdits editorials d'*El castell dels horrors* (Burston i Graham, 1990).
- Imatge 60** Part de l'epíleg de *Babel* (Wierstra, 2017).
- Imatge 61** Epíleg amb solapa amb funcions promotives (plegada) i informatives (desplegada) d'*Ojalá pudiera formular un deseo* (Liao, 2014).
- Imatge 62** Dedicatòria integrada en la imatge en *La jardinera* (Stewart i Small, 2020).
- Imatge 63** Dedicatòria visual i verbal a Katy en *Temps era temps en un bosc màgic* (Riddle, 2018).
- Imatge 64** Dedicatòria de *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieska i Smith, 2008).
- Imatge 65** Dedicatòria de *Der Baum der sich nicht lumpen ließ* (Silverstein, 2010).
- Imatge 66** Pàgina d'*Els tres porquets* (Wiesner, 2003).
- Imatge 67** Miniàlbum de formats d' I. i J. de 2nA.
- Imatge 68** Sobrecoberta amb encunyat de l'àlbum *El llibre dins el llibre dins el llibre* (Müller, 2002).
- Imatge 69** Formats del miniàlbum *Recs Dragon en el espasio* de K. i I. (2n) i *En Rigbi te enveja* de A. i Y. (5è).
- Imatge 70** Pàgines de *¿Dos ojos?* (Félix, 2014).
- Imatge 71** Pàgines de tires de l'àlbum *El teatre a mitjanit* (Pacovska, 1993).
- Imatge 72** Pàgines de tires de l'àlbum *El teatre a mitjanit* (Pacovska, 1993).
- Imatge 73** Seqüència de lectura de l'àlbum *600 punts negres* (Carter, 2007a) extret de la gravació dl'IC 4.
- Imatge 74** Guardes de l'àlbum *La casa embuixada*.
- Imatge 75** Us hermenèutic del plec en l'àlbum *La casa embuixada*.

- Imatge 76** Us de paratextos interactius, l'encunyat, en l'àlbum *La casa embuixada*.
- Imatge 77** Portadella, amb encunyat i primera pàgina de l'àlbum *Comvidem els amics*.
- Imatge 78** Portada de l'àlbum *Comvidem els amics*.
- Imatge 79** Pàgina amb la solapa, en funció de porta, tancada de l'àlbum *Comvidem els amics*.
- Imatge 80** Pàgines formiguer de l'àlbum *El món màgic*.
- Imatge 81** Portada d'*El món màgic*.
- Imatge 82** Coberta amb encunyat de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*.
- Imatge 83** Pàgina de cortesia de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*.
- Imatge 84** Pàgina del conte 'Les mosques' de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*.
- Imatge 85** Pàgina del conte 'On és my Wally 2' de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*, una referència intermedial als *searchbooks* (Remi, 2010) de la sèrie *Buscando Wally* d'Handford.
- Imatge 86** Ús de la tipografia expressiva en *Nedant entre àlbums*.
- Imatge 87** Ús de la tipografia expressiva en *Nedant entre àlbums*, aprofitant la tipografia de la il·lustració original.
- Imatge 88** Guardes de l'àlbum *Nedant entre àlbums*.
- Imatge 89** Paratext informacional de l'àlbum *Nedant entre àlbums*.

Llista d'abreviatures

Cicle Inicial (CI)

Cicle Superior (CS)

Grup de Recerca en Educació, Patrimoni i Arts Intermedia (GREPAI)

Incident(s) Crític(s) (IC)

Investigació basada en les arts (IBA)

Literatura Infantil i Juvenil (LIJ)

Projecte Educatiu del Centre (PEC)

Resum

La intermedialitat és una realitat cultural: en l'era multimodal i multimedial les hibridacions entre mitjans és una pràctica habitual, que trobem en quasi qualsevol producte comunicatiu i que requereix un coneixement específic per ser interpretat i aplicat. És un fenomen que es produeix a partir de la relació que s'estableix entre diferents mitjans en una mateixa obra, o bé perquè hi són present físicament (obres o mitjans plurimedial), o bé perquè hi ha una referència o imitació d'uns mitjans determinats a través del sistema semiòtic d'un altre (transposicions intermedials). Aquesta aproximació permet traçar el buit que es crea entre els diferents mitjans, en el qual es troba un significat que pot ser diferent del que concebem a través dels missatges explícits dels diversos mitjans en qüestió. En aquest context la literacitat no només ha d'abraçar un coneixement i domini de la lectura i escriptura del llenguatge verbal, sinó el de diversos sistemes semiòtics i, sobretot, de la seva interrelació.

L'àlbum il·lustrat, un producte intermedial que es constitueix a partir del llenguatge verbovisual sobre el format del llibre, es converteix en una eina ideal per introduir els primers conceptes i estratègies intermedials a l'Educació Primària, gràcies a la seva qualitat de Literatura Infantil. Els lectors han de saber interpretar i relacionar els llenguatges verbals i visuals, així com contrastar-los a partir de la materialitat de l'objecte llibre, per accedir a tots els significats compresos en aquest mitjà. Per tant si en la didàctica literària s'aborda explícitament la significació que vehicula la intermedialitat en l'àlbum il·lustrat, a partir de les relacions entre text verbal, imatge i materialitat, es permet introduir més dimensions interpretatives a la lectura d'aquests objectes artístics.

Aquesta tesi ressegueix els processos intermedials emparats per l'alumnat de primària, amb especial enfocament cap a la materialitat, en la lectura i producció d'àlbums il·lustrats. En el marc teòric, que es divideix en tres blocs, trobem primer consideracions generals sobre la intermedialitat, per la qual la materialitat és un aspecte fonamental, que és especificat en segon lloc per l'objecte llibre, i finalment concretat a través de les teories paratextuals, entesa com a concreció rellevant dels continguts verbovisuals en format llibre.

El propòsit de la tesi és determinar com influeixen els paratextos en la construcció del significat dels àlbums, a la vegada que inciten a una lectura no lineal d'aquestes obres. Així mateix vol identificar estratègies didàctiques per estimular la lectura activa i complexa dels àlbums il·lustrats, i que fomentin la percepció i interpretació dels recursos intermedials propis del mitjà.

Per tal s'identifiquen i sistematitzen els elements materials dels àlbums il·lustrats, complementant-les amb les observacions de la seva incorporació en la lectura i producció pels participants del taller 'Entre contes'. Aquest s'ha portat a terme durant 12 sessions del novembre 2016 al març 2017 a l'escola Santa Eugènia de Girona amb els alumnes de 2n i 5è en el marc de l'assignatura de Biblioteca Escolar, basant-se sobre la metodologia a/r/togràfica.

L'a/r/tografia se situa en el moviment rizomàtic de l'entremig: entre l'artista, l'investigador i el mestre, però també entre l'art i la paraula, esdevenint una pràctica creativa i una pedagogia performativa en relació dialèctica, fent emergir nous significats en la pèrdua, els canvis i les ruptures en una pràctica dinàmica i holística. És a dir teoritzar la pràctica, posar en

pràctica la teoria i ser capaç de transmetre-la i aprendre-la simultàniament de forma comunitària. Això s'acompleix en primer lloc amb la lectura dialògica, una lectura compartida i socialitzadora en la qual tots els participants són convidats a la creació conjunta de sentit d'una obra determinada, és a dir llegint amb els nens en comptes de llegir pels nens, ubicant el significat en la interpretació del lector en comptes d'en l'obra. I en segon lloc amb la lectura creadora, en la qual el lector es converteix en col·laborador de l'autor i creador de projectes complementaris, a través de processos creatius que ajuden a aprofundir en el mitjà àlbum.

La recerca es concreta a través de les tècniques d'Incidents Crítics, que proporciona dades analitzables per millorar la docència. Es recullen ocurrencies (esdeveniments, incidents, processos i qüestions) significatives, extretes de les gravacions de les sessions del taller, per tal d'entendre'ls a partir d'un marc paratextual específic, que complementa l'anàlisi i interpretacions d'aquestes dades.

Els resultats conclouen que la simple visualització i designació dels aspectes materials i paratextos durant la lectura conjunta permet establir unes primeres impressions útils per a posteriors interpretacions. Els paratextos permeten constituir, confirmar o diversificar les interpretacions del text principal, ajudant a entendre el contingut de les obres en qüestió, de forma lúdica, esdevenint en un joc de buscar pistes significatives. Incorporar-les en la lectura amplia la cerca de significat de forma atractiva, incentivant el plaer de la lectura.

Per aconseguir aquesta incorporació de la materialitat en la lectura és necessària per a una banda una lectura activa i performativa, una competència que ha de ser adquirida i entrenada, per la qual cosa la lectura

dialogica proporciona un context didàctic ideal. Per a garantir el seu desenvolupament idoni el mediador de lectura ha de preparar-se unes preguntes específiques i variades pel que fa a les dimensions intermedials significatives de la lectura d'obres determinades. I per altra banda és necessari el coneixement dels recursos materials empleats en el mitjà àlbum. La seva aplicació pràctica en produccions artístiques enforteix el coneixement i comprensió de les estratègies intermedials, de les quals els materials són un aspecte, per la qual cosa la lectura creadora és un mètode didàctic complementaria a la lectura dialògica.

A més queda palès en l'observació de les lectures infantils que aquestes no necessàriament són lineals, movent-se de forma rizomàtica entre text, imatge i materialitat. Aquesta lectura anatextual, com l'anomenem, és engendrada per les idiosincràsies del mitjà àlbum i propi de productes intermedials, en els quals el significat és constituït en l'oscil·lació entre diferents llenguatges i per tant també la seva descoberta, és a dir la lectura. Per tant hauria de trobar cabuda en les lectures conjuntes acompanyades per un mediador.

Es conclou que la intermedialitat no només és una aproximació interessant per a la didàctica de la literatura, sinó també per qualsevol altre àmbit curricular artístic i comunicatiu, com a mètode d'anàlisi i producció de mitjans plurimedials i transmedials, enfocada en l'acompanyament de futurs consumidors i productors medials en l'era multimedial. A través d'ella s'obren vies perquè els usuaris medials dominen els mitjans i no siguin dominats per ells.

Resumen

La intermedialidad es una realidad cultural: en la era multimodal y multi-medial las hibridaciones entre medios es una práctica habitual, que encontramos en casi cualquier producto comunicativo y que requiere un conocimiento específico para ser interpretado y aplicado. Es un fenómeno que se produce a partir de la relación que se establece entre diferentes medios en una misma obra, o bien porque están presente físicamente (obras o medios plurimediales), o bien porque hay una referencia o imitación de unos medios determinados a través del sistema semiótico de otro (transposiciones intermediales). Esta aproximación permite trazar el vacío que se crea entre los diferentes medios, en el que se encuentra un significado que puede ser diferente de lo que concebimos a través de los mensajes explícitos de los diversos medios en cuestión. En este contexto la literacidad no sólo debe abarcar un conocimiento y dominio de la lectura y escritura del lenguaje verbal, sino el de varios sistemas semióticos y, sobre todo, de su interrelación.

El álbum ilustrado, un producto intermedial que se constituye a partir del lenguaje verbovisual sobre el formato del libro, se convierte en una herramienta ideal para introducir los primeros conceptos y estrategias intermediales la Educación Primaria, gracias a su calidad de Literatura Infantil. Los lectores deben saber interpretar y relacionar los lenguajes verbales y visuales, así como contrastar a partir de la materialidad del objeto libro, para acceder a todos los significados comprendidos en este medio. Por lo tanto si en la didáctica literaria aborda explícitamente la significación que vehicula la intermedialitat en el álbum ilustrado, a partir de las relaciones entre texto verbal, imagen y materialidad, se permite introducir más di-

mensionen interpretativas a la lectura de estos objetos artísticos.

Esta tesis recorre los procesos intermedials amparados por el alumnado de primaria, con especial enfoque hacia la materialidad, en la lectura y producción de álbumes ilustrados. En el marco teórico, que se divide en tres bloques, encontramos primero consideraciones generales sobre la intermedialidad, de la cual la materialidad es un aspecto fundamental, que es especificado en segundo lugar para el objeto libro, y finalmente concretado a través de las teorías paratextuales, entendida como concreción relevante de los contenidos verbovisuales en formato libro.

El propósito de la tesis es determinar cómo influyen los paratextos en la construcción del significado de los álbumes, a la vez que incitan a una lectura no lineal de estas obras. Asimismo quiere identificar estrategias didácticas para estimular la lectura activa y compleja de los álbumes ilustrados, y que fomenten la percepción e interpretación de los recursos intermedials propios del medio.

Para eso se identifican y sistematizan los elementos materiales de los álbumes ilustrados, complementándolas con las observaciones de su incorporación en la lectura y producción por los participantes del taller 'Entre contes'. Este se ha llevado a cabo durante 12 sesiones de noviembre 2016 al marzo 2017 en la escuela Santa Eugenia de Girona con los alumnos de 2º y 5º en el marco de la asignatura de Biblioteca Escolar, basándose sobre la metodología a/r/tográfica.

La a/r/tografía se sitúa en el movimiento rizomático del medio: entre el artista, el investigador y el maestro, pero también entre el arte y la palabra, convirtiéndose en una práctica creativa y una pedagogía performativa en relación dialéctica, haciendo emerger nuevos significados en la pérdida,

los cambios y las rupturas en una práctica dinámica y holística. Es decir teorizar la práctica, poner en práctica la teoría y ser capaz de transmitirla y aprenderla simultáneamente de forma comunitaria. Esto se cumple en primer lugar con la lectura dialógica, una lectura compartida y socializadora en la que todos los participantes son invitados a la creación conjunta de sentido de una obra determinada, es decir leyendo con los niños en vez de leer por los niños, ubicando el significado en la interpretación del lector en vez de en la obra. Y en segundo lugar con la lectura creadora, en la que el lector se convierte en colaborador del autor y creador de proyectos complementarios, a través de procesos creativos que ayudan a profundizar en el medio álbum.

La búsqueda se concreta a través de las técnicas de Incidentes Críticos, que proporciona datos analizables para mejorar la docencia. Se recogen ocurrencias (eventos, incidentes, procesos y cuestiones) significativas, extraídas de las grabaciones de las sesiones del taller, para entenderlos a partir de un marco paratextual específico, que complementa el análisis e interpretaciones de estas datos.

Los resultados concluyen que la simple visualización y designación de los aspectos materiales y paratextos durante la lectura conjunta permite establecer unas primeras impresiones útiles para posteriores interpretaciones. Los paratextos permiten constituir, confirmar o diversificar las interpretaciones del texto principal, ayudando a entender el contenido de las obras en cuestión, de forma lúdica, convirtiéndose en un juego de buscar pistas significativas. Incorporarlas en la lectura amplía la búsqueda de significado de forma atractiva, incentivando el placer de la lectura.

Para conseguir esta incorporación de la materialidad en la lectura es

necesaria para un lado una lectura activa y performativa, una competencia que debe ser adquirida y entrenada, por lo que la lectura dialógica proporciona un contexto didáctico ideal. Para garantizar su desarrollo idóneo el mediador de lectura debe prepararse unas preguntas específicas y variadas en cuanto a las dimensiones intermedias significativas de la lectura de obras determinadas. Y por otro lado es necesario el conocimiento de los recursos materiales empleados en el medio álbum. Su aplicación práctica en producciones artísticas fortalece el conocimiento y comprensión de las estrategias intermediales, de las que los materiales son un aspecto, por lo que la lectura creadora es un método didáctico complementaria a la lectura dialógica.

Además queda patente en la observación de las lecturas infantiles que éstas no necesariamente son lineales, moviéndose de forma rizomática entre texto, imagen y materialidad. Esta lectura anatextual, como lo llamamos, es engendrada por las idiosincrasias del medio álbum y propio de productos intermedias, en los que el significado es constituido en la oscilación entre diferentes lenguajes y por tanto también su descubrimiento, es decir la lectura. Por lo tanto debería encontrar cabida en las lecturas conjuntas acompañadas por un mediador.

Se concluye que la intermedialidad no sólo es una aproximación interesante para la didáctica de la literatura, sino también para cualquier otro ámbito curricular artístico y comunicativo, como método de análisis y producción de medios plurimediales y transmediales, enfocada en el acompañamiento de futuros consumidores y productores mediales en la era multimedial. A través de ella se abren vías para que los usuarios mediales dominan los medios y no sean dominados por ellos.

Abstract

Intermediality is a cultural reality: in the multimodal and multimedia era, hybridization between media is a common practice, which we find in almost any communicative product and which requires specific knowledge to be interpreted and applied. It is a phenomenon that occurs from the relationship that is established between different media in the same work, either because they are physically present (plurimedial works), or because there is a reference or imitation of some media determined through the semiotic system of another (intermediale transpositions). This approach allows us to trace the gap that is created between the different media, in which we find a meaning that may be different from what we conceive through the explicit messages of the various media in question. In this context, literacy must not only embrace a knowledge and mastery of the reading and writing of verbal language, but also that of various semiotic systems and, above all, of their interrelation.

Picturebooks, an intermediale product that is constituted by verbal and visual languages on the book as medium, becomes an ideal tool to introduce the first concepts and intermediale strategies in Primary Education, thanks to its quality of Children's Literature. Readers must know how to interpret and relate verbal and visual languages, as well as contrast them from the materiality of the book as an object, to access all the meanings included in this medium. Therefore, if in literary didactics the significance conveyed by intermediality in picturebooks is explicitly addressed, based on the relationships between verbal text, image and materiality, it is possible to introduce more interpretive dimensions to the reading of these artistic objects.

This thesis follows the intermediale processes covered by primary school students, with a special focus on materiality, in the reading and production of illustrated albums. In the theoretical framework, which is divided into three blocks, we find first general considerations on intermediality, for which materiality is a fundamental aspect, which is specified secondly by the book as an object, and finally concretized through paratextual theories, understood as a relevant concretion of the verbal contents in book format.

The purpose of the thesis is to determine how paratexts influence the construction of the meaning of picturebooks, while inciting a nonlinear reading of these works. It also wants to identify didactic strategies to stimulate the active and complex reading of picturebooks, and to encourage the perception and interpretation of the medium's own intermediate resources.

In order to do so, the material elements of picturebooks are identified and systematised, complementing them with the observations of their incorporation in reading and production by the participants of the 'Entre contes' workshop. This was carried out during 12 sessions from November 2016 to March 2017 at the Santa Eugènia school in Girona with 2nd and 5th grade students in their School Library, based on a/r/topographic methodologies.

A/r/topography is situated in a rhizomatic movement of the inbetween: inbetween the artist, the researcher and the teacher, but also inbetween art and word, becoming a creative practice and a performative pedagogy in dialectic relationship, bringing forth new meanings in loss, change, and rupture in a dynamic and holistic practice. That is to say to theorize

the practice, to put into practice the theory and to be able to transmit it and to learn it simultaneously in communitarian workspaces. This is accomplished in the first place with dialogic reading, a shared and socializing reading in which all participants are invited to jointly create meaning of a given work, to say reading with children instead of reading by children, locating meaning in the reader's interpretation rather than in the book. And secondly with creative reading, in which the reader becomes a collaborator of the author and creator of complementary projects, through creative processes that help to deepen understanding of picturebooks as medium.

The research uses the Critical Incident techniques, which provide analyzable data to improve teaching. Significant occurrences (events, incidents, processes and issues) are collected, taken from the recordings of the workshop sessions, in order to understand them from a specific paratextual framework, which complements the analysis and interpretations of these data.

The results conclude that the simple visualization and designation of material aspects and paratexts during the joint reading allows to establish useful first impressions for later interpretations. Paratexts make it possible to constitute, confirm or diversify the interpretations of the main text, helping to understand the content of the works in question, in a playful way, becoming a game of searching for meaningful clues. Incorporating them into reading broadens the search for meaning in an attractive way, encouraging the pleasure of reading.

To achieve this incorporation of materiality in reading, an active and performative reading is necessary, a competence that must be acquired and trained. Therefore dialogic reading provides an ideal didactic context. To

ensure its proper development, the reading mediator must prepare specific and varied questions regarding the significant intermediale dimensions of the reading of certain works. And on the other hand knowledge of the material resources employed in the picturebook medium it is necessary. Its practical application in artistic productions strengthens the knowledge and understanding of intermediate strategies, of which materiality is an aspect, so creative reading is a didactic method complementary to dialogic reading.

It is also clear in the observation of children's readings that these are not necessarily linear, moving rhizomatically between text, image and materiality. This anatextual reading, as we call it, is engendered by the idiosyncrasies of picturebooks, typic of intermediale products, in which the meaning is constituted in the oscillation between different languages and therefore also its discovery, that is to say the lecture. It should therefore find a place in joint readings accompanied by a mediator.

It is concluded that intermediality is not only an interesting approach for the teaching of literature, but also for any other artistic and communicative curricular field, as a method of analysis and production of multimedia and transmedia, focused on accompanying future consumers and media producers in the multimedia age. Through it, paths are opened up for media users to dominate the media and not be dominated by them.

“No he vist mai una pàgina en blanc al mig del llibre”
(F., alumne de 5é de l’Escola Santa Eugènia de Girona).
Aquí serveix per separar els paratextos del text principal.

1. UNA INVESTIGACIÓ RIZOMÀTICA

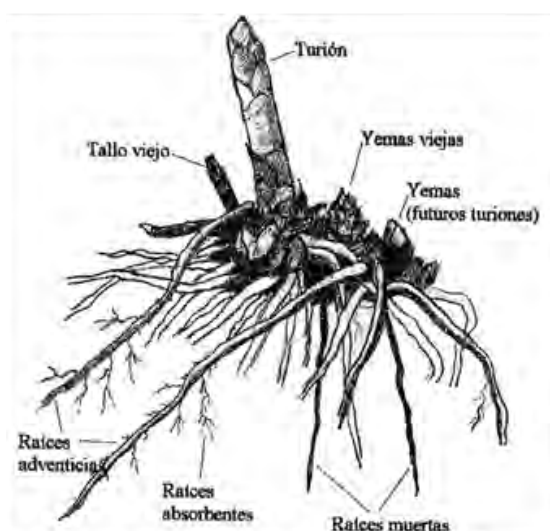
Rhizmorphe Bücher beginnen nicht, sie sind einfach da (Seidel, 2014)¹

Res no comença de zero i, per tant, això no és pas un començament, de fet és l'elaboració d'anys d'investigació que d'alguna manera va començar amb el primer llibre que vaig tenir entre mans, fa més de 35 anys, i que va generar una passió pels llibres en general i pels àlbums il·lustrats en concret, que es va intensificar, especialitzar i convertir en motor d'investigació en els últims anys, i finalment arriba en forma de tesi a les mans del lector.

1 “Els llibres rizomorfs no comencen, simplement són”. Al llarg de la tesi no es tradueixen ni les citacions en anglès, ni les de llengües romàniques, considerant que són accessibles al lector. Les traduccions de les citacions de l'alemany són pròpies de l'autora.

Però malgrat que un llibre rizomorf no té principi, sí que comença per algun lloc i en aquest cas serà pel perquè d'una investigació rizomàtica i, en conseqüència, el que li espera al lector en llegir aquesta tesi.

El concepte del rizoma de Deleuze i Guattari (2004) és una metàfora presa del món biològic, un sistema vegetal (fig. 1), sovint considerat un tipus d'arrel, tot i que morfològicament s'hauria de descriure més aviat com a brot, tija o grill. Pot proliferar tant per sobre com per sota terra, sense ordre recognoscible, amb brots que poden o bé grillar en tubèrculs o bé creuar-se. Què és arrel i què és tija és difícil de saber, tots dos estan en constant intercanvi en el medi ambient. El rizoma creix desmesuradament i s'aseca en els extrems més vells, mentre que rejoyeneix en els nous brots, i esdevé progressivament una planta diferent i renovada.



Imatge 1 Rizoma de l'esparguera (Sanchez Vigo, 2015)

Els autors utilitzen el concepte estenent-lo a qualsevol sistema –les formigues, els caus de ratolins, el mimetisme de les orquídies, els virus que es transmeten com a gen celular, fins i tot els sistemes lingüístics– entenent-lo com un conjunt que connecta qualsevol punt amb un altre, en una estructura d'infinites línies. No comença ni acaba, sempre és al mig,

entre les coses. No es pot remuntar a l'Únic o el Múltiple, sinó que representa una multiplicitat sense subjectes ni objectes. En el rizoma hi ha un esdevenir més enllà d'una genealogia i la seva metodologia és el canvi, la transformació, l'expansió, la conquesta, la captura. Pot ser destruït per qualsevol banda i continuarà proliferant al llarg de les seves pròpies línies, o altres. És “un sistema acentrado, no jerárquico y no significante” (Deluze i Guattari, 2004: 26).

Deluze i Guattari descriuen les estructures rizomàtiques a partir de sis principis, el de connexió, el d'heterogeneïtat, el de multiplicitat, el de ruptura, el de cartografia i el de calcomania, definits a continuació:

PRINCIPIS DE CONNEXIÓ I D'HETEROGENEÏTAT

Qualsevol punt del rizoma pot estar connectat amb qualsevol altre, i ho ha de ser. Estableix així qualsevol tipus de connectivitat, infinita i divergent. No existeix cap centralitat temàtica o conceptual, únicament tuberculs, enfocaments des d'una visió específica. Un mètode rizomorf únicament pot fer anàlisis des de la descentralització, a partir d'altres dimensions i registres.

PRINCIPI DE MULTIPLICITAT

En conseqüència, el rizoma es construeix a partir de la multiplicitat de dimensions, que augmenten a partir de cada nova connexió, a mesura que s'estableixen més combinacions, més encadenaments. Creix i desborda constantment, ni comença ni acaba, es mou en l'espai, en els buits, en els intersticis. Això implica una multidimensionalitat, així com una constant modificació, variació i canviament. El rizoma és el model d'un pensament plural.

PRINCIPI DE RUPTURA

Un rizoma pot ser trencat en qualsevol lloc i sempre recomença a créixer. Acaba amb dinàmiques consolidades, en qualsevol lloc i en qualsevol moment; connecta conceptes diferenciats i genera noves dreceres, nous processos i perspectives obertes; continua allargant, prolongant, alternant, variant. Substitueix el concepte del mimetisme per l'acte de desterritorialitzar i reterritorialitzar subjectes i objectes en nous formats. El rizoma evoluciona de forma paral·lela entre diversos conceptes.

PRINCIPIS DE CARTOGRAFIA I DE CALCOMANIA

Un rizoma no respon a un model estructural, és més com un mapa, obert i connectable per totes bandes. Pot ser alterat, adaptar-se a qualsevol situació, pot ser ampliat. A diferència del calc –que reproduïx alguna cosa que es dona per feta i acaba sent sempre una còpia de si mateixa, una reproducció immòbil, un bloqueig de la innovació–, el mapa construeix, pot ser modificat, variat, desdoblant, remuntat, invertit en totes les seves dimensions, deixa sorprendre i descobrir l'inesperat, és una estructura viva. Contribueix a la connexió, pot ser trencat; el mapa, com el rizoma, té múltiples entrades.

El pensament rizomàtic trenca amb el dualisme, amb la linealitat, amb les úniques veritats; és un pensament nòmada, sense terra fixa, sempre en moviment i sense punt de referència estable; segueix les múltiples línies de fuga cap a la infinitat d'horitzons; és un pensament lliure de tot ordre (Münkler i Roesler, 2008: 81). Deleuze i Guattari (2004) ens animen:

¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad! ¡No seáis ni uno ni múltiple, sed multiplicidades! ¡Haced la línea, no el punto! La velocidad transforma el punto en línea. ¡Sed rápidos, incluso sin moveros! Línea

de suerte, línea de cadera, línea de fuga. ¡No suscitéis un General en vosotros! Nada de ideas justas, justo una idea (Godard). Tened ideas cortas. Haced mapas, y no fotos ni dibujos. (28/9)

En la nostra investigació ens centrem en la Literatura Infantil i Juvenil, i en concret en l'àlbum il·lustrat, un tubèrcul entre molts que trobem en aquest àmbit. Ens hi aproximem, com veiem en la figura 2, des de la intermedialitat, en una investigació a/r/togràfica. Són els tubèrculs al voltant dels quals s'han estès línies de connexió amb altres metodologies amb les quals s'entrecreuen. Són punts de vista, com en podrien haver sorgit d'altres, que podrien enfocar investigacions en aquesta línia vers altres horitzons.

La intermedialitat és un fenomen que es produeix a partir de la relació que s'estableix entre diferents mitjans en una mateixa obra, o bé perquè hi són present físicament –la plurimedialitat (Wolf, 1999, 2001) o les combinacions intermedials (Rajewsky, 2005)– o bé perquè hi ha una referència o imitació d'uns mitjans determinats a través del sistema semiòtic d'un altre –les referències intermedials o transposicions intermedials respectivament (Wolf, 1999, 2011; Rajewsky, 2002, 2005, 2010; Elleström, 2010, 2017a, 2017c, 2018 Bruhn, 2010, 2016). Aquesta aproximació permet traçar el buit que es crea entre els diferents mitjans, en el qual es troba un significat que pot ser diferent al que concebem a través dels missatges explícits dels diversos mitjans en qüestió.

L'a/r/tografia és una metodologia d'investigació, una pràctica creativa i una pedagogia performativa, que es constitueix entre els seus eixos bàsics: l'artista, l'investigador i el mestre (artist, researcher i teacher en anglès, d'aquí les inicials utilitzades per construir l'acrònim). El coneixement s'estableix de forma rizomàtica en l'entremig d'aquests eixos.

ferents entre elles unides per la mateixa persona: l'autora d'aquesta tesi. Tot plegat va fer que decidíssim escriure-la en primera persona plural, encara que pugui semblar a vegades insòlit. Deleuze i Guattari (2004) resumeixen la multiplicitat en la fórmula següent: $n-1$. El número és una unitat de la multiplicitat (n), que de nou és connectat amb les altres. Com diu Seidel (2014), tematitzar la multiplicitat en realitat significa fer-ho de manera múltiple, la diferència minimal és la Unitat, de la qual es resta. També significa deixar buits, utilitzar una paraula, una frase, una afirmació de menys, evitant acabar el text, per tal de mantenir-lo obert, possibilitar noves connexions en nous treballs. Creem aquests buits a la vegada amb la combinació amb l'art, els àlbums il·lustrats que analitzem, les produccions artístiques dels nens participants. En la hibridació de llenguatges es produeix un moviment rizomàtic, entremig, *inter*, que crea significat des d'aquest buit, i que pot ser identificat a través de la intermedialitat.

Aquesta multiplicitat també significava estar obert al fet que proliferin brots, tiges i grills inesperats: cada veu, cada participant, cada lector n'aporta de noves, imprevistes, enriquidores, fertilitzants, fa créixer el rizoma, el manté obert i viu, en constant moviment. La pràctica pot modificar així la teoria. El mapa que s'esdevé en aquesta tesi va començar amb una reelaboració de les idees, investigacions, afirmacions, conclusions d'altres investigadors, però va anar produint connexions amb altres àmbits, fets per la investigadora i els participants de l'aplicació pràctica d'un taller d'àlbums il·lustrats a la Biblioteca Comarcal del Pla de l'Estany i l'escola Santa Eugènia de Girona. A més deixa múltiples bandes obertes que poden ser esteses i reconnectades en qualsevol moment, en qualsevol lloc, per qualsevol persona.

No obstant això, els rizomes no són purs (Seidel, 2014), cadascun conté també estructures arborístiques i arrelístiques, que amplien el rizoma amb la simbòlica de l'arbre, en representació del coneixement. Aquesta investigació es fonamenta en la recollecció rigorosa de dades i la precisió científica; encara que Deluze i Guattari (2004) ens demanen “desenraizar el verbo ser” (29), és inevitable preguntar-nos d'on venim, on anem i on volem arribar, fixant el camí a la vegada que ens deixem portar pel camí rizomàtic; construïm coneixement encara que no sempre de forma convencional. El rizoma ens fa veure múltiples i noves possibilitats, ens anima a créixer encara més i a estendre les nostres tiges pels horitzons. Ens connectem amb el llegat per fer-lo proliferar per totes bandes. No volem crear una obra, sinó obrar, interpellar permanentment les veritats que sorgeixen i les conclusions que traiem; volem evitar que es constitueixi una obra i pretenem, en canvi, obrir camins que puguin connectar amb molts d'altres de nous, fluir. Dins del caos, busquem la nostra metodologia per moure'ns en una munió de possibilitats. Fem rizoma.

2. UNA TESI EN SIS CLAUS POSTMODERNISTES

L'estructura rizomàtica és una estructura postmodernista, no lineal, horitzontal, fragmentada, múltiple. Aquesta investigació se situa en el postmodernisme, no només pel moment històric en el qual es desenvolupa o per l'estructura amb què està concebuda, sinó, sobretot, per l'objecte que pretén analitzar: l'àlbum il·lustrat, un gènere amb fortes característiques postmodernes, com veurem al llarg d'aquesta tesi. Aquí, només de forma introductòria, volem anomenar-ne les sis característiques més rellevants per a la tesi:

LA NO-LINEALITAT

La no-linealitat és el concepte postmodern més significatiu per a aquesta investigació. Això fa molt difícil organitzar-ne el contingut perquè, quan ens enfrontem a una tesi, l'escrivim, però sobretot acostumem a llegir-la de forma lineal, des de la primera pàgina fins a l'última.

Però el contingut que exposem aquí va ser concebut precisament de forma rizomàtica, hibridant i interrelacionant la teoria i la pràctica, la recepció i la producció, l'individual de forma col·laborativa, la docència i l'art amb la investigació. I per tant es fa molt difícil començar amb un concepte per desenvolupar-lo i connectar-lo amb el següent, l'un darrere de l'altre, de forma ordenada, quan l'àmbit d'estudi és molt més caòtic. I d'ací el format d'aquesta tesi: cinc volums –introducció, marc teòric, metodologia, anàlisi i resultats, i conclusions- i els annexos. Els volums es poden llegir independents i en un ordre lliure, tot i que els títols d'introducció i conclusions suggereixen començar i acabar per aquí. El que no vol dir que no sigui vàlid

començar a llegir un llibre, o en aquest cas una tesi, per l'última pàgina, o l'últim capítol, en aquest cas les conclusions. El lector trobarà un breu resum de cada volum al final de la introducció, que pot ajudar-lo a guiar l'itinerari escollit, però no és necessari per començar la lectura. Si es volen evitar espòilers, recomanem no consultar aquest apartat.

LA FRAGMENTACIÓ

Vam crear fragments, connectant-los amb d'altres, passant d'un concepte a l'altre per tornar al primer i començar llavors un nou fragment. Poden mirar-se cadascun per separat, però no és fins que els hem mirat tots, en combinació, a la vegada, paral·lelament, saltant d'un a l'altre, recombinant-los, que s'entén la complexitat i complementaritat entre ells. Diu Baudrillard (1984): “[e]sto es lo postmoderno: jugar con fragmentos” (en Munné 2001: 23). En les anotacions al marge de les pàgines es comenten alguns dels possibles punts de connexió entre un i altre volum de la tesi, però el lector, des de la seva interpretació pròpia, segurament n'hi trobarà molts més.

I així la mateixa escriptura de la nostra investigació es converteix de nou en investigació (seguint les metodologies a/r/togràfiques), ja que la producció de continguts només dona lloc a noves qüestions que volen ser resoltes. I ens adonem que tot el que vam viure, analitzar i teoritzar, es reflecteix de nou en aquestes pàgines, no només en el contingut, sinó també en la seva estructura i els paratextos. Com els àlbums il·lustrats que expliquen una història a partir de fragments visuals, textuals i materials, que han de ser contrastats els uns amb els altres per poder cons-

truir el significat final, vam pretendre crear fragments, utilitzar recursos visuals i paratextuals, que al final acabin tenint un sentit conjunt.

Aquest punt no pretén ser una estratègia per animar a llegir totes les parts de la tesi, sinó una advertència, ja que de vegades no es poden acabar d'entendre algunes parts fins que no s'han llegit totes.

LA IMATGE

En l'actualitat, la imatge, primer mitjà de comunicació no presencial de l'ésser humà, ha tornat a igualar-se en importància i presència a la paraula, que va aconseguir una clara preponderància a partir de la revolució de Gutenberg (Mitchell, 1994). La imatge torna a hibridar-se amb els escrits a partir de la fotografia, la il·lustració, el disseny, etc. i viu una verdadera explosió en la nostra societat gràcies als mitjans de comunicació que han fet que esdevingui omnipresent, sobretot des que cadascú porta un petit dispositiu electrònic a la seva butxaca (Dias, 2010). Les imatges no només estan presents a tot arreu, sinó que també són accessibles per a tothom i a més a més són produïdes per tothom. I no només conviuen amb la paraula (o altres llenguatges): també s'hi hibriden i creen constantment noves formes de comunicació (posts de facebook, twits, posts d'instagram, vídeos tiktok...). Les imatges tenen conseqüències ja que condicionen el nostre raonament crític: no només il·lustren, decoren o adornen, ens traspassen, ens fan odiar, enfadar, comprar... (Acaso i Megías, 2017: 51). El poder de les imatges no rau en la seva semiòtica en si, sinó en el fet de no aprendre a llegir-les de forma crítica, és a dir ser analfabetes visuals, ja que "sense accés a les imatges, no es pot ser un ciutadà complet, compe-

tent en el lliure pensament i capaç de situar-se críticament en relació amb la vida” (Ramahlo, 2021: 110). Per tant, l'educació artística pren una nova importància, en un món visual que ens envolta i no para de créixer i fer-se cada cop més complex.

LA COCREACIÓ DE SIGNIFICATS

El pensament postmodern no busca el significat unívoc de l'obra, ni creu que hi hagi un significat prevalent concebut prèviament per l'autor, sinó que deixa caure la responsabilitat, la interpretació, la construcció de significats en el lector i receptor, el qual es converteix en creador actiu, o “produser” com diu Bruns (2008): el neologisme hibrida les paraules “consumidor” (*user*) i “productor” (*producer*), afegint així el tarannà actiu de la producció a la consumició. És aquest el context actual, en el qual els mitjans digitals acceleren una tendència centenària² de desdibuixar la frontera entre creador i receptor, involucrant-hi l'últim de manera activa.

Cal, per tant, educar en aquestes claus, per ajudar a formar ciutadans reflexius i crítics amb la informació exuberant que els envolta. *L'art thinking* (Acaso i Megías, 2017), així com la lectura dialògica (Whitehurst, 1988) i creadora (Lacau, 1966) són maneres complexes, crítiques i creatives de fer-ho. Aquesta tesi és una proposta més per implicar l'alumnat en aquesta tasca participativa i implementar la creativitat artística en tots els àmbits escolars.

2 Benjamin (1980) veu en les cartes del lector dels diaris una difuminació entre els rols d'autor i lector; en definitiva és un exemple del segle XIX de la implicació del lector en la creació del contingut del mitjà diari.

LES MÚLTIPLES VERITATS

De resultes de l'anterior característica, aquesta investigació accepta múltiples veritats, en comptes de cercar-ne una d'única. Això significa, per exemple, introduir-hi diversos punts de vista sobre el mitjà de l'àlbum il·lustrat i enfocar-la des d'altres investigacions no específiques al mitjà, com ara la intermedialitat. Com diuen Acaso i Megías (2017), “cualquier hecho, cualquier producto, cualquier proyecto no son más que la aportación sesgada de alguien sobre un tema, que luego otro alguien interpreta para hacerlo suyo. La cadena de subjetividades es, por lo tanto, interminable; y, en esa cadena, la objetividad solo puede ser una pretensión” (115). Presentem, descrivim i analitzem aquí la nostra experiència sobre l'ús dels paratextos en la interpretació dels àlbums il·lustrats, sabent que altres poden tenir-ne d'altres i amb l'esperança d'establir-hi un diàleg.

Presentar aquests continguts en forma de tesi pot fer la impressió que es tracta d'una obra tancada, una visió unívoca. Però la mirada intermedial possibilita la connexió amb altres obres, anteriors i posteriors, amb referències buscades per l'autor i trobades pel lector. La tesi no es limita al seu contingut, sinó que té la voluntat de connectar-se en qualsevol moment, amb qualsevol pensament, qualsevol fet, altres lectures, altres experiències, altres idearis, i, així, formar part d'una gran constel·lació³ de sabers, única per a cada individu i múltiple en la seva totalitat; un “agenciament”, com l'anomenen Deleuze i Guattari (2004). La tesi, en aquesta multiplicitat, és concebuda com un segment del rizoma que pot fer múl-

3 Ens agrada molt el concepte de “constel·lacions de lectura”, contraposat al més utilitzat “trajectes de lectura”, inspirat en els mapes de metro, agafat de Guadalupe (2018), que ens permet ser més modelables i reestructurables, de forma rizomàtica.

tiples connexions amb altres investigacions, i no com a arrel, que deixa créixer el pensament, en què el tronc i la copa que sorgeixen són únics. No saltres contemplem els llibres, les tesis i les investigacions com a segments que connecten amb d'altres i en la seva connexió esdevé el pensament, que bé pot sortir com a brot o bé com a tija, i estendre's en totes direccions.

EL GAUDIR

I per acabar, el gaudir, la característica més important del món postmodern. El sofriment cristià i la premissa marxista de la realització a través del treball s'ha substituït per la voluntat de gaudir durant les manifestacions i demostracions, a l'escola, a la feina... El gaudir, la festivitat, el plaer i una manera hedonista de viure la vida, està marcant cada cop més la nostra era. I aquesta tesi en vol formar part gaudint escrivint-la, gaudint de la lectura d'àlbums en companyia, gaudint aprenent, gaudint creant. Seguint les propostes de Maffesoli (2007), no es pretén sistematitzar, sinó gaudir observant què fan els infants, com i què llegeixen i produeixen, contemplant com s'endinsen en la lectura, sense la necessitat de trobar indicadors numèrics, com els minuts que hi dediquen o la quantitat de paraules que utilitzen en les seves reflexions fent referència a aspectes genèrics. Aquesta tesi descriu com viuen el procés de lectura i creació de l'àlbum il·lustrat, es converteix en la seva veu, en representació seva i així transmet aquest gaudir que han experimentat. Transmet la descoberta comunitària dels àlbums, què ens aporten, com es poden llegir, visibilitzant reflexions, conscienciant sobre el mitjà. I com, diu Mafessoli, “[p]or eso la evidencia del objeto, la certidumbre del sentido común, la profundidad de las apariencias, la experiencia de la proxemia, serán las ideas fuerzas que van a guiar esta reflexión” (9).

3. ESTRUCTURA DE LA TESI I CONTINGUT DELS VOLUMS

Aquesta tesi té diversos mapes interconnectables. Això vol dir que trobarem diferents capítols desacobrats i intercanviables, que poden ser llegits en l'ordre que el lector decideixi; cadascun és un volum independent⁴. El color de la coberta –vermell, blau i groc– és significatiu, ja que té una funció paratextual navegativa (vegeu 2.2.4. i 6.2.), és a dir, ens indica en quin volum trobem el fragment que hi connecta; en els apartats referenciats, per tant, trobarem informació sobre els paratextos navegatius en els volums groc i vermell als llocs indicats.

Es va optar per aquest format per recalcar la lectura rizomàtica que mou la recerca, i que d'ara endavant anomenarem *anatextual* (vegeu 6.3.), i també com un resultat de la investigació artística, la materialització lògica i necessària de les reflexions teòriques. A més, és un recurs que implica el lector en la recerca, fent proliferar noves tiges, brots i grills, ja que li permet comprovar per si mateix la veracitat de la hipòtesi inicial d'aquesta investigació⁵:

Abordar explícitament, mitjançant la mediació lectora, la significació que vehicula la intermedialitat de l'àlbum il·lustrat –és a dir, les relacions complexes entre text verbal, imatge i materialitat–, que permet introduir noves dimensions interpretatives a la lectura necessàries per als processos comunicatius/dispositius artístics propis del segle XXI.

4 En la versió virtual aquesta fragmentació no s'ha mantingut per raons formals i s'ha optat per mantenir l'ordre convencional de les tesis doctorals: introducció, marc teòric, metodologia, anàlisi i resultats, i conclusions. Aquest ordre és el que segueix també la numeració de les taules, figures i imatges. La numeració de pàgines, però comença per cada volum de nou. No obstant la linealitat que incita el format en un únic volum i com hem mencionat reiteradament, convidem el lector a escollir el seu propi itinerari, s'indica el número de pàgina del pdf on es troben els volums en una nota de peu a part.

5 Ampliant evidentment el grup destinatari, no pretenem que els infants de Primària llegeixin aquesta tesi.

A través de l'experimentació amb l'objecte llibre i la transposició material del format tesi, ens situem plenament en el marc de l'a/r/tografia, una metodologia participativa que crea i analitza produccions artístiques a partir de les transfluències dels tres eixos que poden ser una mateixa persona: l'artista, l'investigador i el mestre. Aquesta investigació parteix de la ferma convicció que cal apoderar els infants en les investigacions que tracten d'ells o dels seus interessos, en aquest cas un mitjà principalment infantil: l'àlbum il·lustrat. Per això l'infant va ser-ne sempre el centre. I aquest mateix apoderament el traspassem al lector perquè pugui escollir on començar, en quin ordre, què llegir i què no; un poder que sempre té, però que es pretén subratllar a través del format.

La investigació a/r/togràfica implica un constant flux i intercanvi entre teoria i pràctica, que es constitueixen mútuament de forma rizomàtica. Les estructures rizomàtiques també són pròpies de les relacions intermedials, sobretot en els casos de plurimedialitat (vegeu 6.1.) –obres que es constitueixen a partir de més d'un mitjà present en la seva materialitat–, ja que durant la seva lectura s'oscilla constantment entre un mitjà i l'altre. Els mètodes intermedials proporcionen eines per fer emergir la informació que es crea en l'entremig. En el cas d'aquesta tesi, podríem parlar d'una in(ter)vestigació: entremig de l'art i l'educació, entremig d'un grup d'infants i els seus cent llenguatges (Malaguzzi), entremig de la teoria i la pràctica, entremig del productor i el receptor, però també entremig de diversos mitjans artístics, ja que l'àlbum il·lustrat és *per se* un mitjà intermedial, el significat del qual es construeix a partir de la relació entre dos o més llenguatges.

A continuació es presenta breument el contingut de cada volum d'aquesta tesi (atenció: espòiler):

ELS VOLUMS NEGRES – INTRODUCCIÓ I CONCLUSIONS⁶

En la introducció s'exposen els orígens i la raó de ser d'aquesta tesi, la tria metodològica i d'una manera o altra se n'esgrimeix el caràcter. En les conclusions se sintetitzen en essència les aportacions i reflexions essencials d'aquesta tesi. El lector pot sentir-se lliure de llegir-les quan vulgui, malgrat que suggereixen un inici i un final.

EL VOLUM VERMELL⁷ – INTERMEDIALITAT

Aquest volum presenta el marc teòric de la investigació que se centra sobretot en la intermedialitat. Després d'una breu introducció, focalitza en els conceptes de la medialitat i el mitjà, bàsics per a una investigació *entre* mitjans, les definicions del qual es despleguen des de l'ús convencional, com a artefacte tècnic, fins a una concepció més complexa, introduïda per McLuhan (1994), que considera un mitjà qualsevol extensió de l'humà (pell, pentinat, roba, telèfon....). En aquest context es fa una síntesi de la materialitat en el llibre, objecte d'estudi d'aquesta tesi. Se sintetitzen diferents models intermedials (Wolf, Rajewsky, Schröter i Elleström), que permeten veure diferents enfocaments per analitzar i interpretar obres intermedials.

En un segon bloc se sintetitzen les teories sobre l'àlbum il·lustrat a partir de la base intermedial prèviament proporcionada. En el cas del mitjà àlbum, les teories paratextuals encunyades per Genette (2001) són la base per aproximar-se a la materialitat del mitjà. Es repassen una pro-

6 A partir de la pàgina 407 en la versió digital.

7 A partir de la pàgina 63 en la versió digital.

posta sintètica (Harris, 2005) i algunes d'analítiques (Birke i Christ, 2013, Nottingham-Martin, 2014, citats en Gross i Latham, 2017; Rockenberger, 2014; Mittel, 2015 citat en Rodríguez-Ferrándiz, 2017).

En un tercer bloc es presenta un model intermedial i un model paratextual propi, que ha de servir per a l'anàlisi dels àlbums il·lustrats en el volum groc. A més a més, introduïm el concepte de l'*anatextualitat*, una forma de lectura que integra les consideracions prèvies de la lectura de la materialitat i la lectura paratextual. Acabem aquest tercer bloc amb una revisió breu de com es podria incorporar la intermedialitat a l'escola.

EL VOLUM BLAU⁸ – A/R/TOGRAFIA

Aquest volum presenta el marc metodològic i la metodologia de la investigació. Comencem amb la formulació de la hipòtesi, els objectius i preguntes de recerca, que parteixen del marc teòric, seguit per una introducció del marc metodològic: l'a/r/tografia, una metodologia artística encunyada per Irwin (2004, 2013, 2014, 2017) i descrita per l'autora com una filosofia de vida. Com a mètodes artístics propis de la didàctica de la literatura, introduïm la lectura dialògica i la lectura creadora, base del disseny del taller artístic Entre contes que integra el treball de camp d'aquesta tesi, i que, de manera combinada, permeten una recepció literària activa i productiva. Les metodologies artístiques, vistes com a acció transformadora, són complementades amb les metodologies etnogràfiques, didàctiques clíniques i la tècnica dels incidents crítics, que serveix per a recollir i triar dades analitzables. Es finalitza aquest pri-

8 A partir de la pàgina 173 en la versió digital.

mer bloc amb una revisió de l'art a l'escola, reflexionant en primer lloc sobre el rol del mestre-investigador i, en segon lloc, sobre la transformació de l'estudiant en a/r/tògraf.

En el segon bloc es descriu el disseny de la investigació. En primer lloc es presenta el taller Entre contes, des de les experiències prèvies i proves pilots, realitzades a la Biblioteca Comarcal del Pla de l'Estany, fins a l'execució del taller a l'escola Santa Eugènia de Girona, amb alumnes del cicle inicial i superior, amb els quals llegíem, descobríem, analitzàvem, interpretàvem i creàvem àlbum il·lustrats, sempre a partir del gaudir de la lectura, apropiant-nos de la lectura lúdica incentivada pels recursos del mitjà. I en segon lloc s'especifiquen els instruments de recollida de dades (diari de camp, gravacions i transcripcions, grup focal, produccions artístiques i enquesta a mestres) i el seu ús en l'anàlisi.

Finalment aquest volum fa una derivació i delimitació de la recerca empírica, que acaba amb una anàlisi macro del projecte a partir de les opcions metodològiques, amb la finalitat de justificar les adaptacions necessàries del taller en la pràctica. També s'introdueixen les observacions generals extretes del taller, contextualitzant així els incidents crítics analitzats en el volum groc.

EL VOLUM GROC⁹ – ÀLBUM IL·LUSTRAT

Finalment analitzem, en aquest volum, el mitjà de l'àlbum il·lustrat i la seva recepció a partir d'un enfocament intermedial. Es comença, en un primer bloc, amb una revisió dels coneixements sobre el mitjà dels mestres parti-

9 A partir de la pàgina 229 en la versió digital.

cipants en una enquesta, així com les consideracions prèvies dels participants, focalitzant-la sobretot en les relacions verbovisuales. Es posa de relleu la manca de costum de llegir els paratextos. En el segon bloc, troncal d'aquest volum, s'inclou la discussió dels incidents crítics, seleccionats de les gravacions de les sessions del taller, posats en relació amb referents bibliogràfics sobre el sentit i les possibilitats que ofereixen els paratextos materials i convencionals. Les transcripcions analitzades permeten entendre com la dinàmica de fixar-se en els paratextos propicia lectures més profundes del mitjà, i els exemples de les creacions pròpies dels participants visualitza com s'introdueix també de forma significativa en la producció artística.

LLIBRETS – BIBLIOGRAFIA¹⁰ I ANNEXOS¹¹

Aquesta tesi també disposa de dos llibrets que contenen la bibliografia i els annexos. La bibliografia s'organitza en tres blocs: el primer recull el corpus d'àlbums utilitzats pel taller *Entre contes*. El segon bloc conté la resta d'àlbums il·lustrats analitzats per a aquesta tesi però que no s'han fet servir en el taller. I finalment la bibliografia secundària.

Pel que fa als annexos, hi trobem gràfics i síntesis de dades extretes del treball de camp: les transcripcions parcials del taller organitzades en IC, una taula comparativa de la lectura dialògica *Espejo* (Lee, 2008) dels quatre grups participants en el taller, una taula qualificativa i una altra de quantitativa de les aportacions sobre les idiosincràsies dels àlbums il·lustrats recollides en el grup focal, una taula comparativa dels formats utilitzats en els miniàlbums de format (un exercici específic del taller), i finalment els

10 A partir de la pàgina 439 en la versió digital.

11 A partir de la pàgina 467 en la versió digital.

gràfics elaborats a partir de les respostes dels mestres a l'enquesta. Trobem una descripció més detallada de cada annex en l'apartat 3.4.

Acabem aquest volum amb una revisió dels àlbums il·lustrats creats per cada grup participant en el taller, des d'una mirada paratextual sintètica, proposada per Harris (2005), que ens permet identificar com els coneixements dels paratextos s'aplica per fomentar la narrativa holística dels àlbums il·lustrats.

Malgrat que cada volum i llibret és un apartat propi d'una tesi doctoral (introducció, marc teòric, metodologia, anàlisi i resultats, conclusions, bibliografia i annexos) es fusionen amb altres apartats, una opció necessària per garantir una lectura independent de cada volum. Així, per exemple, trobem trets metodològics en el volum vermell, quan es presenten els propis models intermedial i paratextual; una anàlisi al final del volum blau, que permet avaluar la posada en pràctica del disseny didàctic; i referències teòriques noves en el volum groc, que consideràvem necessàries i complementàries per entendre amb total profunditat les nostres observacions.

Pàgines de cortesia

Les pàgines de cortesia s'hi afegeixen a les edicions per raons d'enquadernació. En el nostre cas ens calien unes pàgines més per garantir que la pàgina blanca que separa paratextos del text principal quedi al mig del volum.

Aquestes pàgines permeten al lector que hi escrigui les seves anotacions pertinents.

**INTERMEDIALITAT
MATERIALITAT
PARATEXTOS**

[W]hatever seems to be specific in a given medium depends on "what the others are not" (Saussure 117) [...] new media do not replace old ones but, rather attribute to them different positions in the system of media.

Schröter, 2011: 5

©Karo Kunde, 2021

Aquesta investigació ha comptat amb una beca IF-Udg.

Direcció: Mariona Masgrau

Correcció: Montserrat Mola

Maquetació: Karo Kunde

Aquesta volum s'ha compost a Serinyà amb les fonts Merriweather i Merriweather Sans, dissenyades per Eben Sorkin.

يا كسبح احفظ هذا
الكتاب من النور

Oh, Kubéjkag, salva el meu llibre dels tèrmits.

[Invocació àrab escrita als llibres antics per a protegir-los dels insectes.]

Índex

1. Introducció a la intermedialitat	5
2. El mitjà	13
2.1. Esdevenir medial	13
2.2. Aproximació multimodal del mitjà per a una aplicació intermedial	20
2.3. El mitjà llibre: aspectes materials	23
2.3.1. L'impacte dels nous mitjans en el llibre	23
2.3.2. Les materialitats del llibre en el segle XXI	25
2.3.3. La lectura de la materialitat	30
3. Mètodes intermedials	41
3.1. El model de Wolf	41
3.2. El model de Rajewsky	43
3.3. El model de Schröter	46
3.4. El model d'Elleström	49
3.5. L'aplicació dels models intermedials: la recepció intermedial	51
4. Delimitació de la teoria intermedial	55
4.1. Multimedialitat o Multimèdia	55
4.2. Transmèdia	56
5. El mitjà àlbum	61
5.1. Mitjà bàsic	62
5.2. Mitjà qualificat	64
5.2.1. Una breu revisió històrica	64
5.2.2. Una breu contextualització de les investigacions sobre l'àlbum il·lustrat	66
5.2.3. Limitacions i transgressions	68
5.3. Mitjà tècnic	72
5.3.1. Paratextos	74
5.3.1.1. Funcions paratextuals: proposta sintètica	77
5.3.1.2. Funcions paratextuals: propostes analítiques	78
6. La recepció intermedial: proposta de models per a la reflexió crítica intermedial i material-paratextual	93
6.1. Una proposta de model per a la crítica intermedial	93
6.2. Una proposta de model per a la crítica material-paratextual	95
6.3. La lectura anatextual	99
7. La intermedialitat a l'escola	103

1. INTRODUCCIÓ A LA INTERMEDIALITAT

Sempre hi ha hagut produccions intermedials: les trobem en l'*ekasthe-sis*, en les miniatures medievals, el teatre, l'òpera, el cinema o els *lipdups* de l'actualitat, però és a partir de la reflexió teòrica que s'identifiquen aquestes relacions entre mitjans. Aquesta anàlisi comença als anys seixanta a partir del concepte d'*intermèdia*, introduït per l'artista del moviment Fluxus Dick Higgins per referir-se a aquests fenòmens que “fall conceptually between established or traditional media” (2007: 19) i serveix per a entendre millor les fusions medials amb què van experimentar les segones avantguardes les dècades dels cinquanta i seixanta del segle XX. El terme ha adquirit, des de llavors, diverses formes d'aplicació i interpretació (Higgins, 2001: 52) i no s'ha generat fins al dia d'avui cap definició de consens.

Com a primera aproximació, i de forma flexible i genèrica, podem dir que es tracta de qualsevol fenomen que impliqui una relació, interacció o interferència entre mitjans (Rajewsky, 2010: 51-2), habitual en les combinacions o transformacions de mitjans (Bruhn, 2016: 1). Els estudis intermedials, una línia d'investigació interdisciplinària, composta per estudis estètics, filosòfics, semiòtics, literaris, visuals, comunicatius i, per descomptat, els interartístics (Elleström, 2010: 13), estan molt arrelats en països com Alemanya, el Quebec, els Estats Units o Anglaterra des de mitjan anys noranta (Masgrau i Kunde, 2018: 622). Es considera que aquestes obres i productes híbrids són fluids per naturalesa (Higgins, 2001) i presenten una transgressió de fronteres entre mitjans convencionalment considerats com a distints (Rajewsky, 2010); aquestes transgressions se

serveixen de tècniques i recursos de més d'un llenguatge artístic (Masgrau i Kunde, 2018), constituïts en una forma performativa de reflexió (Mersch, 2006 citat en Kritlova, 2012: 39): fusions, amalgames, síntesis, transformacions, narratives creuades, imitacions, barreges, convergències, fecundacions, oscil·lacions, simbiosis, performativitats, tematitzacions, metamorfosis, sinestèsies, desplaçaments, modificacions; obres que creuen, desafien, dissolen, emfasitzen, transcendeixen, subverteixen, ressalten i exploren les fronteres entre mitjans. Es presenten en trencaments, buits, intervals, espais, així

com en confins i l·lindars entre mitjans. L'intermedium pot ser vist com un estat entremig dels mitjans (Higgins, 2001); com una fusió de diversos mitjans en un nou mitjà, que esdevé quelcom més que la suma de les seves parts (Schröter, 2012: 16), des d'un punt de vista diacrònic; o, des de la perspectiva sincrònica, com una combinació de com a mínim dos mitjans diferents (Rajewsky, 2005: 52) en què, en la fricció o tensió entre ells, acaben potenciant exponencialment la seva capacitat expressiva, de vegades, fins a possibilitats inimaginables. L'interès cau en la dialèctica de la seva interacció i no en una mera juxtaposició de mitjans (Higgins, 2001). Les estratègies intermedials, desplegadas de manera adequada, poden proporcionar produccions a través de les quals es pot aprehendre i reflexionar críticament sobre les idees comunes d'un mitjà determinat i els confins i delimitacions entre mitjans, els quals, fins i tot, poden ser

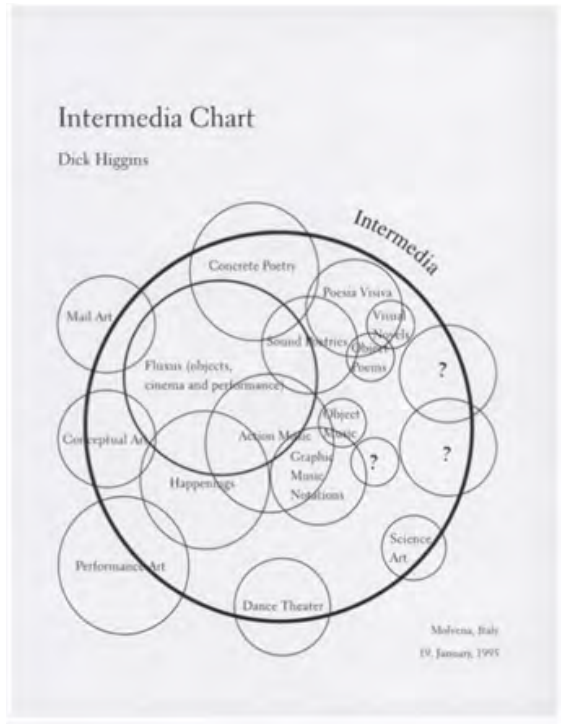


Figura 2 Higgins (1995), *Intermedia Chart*. Semblant a un sociograma, il·lustra les interaccions entre pràctiques artístiques, ressaltant el model flexible i permissiu de la intermedialitat. És un marc obert, que convida a experimentar i s'oposa, a través dels seus globus planant en l'espai, a un emmarcament cronològic, linear i monomedial (Higgins, 2001: 53-4).

desplaçats i soscavats, a partir de les possibilitats i condicions materials del mitjà en qüestió (Rajewsky, 2010: 63). Els processos intermedials de (trans)formació medial es poden situar i identificar al llarg de la història de les arts, així com en la transició als mitjans tècnics i en la seva diferenciació en variants analògiques i digitals (Paech, 1997: 25).

La intermedialitat no és un fet objectivable, ja que els mitjans, com més endavant desenvoluparem, no són objectes. És un procés d'ús interactiu i conscient de mitjans que deixen rastre (Paech, 2008: 61) o, com diu Yalkut, quan descriu la creació intermedial de la seva obra, un "choreographing with the camera [...] involving the camera in the action" (Schwandtner, 2004: s/n). La mirada intermedial és una manera de presentar els mitjans i reflexionar sobre i a través d'ells, requereix una consciència de la materialitat i medialitat de les pràctiques artístiques i culturals (Rajewsky, 2005: 44). Les investigacions intermedials (de producció i d'anàlisi) són per se sempre metareflexives i constituïdes en si mateixes com a intermedials – només cal pensar en el fet d'una anàlisi verbal de produccions visuals – en una ressonància entre productor, transmissor i receptor. El concepte de *performativitat* emfasitza aquest plantejament de processos oberts i interdisciplinaris, que trasllada el diàleg a escenaris liminars i transgressors, on un mitjà expressa allò que l'altre no abasta (Vilariño Picos, 2016: 78).

Els processos i mètodes intermedials són, per tant, una obertura a productes estètics complexos (Bruhn, 2016: 2) i els seus recursos faciliten l'accés a aquests significats que, d'altra manera, semblarien opacs i impenetrables, situant-se entre les fronteres medials realçades pels mitjans propis del medi d'expressió (Higgins, 2001: 52-3). L'objecte d'estudi de la intermedialitat és la integritat de la cultura medial, superant l'hegemonia del logocentrisme i la disciplinarietat artística (Herzogenrath, 2012: 2) i posant en el focus els mitjans per tal d'ajudar a descabdellar les interrelacions, referències i intercanvis (Masgrau i Kunde, 2018); així es propicia una lectura rizomàtica que oscil·la entre els llenguatges i els sentits, l'eina i la mediació, el subjecte i l'objecte, el mitjà i el simbolisme, el sensual i l'intel·ligible.

Els mitjans digitals, si bé és evident que no tenen ni el dret de la gènesi, ni de l'exclusivitat de les intermedialitats, n'han permès una ampliació i multiplicació; han afegit més flexibilitat i interacció, així com noves

textualitats (Vilariño Picos, 2016: 79); i, a més a més, han manifestat la vigència i el requeriment per les investigacions intermedials, fins a tal punt, que Wolf (1999) parla d'un "intermedial turn" (2). El desdibuixament de les fronteres entre mitjans (Tobias, 2015: 101), la possibilitat d'eliminar la seva materialitat i el desenvolupament continu (i accelerat) de les tecnologies demana fer una revisió perpètua de les definicions dels mitjans (Herzogenrath, 2012: 3). La virtualitat d'aquest escenari ha afegit un estrat amb noves liminalitats, que es reflecteix també en les obres no digitalitzades:

múltiples tramas, múltiples personajes, agilidad visual y narrativa, mayor preocupación por la estética, hiper-textualidad, negación a cerrar significados, búsqueda de espectadores más hábiles y atentos, audiencia más amplia y heterogénea, escritura colaborativa, interactividad y redefinición de los roles del autor y del espectador, personajes tridimensionales, hibridación de géneros y de formatos e intertextualidad, metaficcionalidad y transmedialidad [...] cualquier realidad material se convierte en información fluida en lugares de producción de texturas de la hipermodernidad. El lugar físico deriva en una red de relaciones discursivas a través de las que el sujeto, ya siempre en tránsito, nomadiza su deseo. La subjetividad puede ser comprendida entonces en términos performativos, como un proceso de transformación constante, fundado en la potencia de contaminación de los cuerpos, en su capacidad para perturbar y ser afectados, para establecer múltiples relaciones con el mundo. (Vilariño Picos, 2016: 78)

Les possibilitats tecnològiques per fer hibridacions són enormes i molt eclèctiques i, gràcies a la seva omnipresència (mòbils, ordinadors, càmeres...) i la seva simplificació, són avui molt accessibles a la majoria dels usuaris (Masgrau i Kunde, 2018). Això fomenta la participació de l'espectador en l'obra (Jenkins, 2006), el qual afegeix capes intermedials a productes existents, com poden ser els *fanfiction* o *memes* (vegeu Gaspar, Kunde i Niell, 2021). Podem situar l'art intermedial, el qual, com diu Rebentisch (2003: 83-4 citat en Schröter, 2010: 111), trenca amb el projecte de l'art modern per a afavorir la implicació del consumidor, com a reacció a la "societat d'espectacle" que descriu Guy Debord (Bruhn, 2016: 3), i com a necessitat per dominar, i no ser dominat pel pictorial turn (Mitchell, 1994).

Avui dia la pràctica intermedial ja no té el mateix caràcter transgressor que identifica Higgins en les obres dels artistes Fluxus – "versos dansats", "novel·la cinematogràfica", "escultura verbal", "poetry-

film”, “arquitectura acústica”, “òpera literària”, “pintura musical”, “imatges vocals”, “multicomplex cinema” (Heil, 2006: 1), són alguns exemples de l’actualitat–; les tipologies artístiques han esdevingut més flexibles i tampoc no es limiten a les arts, s’han escampat per tots els mitjans de comunicació, també els no purament estètics, com ara la premsa, la publicitat, el packaging o les campanyes electorals. “Les combinacions de llenguatges han deixat de ser l’excepció per esdevenir una pràctica habitual, [...] és gairebé una exigència social de la [post]modernitat” (298) afirma Masgrau Juanola (2012) i, fonamentant-se en els estudis intertextuals, afirma que no hi ha cap producció que no estigui influïda per d’altres, de fet, sovint podem identificar trets intermedials de menor o major grau en qualsevol obra. Bruhn (2010) anomena aquest fenomen “heteromedialitat” i emfasitza que barrejar és una condició prioritària en tots els textos i que la “monomedialitat pura” és el resultat d’una purificació activa i no al revés, com sovint es dona per fet. Aquesta concepció és semblant a la de Mitchell (1994)– “all media are mixed media” (5)–, ja que no són concebuts mai exclusivament de forma monomodal.

Diversos assajos qüestionen les investigacions intermedials a partir d’aquestes mateixes consideracions, rebutjant la concepció que es creuen fronteres medials amb els mateixos arguments que es fa servir per defensar-la. Així doncs, postulen que avui dia tots els mitjans són multimitjans o barrejats i que, per tant, identificar un mitjà pur no té sentit, ja que “the traditional borders of the arts disciplines have often been completely blurred” (Fischer-Lichte, 2006 citat a Rajewsky, 2010: 52). El simple fet de parlar de la barreja de mitjans o de multimedialitat implica de manera inherent un concepte de mitjans convencionalment diferenciables entre ells, sense la necessitat de caure en la fal·làcia de la monomedialitat o la medialitat “pura” (Bruhn, 2016: 21) de la qual parlen investigadors com Greenway o Krauss (citats a Schröter, 2010). Encara que podem tornar a parlar de mitjans autònoms quan neix un nou mitjà de la remediació de les hibridacions –com per exemple el cinema, derivat de la fotografia i les arts escèniques– aquest, com demostra Schröter amb el concepte de la intermedialitat ontològica, depèn de nou de la diferenciació respecte d’altres mitjans, com desenvoluparem més endavant.

Les discussions entre les medialitats “pures” i les intermedialitats són presents des de l'aparició del concepte. Schröter (2010) ho exposa en l'article “The politics of intermediality”, en què compara les consideracions sobre el concepte de Greenway i Krauss amb les de Higgins, i destaca les implicacions ideològiques en els processos intermedials. Mentre que Higgins veia en els productes intermedials la superació de la compartimentació de les arts i en conseqüència una reacció a una societat de classes (en la qual els “mitjans purs” eren meres decoracions a les parets dels rics (Higgins, 2007: 21), introduint el poder dialògic al poble, –el que Blom anomenava “intermedia dynamic” (en Higgins, 2002: 94/5)–, per als altres dos era una demostració de la globalització de la imatge al servei del capital (Krauss, 1999a: 56 citat en Schröter, 2010: 108), una forma més de manipulació, supressió i “thought control” de la societat de l'espectacle. Aquesta disputa la trobem en diverses formes sempre relacionades amb el *laocoonisme*, inspirades en l'obra de Lessing i el concepte de *Gesamtkunstwerk* de Wagner.

La paradoxa d'interpretar el mateix concepte en el mateix context socio-cultural de maneres completament distintes obre una qüestió interessant que no ha perdut vigència: la del poder i la influència de les noves tecnologies i els mitjans de comunicació de masses i el seu impacte en la vida social. Són un instrument de control social o d'apoderament? En definitiva, la resposta a la qüestió sembla caure en la consciència de cada usuari sobre el mitjà i la seva decisió conscient de seguir-ne les regles implícites o resistir-s'hi i apropiar-se'n. Així doncs, malgrat que la intermedialitat és un terme en discussió amb moltes aplicacions, té el gran potencial d'ajudar a prendre consciència de la materialitat de les pràctiques comunicatives (Rajewsky, 2005: 44) aplicable a les tendències socials, artístiques i culturals actuals.

Queda palesa, però, la necessitat de definir què és un mitjà com a base per a una investigació que se centri en l'*entremitjans*. El concepte d'*intermedialitat* opera en diversos àmbits: desgrana les relacions i (trans)formacions històriques i genealògiques d'instruments tècnics o mitjans per observar, representar i comunicar la realitat; hi ha una intermedialitat epistemològica que reflexiona sobre la construcció cognitiva de la realitat a través de les interaccions perceptives dels mitjans, i s'ocupa també

del reconeixement medial i la diferenciació dels mitjans i la seva funció com a qualitats formals de les produccions artístiques (Paech, 1997: 17; Rajewsky, 2010: 51). Cada concepció comporta la seva interpretació particular de què és un mitjà; l'ús convencional del terme com a artefacte tècnic només reflecteix un aspecte tangible de la pluralitat de significats que pot tenir. En aquesta tesi són fonamentals també els aspectes performatius de Kritlova (2012) de la intermedialitat, un enfocament filosòfic dels mitjans com a estructures reflexives, que tenen la capacitat de “fond, show, and create unknown (inter)medial relations” (40). A partir d'aquest enfocament, és enriquidora la reflexió de Vogl (2001) sobre la influència dels mitjans en la nostra cosmovisió, que podríem descriure amb les paraules “esdevenir medial”.



Imatge 2 Galileu (1610), foto de la pàgina 28 del codex original de *Sidereus Nuncius* amb una aquarella de les fases lunars d'un dels satèl·lits de Júpiter.

2. EL MITJÀ

2.1. Esdevenir medial

Vogl manifesta com un objecte tecnològic pot modificar la manera de concebre el món, fent de mediador i mitjà entre el visible i l'invisible, demostrant la seva teoria a partir de l'anàlisi del text *Sidereus Nuncius*, de Galileu (1610), que recull la transcripció de les observacions fetes amb el nou artefacte, el telescopi. Parla de la **desnaturalització dels sentits**, considerant que el mitjà no és una simple extensió dels sentits o una eina, sinó la seva recreació, i afirma que la percepció (sensorial) dels fenòmens o “notícies” produïdes a través seu sempre hi estan subjectes. Galileu descobreix, en primer lloc, l'objecte a través de l'experimentació amb la lent, i només com a conseqüència del descobriment com a artefacte útil per observar el cel (convertint-la en mitjà, el telescopi) descobreix el subjecte: els astres invisibles a simple vista. El telescopi artificialitza la vista, permet veure el que sembla que no hi és. Al teoritzar el mitjà, una **producció d'autoreferència**, canvia la mirada vers ell i, a través d'ell, la mirada al món. L'ull deixa de ser l'òrgan fiable de l'observació de la realitat aristotèlica. Aquesta consciència del mitjà condiciona l'observació i impacta en la seva reproducció. L'“efecte telescopi” és perceptible fins i tot en les formulacions i la sintaxi de *Siderus Nuncius*. Observar es converteix en una autoobservació produïda a través de la relació entre mitjà i receptor, una autoconeixença que ajuda en la lectura més profunda i significativa i canvia la concepció del món. Els astres i planetes que Galileu observa no són més que una altra manera d'entendre el planeta Terra, de veure'l reflectit a través d'una mirada telescòpica, esdevenint una

estrella entre estrelles. A més a més, relaciona el visible amb l'invisible, l'anàlisi medial cau, no tant en l'estètica –entesa com a *aistètica*, allò que és perceptible amb els sentits–, sinó molt més en allò que no és visible, audible, llegible, perceptible, la **creació d'un camp anestètic**. La mirada és ara atreta cap a una cosa retirada de la vista, està involucrada en un procés que, amb cada visualització, invoca una immensitat de l'invisible i l'ocult, un mar de possibilitats accessibles només a través de la ment. El telescopi visibilitza la diferència entre el visible i l'invisible, produeix la invisibilitat del visible, converteix un cel ple de petits brillants en una immensa profunditat negra.

Finalment constata que no existeix cap mitjà, almenys en un sentit substancial i històricament permanent. Els mitjans no són reductibles a una tecnologia determinada (com la impressió o l'electricitat), a certs dispositius o màquines (el telescopi, el telègraf o el telèfon), a formes simbòliques (la perspectiva de la pintura), als gèneres en el sentit més ampli (la literatura o el cinema), a una institució (el teatre), a una funció social (alguns mitjans de comunicació de masses) o a un sistema de símbols (el codi alfanumèric) i, tanmateix, són virulents en tot i cadascun d'ells. La funció dels mitjans de comunicació només es pot entendre com una combinació de moments heterogenis, que inclouen equipament tècnic o màquines, així com símbols, fets institucionals, pràctiques o certes formes de coneixement, i és observable i determinable només en casos individuals, en un context sociohistòric concret.

A través d'aquesta il·lustració de la medialització d'un artefacte queda evident que el concepte mitjà, utilitzat per a finalitats intermedials, és quelcom més que un objecte tècnic palpable amb els sentits, i esdevé una construcció conceptual que implica transformacions de la nostra percepció del món. Una definició restrictiva que el concebi com una eina (material o energètica) d'emmagatzematge i transmissió de dades i informació, no abraçaria aquesta magnitud de significant (Paech, 1997: 15-6). Però tampoc és pràctica una definició com la sovint citada "medium is a extension of men" de McLuhan (1994), malgrat que inclou la visibilització de l'invisible. Quan Higgins (2007) parla de "life media" (22), en referència a l'art trobat de Duchamp, interpreta l'objecte quotidià com

un missatge comunicatiu i, seguint aquesta idea, considera que qualsevol cosa (la roba, el pentinat, l'estora davant de la porta de casa...) pot aportar significat. Però això evidentment obriria l'anàlisi cap a un estadi inabastable: cada objecte seria un signe que aporta significat i, en conseqüència, esdevindria insignificant, ja que les fronteres medials quedarien massa entreteixides i ens quedaríem atrapats en una teranyina construïda per la mateixa definició.

La inclusió de la semiòtica en una definició medial (Kunde i Piderit, 2021) permet matisar el concepte de McLuhan, limitant-se als llenguatges amb un sistema de signes propi. Podem concebre els mitjans, per tant, com a àmbits de comunicació (espais, plataformes, productes, accions, institucions, etc.) que aglutinen i concreten sistemes semiòtics, qüestions de transmissió i convencions culturals (Wolf, 1999: 18-19). La diferència entre els mitjans rau, segons Wolf (2011), en la forma en què el contingut és evocat, presentat i experimentat. Per a Paech (2008) aquesta forma (lització) medial és la clau per a diferenciar entre arts i mitjans. Mentre que, per ell, les arts deriven la seva identitat de la fixació de les seves formes simbòliques, els mitjans tècnics no es fixen en cap forma concreta, sinó en la capacitat d'articular altres formes (artístiques). Però en la seva definició obvia precisament la importància de la semiòtica per a una definició medial. Com exposa Elleström (2010), és a partir de la seva complexa barreja d'informació i entreteniment cultural, amb formes d'expressió pròpies, sistematitzades de forma semiòtica, que l'art es presenta com a àmbit de comunicació, i per tant com a mitjà. Com ja diu Higgins (2002), "all art is both material and communicative" (97).

És interessant remarcar que *medium*, l'arrel llatina del terme intermedialitat, ha adquirit diferents significats en les diverses llengües al llarg dels anys. En anglès és definit com a 'estat, condició mitjana' o '(medi) ambient'; també –com en alemany– com a 'element mediador' o 'substància que intervé de la qual actua una força o es produeix un efecte'; o bé, com a 'mitjà auxiliar', 'aparell organitzatiu i tècnic, per la transmissió d'opinions, informació, béns culturals i educació' (en la qual és inclosa l'àrea d'expressió artística), de la qual deriva, en la forma plural, el

concepte *mitjans de comunicació*. En català, però, tenim dues paraules per vehicular aquests significats: *medi* i *mitjà*. Mentre que el primer inclou el significat d'entremig, així com l' 'element, substància, condicions, circumstàncies que envolten una cosa, persona, fet', com que és utilitzat en medi ambient, també és definit com a 'substància a través de la qual obra una força, és transmès un efecte'. Podríem dir que té el significat de medialitat, mentre que mitjà, 'allò que serveix per a arribar a un fi' o 'forma de transmissió de la informació a través del qual es realitza la difusió o reproducció i que té com a suport diversos sistemes auditius, visuals o audiovisuals', representa la materialitat del mot *medium*. La difuminació dels límits dels mitjans, com podria ser el camí de la ràdio cap al *podcast* en línia, impulsat pels mitjans digitals, fa que el concepte de *mitjà* s'apropi cada cop més al de *medi*, fet que referma la definició donada.

Però per sobre de la discussió sobre què és un mitjà, importa sobretot entendre què és el que fa, què produeix, què evoca (Bruhn, 2016: 16). Els mitjans fan llegible, audible, visible, perceptible un contingut en una forma, com diria Paech (2008), o una configuració medial específica, seguint Rajewsky (2010). A més, tenen la tendència d'invisibilitzar-se a si mateixos i la seva participació constitutiva a l'*aistètica* del contingut (Vogl, 2001: 122). Però no són conductors buits de transmissió (Ryan, 2004: 1-2 citat en Bruhn, 2016: 18): és a través de la seva materialitat que donen cos a aquest contingut d'una determinada manera i, per tant, influeixen en la nostra visió del món, esdevenint eines polítiques (entesesdes de la perspectiva focaultiana). El mitjà impacta en el contingut a través de la seva evocació i presentació específica i, en conseqüència, en la seva recepció (Wolf, 2011); com diria McLuhan (1994) "The medium is the message". Això no obstant, se segueix intentant amagar la materialitat del mitjà, minimitzar la seva influència, considerant-lo com una pertorbació per a la millora de les tecnologies de gravació i reproducció cinematogràfiques i fonogràfiques, així com una distorsió dels processos científics a l'hora d'obtenir resultats lliures d'influències externes (Paech, 2008: 58).

Els fenòmens intermedials, però, poden visibilitzar el mitjà; com diu Mersch (2004), els mitjans reaccionen amb altres mitjans, els envaeixen, els converteixen en un escenari, "pleguen" i "dobleguen" els seus punts

de transició, fent-los caure en el disfuncional. Ens adonem de la seva materialitat a través de la fricció que es produeix entre la forma i el mitjà. D'aquesta manera es fa *aistètica* la materialitat medial; es consciencia i s'evita precisament aquesta invisibilització i s'esdevé un cert requeriment intermedial de visibilitzar altres mitjans menys visibles. I així, de la mateixa manera que una definició de mitjà és la base per a la investigació intermedial, aquesta és la condició epistemològica de la consciència medial (Hartmann, 2017: 221).

L'enfocament en la medialitat, que introdueixen els estudis en l'àmbit alemany, recollit en la paraula *Intermedialität* (en comptes d'una mirada al mitjà, més propi dels *intermedia studies* de l'àmbit anglosaxó), subratlla aquesta mirada cap al com medien els mitjans. El mitjà com a forma (cinema, internet, llibre...) es dissol en el medial (animació, hipertext, escrit...), en els traços del mitjà emergent i les seves interrelacions. Podem observar llavors la “mirada fotogràfica” en un mitjà que no té una medialitat visual, però que l'evoca a través dels seus propis modes. Això il·lustra que, malgrat que és l'artefacte tècnic el que dona forma a la medialitat, la importància medial no necessàriament ha d'estar present físicament (Paech, 1997: 19). Aquí rau la dificultat de la qüestió, ja que no és a través de la materialitat que podem definir el mitjà, però sense aquesta no pot ser concebuda i, a més, influeix activament en la percepció del mitjà. El mitjà és la cara invisible de la medialitat, a través de la qual es constitueix el significat, com la llum de la bombeta que representa l'energia invisible.

Però, a més a més, de forma paradoxal, el mitjà (paper) medialitza la medialitat (imatge) i aquesta a la vegada medialitza el mitjà (fotografia, il·lustració o pintura barroca). Aquest procés d'influència mútua resulta en una reflexivitat fonamental. Els mitjans no són objectes, sinó condicions i possibilitats del procés formatiu i de la seva observació (Paech, 2008: 59-60). Això és el que podríem entendre quan McLuhan (1994) confirma que el contingut de qualsevol mitjà sempre és un altre mitjà. Però no només necessitem la materialitat medial per identificar la medialitat; tampoc no manipulem, observem ni analitzem mai “el mitjà”, com podria ser “el mitjà cinematogràfic” o “el mitjà literari”, sinó sempre productes individuals, representacions del mitjà i de les medialitats

específiques, que ens fan arribar a la conclusió que quan parlem d'un mitjà, es tracta sempre d'una abstracció teòrica (Rajewsky, 2010: 53-4).

El desplaçament del mitjà cap a la medialitat se situa en l'*entremig* de les diverses definicions, i oscil·la des d'una visió performativa, entre eina i mediació, entre subjecte i objecte, entre utilitat i context, entre producció i recepció, entre visible i invisible. La medialitat té la funció de mediador entre el productor, el contingut, l'artefacte i el receptor (fig. 3), proporcionant eines per manejar, percebre i reflectir el món, en el qual el mitjà és la formació palpable que informa a través de les representacions, la cultura, els llenguatges, els símbols, les institucions i els discursos. El mitjà (molt relacionat amb el concepte medi) no pot ser reduït a la forma, malgrat que tampoc s'hi pot accedir sense ella (Krtilova, 2012: 37-8). No és un objecte passiu, sinó que és una estructura reflexiva que proporciona perspectives i tècniques de significació analitzables; és una preformació per entendre les percepcions, pensaments i actuacions. Si partim de l'afirmació de Deleuze (1990) que "sense is never a principle or an origin, [...] it is produced. It is not something to discover, to restore, and to re-employ; it is something to produce by a new machinery" (72 citat en Herzogenrath, 2012: 2), aquesta maquinària són els mitjans; la medialitat, la seva potència, i la intermedialitat, les interconnexions rizomàtiques entre mitjans a través de les quals produïm el sentit.

El mitjà és produït per l'humà, en la mediació entre persones, amb el seu entorn, comunicant-nos a través de constel·lacions estructurades de símbols significants: formes artístiques, comunicatives o bé *media* (Bruhn, 2016: 15-6). Aquesta és la característica diacrònica de l'esdevenir mitjà (Vogl, 2001; Rajewsky, 2010), el qual té en consideració el context històric i discursiu, els canvis tecnològics i la relació entre mitjans en un mapa medial d'un moment concret. Des d'aquesta perspectiva, una

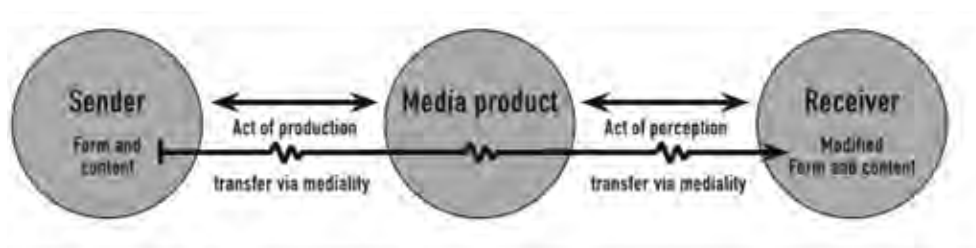


Figura 3 model comunicatiu bàsic (Bruhn, 2016: 17)

definició medial sempre és flexible i canviant, variant segons la consciència que es té vers aquest medi, constituït en la fricció i la diferència amb d'altres, a partir d'un estranyament principal i al qual ens adaptem i amb el qual evolucionem (Jones, 2010: 94 citat en Bruhn, 2016: 4). Sols ens podem referir a un mitjà en referència i connexió amb altres i, per tant, en la definició del mitjà sempre hi ha latent un procés intermedial (Schröter, 2010; Herzogenrath, 2012). No són idees fixes, sinó que emergeixen en processos de percepció, creació i reflexió i, com s'ha dit al principi en referència a la intermedialitat, malgrat que sempre hi ha hagut mitjans, només poden existir a partir d'una reflexió teòrica *a priori*, ja que són productes conceptuals.

Ara bé, la intermedialitat és principalment un pont que vincula un mitjà i un altre (Rajewsky, 2010: 60). Si tots els mitjans fossin fonamentalment diferents, el buit entre ells seria massa gran per ser travessat, i si fossin fonamentalment similars, seria igualment difícil trobar alguna bretxa per creuar, ja que tot estaria interrelacionat. El pont que tracem per tant ha de ser entès com una connexió entre les diferències a través de les similituds medials.

En síntesi, i una vegada desgranats i revisats amb perspectiva crítica tots els elements constitutius de la definició de *mitjà*, considerem que només es pot entendre en la combinació de la seva semiòtica, les pràctiques culturals i fets institucionals d'un context sociohistòric concret. El mitjà no es pot reduir a una forma (equipament tècnic o maquinària), però no pot ser concebut sense ella. Això no obstant, no cal que estigui materialment present, en el qual cas, però, requereix d'altres mitjans que el medailitzen. Aquests diferents aspectes del qual es compona el concepte mitjà (dispositiu o suport a través del qual és medailitzat, les concepcions socioculturals al respecte, així com el seu sistema semiòtic o simbòlic) estan descompostos per Elleström (2010) a partir de la definició del mitjà des d'una aproximació multimodal que presentarem a continuació.

2.2. Aproximació multimodal del mitjà per a una aplicació intermedial

La divisió d'Elleström (2010) dels mitjans en bàsics, qualificats i tècnics facilita la identificació dels components d'un element que en realitat no és mai plenament visible, si no és a través de la forma o, anàlogament, la formalització –paraula que podríem substituir per *corporització*–, com diria Paech (1997). A través d'una aproximació multimedial, basada en l'afirmació de Mitchell (1994) que “all media are mixed media”, que ell mateix va reformular posteriorment en “[a]ll media are, from the standpoint of sensory modality, mixed media” (2007: 395 citat en Rajewsky, 2010: 66), proporciona una eina analítica que facilita traçar aquestes similituds i diferències. En lloc de definir primer cada medialitat i després com es barregen amb d'altres, proposa, a partir d'una model *bottom-up* (en comptes d'un *top-down*), descobrir els trets comuns i les seves connexions combinatòries.

Els primers dos mitjans (bàsics i qualificats) són categories abstractes que ajuden a entendre com es construeixen les tipologies medials a partir de diferents qualitats; mentre que els mitjans tècnics són els dispositius tangibles necessaris per materialitzar-les. No els considera pas un tipus de mitjans separats, sinó aspectes teòrics complementaris que es constitueixen a partir d'una xarxa complexa de qualitats tangibles i operacions diverses de percepció i interpretació realitzades pels receptors, dependents de les circumstàncies socials, històriques, comunicatives i estètiques. És precisament en aquesta separació teòrica, entre materialitat i percepció (inseparables en la pràctica), on situarà la interacció entre mitjans, com s'explicarà més endavant. Primer, però, ens centrem en la definició del concepte mitjà.

Com es pot veure en la taula 1, Elleström diferencia quatre modalitats en el mitjà bàsic –considerant que el mode és la manera de ser o de fer les coses, ampliant el concepte del recurs semiòtic social de Kress i van Leeuwen (2006)–, que són els pilars fonamentals de tots els mitjans, construïts del tangible al conceptual, passant pel perceptiu. En primer lloc la **modalitat material**, com un tret tangible, latent i perceptible del

FORMA MEDIAL		DEFINICIÓ
MITJÀ TÈCNIC (llibre, TV, paper, instrument de música, pedra, cos humà, orquestra...)	MITJÀ QUALIFICAT (Cine, teatre, literatura, fotografia, il·lustració, òpera, cançó...)	<p>Modalitat material La interfície corporal latent del mitjà; on els sentits responen a l'impacte material.</p> <p>Modalitat sensorial Els actes físics i de percepció de la interfície del mitjà a través de les facultats de sentit.</p> <p>Modalitat espaciotemporal L'estructuració de la percepció sensorial de la interfície material mitjançant experiències i concepcions d'espai i de temps</p> <p>Modalitat semiòtica La creació de sentit en el mitjà concebut espacialment a través de diferents tipus de pensament i interpretació de signes.</p> <p>Aspecte de qualificació contextual L'origen, la delimitació i l'ús dels mitjans de comunicació en determinades circumstàncies històriques, culturals i socials.</p> <p>Aspecte de qualificació operativa Les característiques estètiques i comunicatives dels mitjans de comunicació.</p>
	MITJÀ BÀSIC (text escrit/auditiu/tàctil, imatge fixa/en moviment, performance corporal icònica, so no-verbal...) CONTINGUT: només existeix com a idea.	<p>– Cossos humans (interfície corporal, veu...) – Altres materialitats demarcades (superfície (no)plana, sòlids...) – Materialitat no demarcada (projeccions làser, imatges estàtiques/movibles, ones sonores...)</p> <p>– Visual – Auditiu – Tàctil – Gustatiu – Olfactiu</p> <p>– Espai/temps manifestat en la interfície material – Espai cognitiu/temps perceptual (sempre present) – Temps/espai virtual</p> <p>– Convencions (signes simbòlics) – Semblances (signes icònics) – Contigüitats (signes indexats)</p>
FORMA: objecte, fenomen físic o cos.	<p>Aspecte de qualificació contextual L'origen, la delimitació i l'ús dels mitjans de comunicació en determinades circumstàncies històriques, culturals i socials.</p> <p>Aspecte de qualificació operativa Les característiques estètiques i comunicatives dels mitjans de comunicació.</p> <p>Qualsevol objecte, fenomen físic o cos que intervingui, en el sentit que "realitzen" i "mostren" mitjans de comunicació bàsics i qualificats.</p>	

Taula 1 Model medial d'Elleström (2010) traduït i adaptat a partir de la taula *The modalities and modes of media* (36).

mitjà (com són el text en el sentit més flexible de la paraula, la imatge, el so...). No s'ha de confondre amb el mitjà tècnic, el qual dona forma manifesta a les propietats medials. Aquest és percebut a través de la **modalitat sensorial**: si bé en la gran majoria de casos predomina la percepció visual i auditiva, pot activar qualsevol dels sentits: la imatge d'una poma verda ens fa recordar el seu gust agre, o una escultura de marbre, sense tocar-la, ens evoca la sensació freda i llisa de la seva superfície. A partir de la percepció sensorial, distingim la forma cognitiva, interpretant les seves **modalitats espaciotemporals**: amplada, alçada, profunditat i temps, que poden ser seqüencials de forma fixa (pel·lícula), parcialment fixades (videojocs) o no fixades (*live performance*, escultura mòbil). Com en l'anterior cas, cal remarcar que l'espai i temps poden ser evocats pel mitjà de forma virtual, sense ser-hi materialment presents. Finalment la modalitat semiòtica permet, des dels processos cognitius, crear el significat (que comença de forma inconscient en l'aprehensió dels continguts rebuts en la modalitat sensorial) a partir de la interpretació dels signes simbòlics, icònics o indexats, reproduïts pel mitjà. Aquests poden aparèixer de forma barrejada, però habitualment predomina una modalitat semiòtica. La combinació d'aquests quatre modes és la característica específica de cada mitjà o en paraules d'Elleström, el *mitjà bàsic*.

El mitjà bàsic (o la seva combinació) sempre és una de les característiques del *mitjà qualificat*, al qual Elleström afegeix dos aspectes determinants més: la *qualificació contextual*, la qual determina la dependència sociocultural respecte d'un determinat moment històric i com aquest moment assenyala i delimita com cal utilitzar un mitjà específic. I la *qualificació operativa*, que inclou característiques estètiques i comunicatives, resultants de convencions socials, que la diferencien d'altres mitjans bàsics semblants, o pot redefinir-la en relació amb altres mitjans. Les qualificacions contextuais i operatives poden variar en determinants moments històrics i socioculturals i, per tant, són intrínsecament inestables. Elleström situa en aquesta categoria els mitjans artístics (cinema, literatura, teatre...), ja que l'existència de suports tècnics específics és una faceta essencial de cada moment històric i de l'espai cultural; tots els mitjans qualificats són més o menys fortament determinats per mitjans tècnics específics, des del punt de vista contextual, i tenen un paper

fonamental en la formació de les qualitats estètiques i comunicatives característiques, des del punt de vista operatiu.

Per últim, el **mitjà tècnic** –qualsevol objecte, fenomen físic o cos (humà)– realitza i mostra, és a dir media, els mitjans bàsics i qualificats. És la materialització del que d'altra forma seria només una idea i, per tant, no existiria; és la forma del contingut latent. No obstant això, ens trobem amb algunes denotacions, com ara la cinematografia o la fotografia, que se situen entre mitjans tècnics i qualificats (fet que pot dependre del moment històric) .

El tret més enginyós d'aquest model és la determinació de les característiques bàsiques i qualitatives que el mitjà tècnic és capaç de mediar. És en les interfícies específiques reproduïdes i les possibilitats i les formes d'interactuar amb elles a través del mitjà tècnic per part del receptor, que es constitueixen els fenòmens intermedials.

2.3. El mitjà llibre: aspectes materials

L'aparició de nous mitjans impacta en els ja existents, especialment, tenint en compte que els mitjans es defineixen sempre a partir d'altres d'afins. En l'apartat següent especificarem els canvis ontològics als quals s'ha sotmès el mitjà del llibre, mitjà tècnic de l'àlbum il·lustrat, objecte del nostre estudi, pel que fa a la seva relació amb el contingut reproduït i els aspectes qualificatius, així com una revisió de la materialitat del llibre i la seva lectura.

2.3.1. L'impacte dels nous mitjans en el llibre

La diversificació dels mitjans d'entreteniment a finals del segle XVII, sobretot pel que fa als mitjans visuals o òptics, com ara ombres xineses, cambra obscura, daguerreotip, museus de cera..., però també entre els mitjans impresos –diaris, gasetes, revistes–, va tenir un impacte directe

sobre el llibre com a *Leitmedium*¹, una posició que havia adquirit amb la invenció de la impremta de tipus mòbil a mitjan segle XV i que va mantenir fins a arribar a la seva fi a finals del segle XIX. Aquesta època de prominència del llibre com a mitjà cultural i d'entreteniment fou anomenada per McLuhan (1973) la *galàxia Gutenberg*. Bolz (1993 citat en Nelles, 2002: 51), el qual situa aquesta fi més concretament en l'aparició del concepte *Gesamtkunstwerk* de Wagner i les anàlisis i diagnòsics teòriques de Nietzsche, com a motor propulsor, que li donen validesa.

Nelles (2002) segueix aquesta idea i considera que les innovacions tècniques generalment van acompanyades, comentades i són resultants de reflexions teòriques². Per tant, l'aparició de nous *Leitmedien* en el segle XX i XXI, i les reflexions sobre els seus usos i desavantatges, així com de la seva materialitat, influeixen i també transformen els mitjans més antics, els quals reben un impacte en l'aparença i en el contingut.

A més constata un canvi en la recepció del llibre, influïda per les noves formes de consum medial: la provocació intel·lectual d'intentar conciliar la distància entre lector i lectura a través de la interpretació del significat³, pròpia de la lectura verbal, és substituïda, segons Bolz (1993 citat en Nelles, 2002: 50/1), per una recepció immediata, estimulada a través de suggeriments i impressionssense distanciament estètic. És qüestionable fins a quin grau aquest distanciament, que se supera amb la interpretació, no és present també en altres mitjans més visuals, però en el context d'aquesta tesi ens interessa el possible canvi de recepció del llibre propiciada per la plurimedialitat pròpia de la nostra era.

1 Mitjà principal de referència i tractor.

2 Referint-se a textos de Brecht (1932) i Döblin (1923-33) sobre la ràdio, Balac (1924) i Arnheim (1932) sobre el film, o les consideracions sobre l'art en l'època de reproducció tècnica de Benjamin (1936).

3 Nessel (2002) fa un joc lingüístic que no es pot reproduir al català amb les paraules "significat" i "interpretació", que es construeixen a partir del mateix morfema *-deut* en alemany: "Eine grundsätzliche Differenz liegt vor allem darin, dass die Lektüre eines Buches eine mehr oder weniger sinnvolle Imagination der wie auch immer gearteten Bedeutung eines gelesenen Textes zur Folge hat, wobei eine als ursprünglich ästhetische postulierte Distanz zwischen Lesern und Gelesenem durch die Generierung von (Be-)Deutung aufgehoben wird" (50).

2.3.2. Les materialitats del llibre en el segle XXI

En aquest nou panorama medial les funcions tradicionals del llibre (mitjà d'entreteniment, transmissor d'informació, emmagatzematge de contingut...) són compartides amb altres mitjans; el llibre acaba sent un mitjà més entre molts. Això no obstant, manté altres significats, com el de símbol d'estatus social o metafòric –com quan Derrida (1986) es refereix al “libro de la naturaleza” (21) o el “libro de Dios” (22)–, que es pot remuntar més a la seva objectivitat que a la funció de mediació de contingut. I és precisament en aquesta objectivització que Derrida el baixa del seu pedestal idealitzat com a “totalidad, finita o infinita, del significante” (25) i el situa en una materialitat mundana. Per a Derrida, cronològicament, és més important l'escrit, com a mitjà constant, que el llibre. La seva mort –o com la interpreta Domingo Baguer (2014) l'alliberació del “texto de la tiranía del orden secuencial del libro” (132)– ha comportat “una nueva mutación en la historia de la escritura” (Derrida, 1986: 14), que l'entén com a “un sistema de signos” (43) des d'un concepte molt més ampli: particularitza entre altres categories, l'escriptura cinematogràfica, coreogràfica, pictòrica, musical, militar, política, biològica i l'escriptura del llenguatge verbal. L'escriptura és “pluridimensional” i la linealitat n'és un model particular, amb una influència creixent durant quatre mil·lennis –no només sobre l'escriptura, en el sentit estricte del terme, sinó de forma global en el pensament filosòfic i científic–, ja que ha determinat conceptes com el símbol i el llenguatge, i ha reprimit altres models no-lineals. No en nega la validesa, però la situa com una opció entre d'altres. El trencament de la linealitat mantenint el suport físic del llibre és difícil però possible, tal com demostra ell mateix en la seva obra *Clamor-Glas* (2015), en què contraposa en la mateixa pàgina un text sobre Hegel i un altre sobre Genet, interferint-hi amb notes i pronunciant-s'hi a través de la composició en la pàgina i les diverses tipografies. Un llibre que proposa una lectura hipertextual influïda i guiada per les possibilitats materials del suport.

Si bé Derrida se centra en la textualitat verbal, podem ampliar aquesta idea a qualsevol text artístic, com fa Oetken (2008: 197) en la seva tesi, contraposant la materialitat dels textos artístics als textos digitals immaterials, fent referència a les qualitats narratives del material sensual

i hàptic, les quals, segons una enquesta a il·lustradors, es troben a faltar en el treball a la pantalla. També podem diferenciar l'objecte llibre de l'oralitat, a la qual Benne (2015) atribueix una materialitat en la corporització de l'escrit, en concret en els fenòmens suprasegmentals (com el ritme) o segmentals (els dialectalismes), que poden ser significatius en la lectura en veu alta dels àlbums il·lustrats, sobretot si serveix per a interpretar la tipografia quan té significats diegètics.

Benne (2015), que diferencia entre la materialitat lingüística i la no-lingüística⁴, emfasitza encara més en la dimensió topològica i física de la segona, a partir del concepte de la *materialitat paratextual*, subratllant que no s'ha de confondre amb la paratextualitat de Genette (encara que s'hi inspira clarament), ja que no se centra en els aspectes lingüístics. La materialitat paratextual engloba el conjunt de propietats físiques i químiques dels suports del text, i se centra en l'anàlisi de papers i tintes o la descripció de suports i materials d'escriptura, per exemple en totes aquelles característiques no lingüístiques de la literatura que són constitutives o acompanyants de determinats mitjans de comunicació o gèneres, com per exemple l'estil de les portades o el fet que tinguin solapes. Dissocia aquesta *materialitat* de la *contextual* –la semantització de la materialitat dels artefactes culturals en un context sociocultural– i justifica que ambdós s'acaben trepitjant, ja que la materialitat per naturalesa fa referència a fenòmens complexos i multimodals. Sí que exposa, però, que un enfocament massa centrat en la materialitat contextual, determinada per la forta importància dels aspectes receptius, pot desviar l'atenció de l'objectiu material en si. Això no obstant, no es pot entendre tampoc la materialitat paratextual sense el context en el qual és rebut, ja que cal una conscienciació sobre el significat material per a entendre l'experiència estètica literària.

La importància contextual es fa evident en l'aproximació a la materialitat del text de Foucault *Arqueologia del saber* (2006): per tal de determinar la dimensió significativa de l'*existència material* de l'enunciat, descarta el contingut físic –tipografies, tinta o papers–, ja que per a ell

⁴ Matisa que, segons el corrent d'investigació, s'inclouen les dues variants al concepte de materialitat, o només la no-lingüística.

són una unitat dèbil i accessòria a l'enunciat–, que és neutralitzat “en el elemento general –material, sin duda, pero igualmente institucional y económico– del libro” (171). Derrida fa una consideració similar sobre l'escriptura en relació al llenguatge, la qual compara a una màscara o una disfressa, parafrasejant Sausurre. En aquest context concep el text de manera intertextual, “envuelto en un sistema de citas de otros libros, de otros textos, de otras frases, como un nudo en una red” (Foucault, 2006: 37). Si concretem aquestes consideracions amb un exemple d'àlbum il·lustrat, podríem dir que no és el mateix llegir la publicació individual de l'obra *El libro de verano* (Berner, 2006) que tota l'antologia de les estacions de l'autora (2016), ja que els quatre llibres que la componen estan plens d'implícits relacionats amb els altres llibres, que en la lectura individual no emergeixen, sobretot si el lector no és conscient d'una continuïtat del'obra.

Però quan Foucault considera que en els canvis físics d'una edició a una altra no es realitza cap modificació de l'obra, subestima la influència de la maquetació en l'experiència lectora, la qual creiem que està estretament lligada amb la recepció del contingut. El plaer i la capacitat de concentració que pot assolir el lector davant d'una obra publicada amb una edició curosa, amb caràcters llegibles i espais de marge que permetin descansar la vista, respecte d'una edició que no respecti ni cuidi aquests elements facilitadors, pot canviar significativament i influir en la seva recepció. No és en va que Valéry (1999) considera que “[u]n libro es materialmente perfecto cuando es grato de leer y gustoso de meditar; y cuando en fin el paso de lectura a contemplación y su recíproco son fáciles y corresponden a cambios insensibles de acomodación visual” (97). En aquesta línia, des d'una visió menys artística que Valéry, Schulte-Sasse (1995 citat en Nelles, 2002: 59-61) revalora l'objecte en si quan confirma que la materialitat de la comunicació rau sobretot en la materialitat dels seus mitjans, ja que el tracte amb un dispositiu medial no es pot separar de l'especificitat material del seu mitjà. En aquest sentit, l'adaptació del llibre als nous mitjans capdavanters del segle XX ha de passar per una redescoberta de la seva materialitat per tal de mantenir-se al dia de les noves estructures narratives –com les seqüències associatives pròpies de la narrativa dels mitjans visuals– i modes de

plaer – una sincronització neurofisiològica dels moviments emocionals externs i interns⁵ – com a resposta a l'*imaginari sincronitzable* induït pels mitjans visuals i acústics.

Les marques personals

Parlant de la influència de la materialitat del llibre, volem introduir unes consideracions de Mackey (2016), que analitza la influència de les marques personals dels llibres en la nostra experiència lectora. Més enllà d'aspectes materials propis de l'objecte llibre o d'una obra específica, introdueix les marques personals que adquireixen els objectes en el seu ús regular. En aquesta línia, considera que l'accés al llibre no és només visual, a través de la mirada, sinó també tàctil: “the hand serves as a connector between the tangible object and the immaterial element of attention (166)”. L'autora diferencia entre una existència física i simbòlica del llibre –aquesta segona, com podem veure a continuació, no es refereix només al seu contingut representatiu de l'imaginari–, encara que les interaccions simbòliques sempre depenen d'un ús físic de l'objecte. És precisament la tangibilitat del material el factor que considera que pot influir en l'experiència lectora.

En una anàlisi dels llibres infantils significatius per a la seva pròpia trajectòria lectora, identifica a partir de les marques de desús les emocions viscudes durant les seves lectures, les emocions detonants de l'aprenentatge del funcionament del llibre. Considera que aquest objecte li ha permès l'entrada a un món de ficció i entendre els rols d'espectador i lector, que l'experiència d'una història és reproduïble en futures ocasions (i cada cop comença de nou), que provoca emocions (no només llegim o

5 Com Bolz, contraposa aquesta sincronització neurofisiològica a la conciliació imaginària de la racionalitat amb l'emocionalitat, i de nou qüestionem si aquesta sincronització neurofisiològica exclou un procés de conciliació imaginària. Només cal pensar en l'ús dels extrems *close-ups* que, fins i tot poden descontextualitzar la imatge fins a no permetre reconèixer l'objecte, en les quals l'espectador ha de fer una interpretació, conciliant racionalitat amb emocionalitat o, com diu Bolz, la distància entre lector/espectador i lectura/visualització, tot i que segurament és un mode menys present en la lectura dels mitjans audiovisuals.

escoltem la història, la sentim), i que pot ser connectada amb la realitat, fins i tot en pot modificar la nostra percepció o concepció, i fa palès que aquests aprenentatges només han sigut possibles gràcies a les incomputables relectures d'aquests llibres, les quals han quedat incrustades en la seva materialitat. I són precisament aquests vells exemplars, no pas les seves reedicions (i molt menys les edicions digitalitzades⁶), les que re- medien aquestes experiències intangibles.

Aquestes marques del temps s'evoquen també en l'escrit *Libros* de Benjamin (1982), quan descriu el moment d'observar l'objecte que li proporcionarà una particular aventura, la lectura:

En sus hojas estaban marcadas las huellas de los dedos que las habían vuelto. El cordel que cierra la cabezada, y que sobresalía arriba y abajo, estaba sucio. El lomo, sobre todo, tenía que haber soportado mucho; de ahí que ambas cubiertas se dislocasen y que el canto del tomo formase escaleras y terrazas. Sin embargo, al igual que el ramaje de los árboles durante el veranillo de San Martín, de sus hojas colgaban a veces los débiles hilos de una red en la que me había enredado cuando aprendí a leer (89).

Les marques de les relectures, en el cas de Benjamin, de diferents lectors, li dona a l'objecte una forma particular, unes escales, que representen físicament l'entrada en l'experiència lectora relacionada amb aquest objecte. Aquestes marques també identifiquem en l'afirmació d'un participant de l'estudi de Kuzmičová et al. (2018: 73) quan explica que li consola veure taques de te i cafè en els llibres de la biblioteca, com a senyal del seu ús.

En tots tres casos, l'aspecte físic del llibre, amb les seves marques particulars, connecta directament amb l'experiència emocional i convida a repetir-la. També Trogu (2015 citat en Veryeri Alaca, 2019: 249) acull les marques personals sobre el llibre en les seves reflexions sobre els aspectes materials del llibre, però les relaciona més amb un suport per a recordar, situar, retrobar i navegar en el contingut. Mersch (2013: 28) consi-

⁶ Tot i que destaca que els nous dispositius també poden provocar aquestes sensacions tangibles per exemple a través del so que fa quan s'encén, el color, la marca a la cantonada d'una determinada caiguda... Un lector que ha conegut un determinat llibre a partir d'un ebook reviurà aquesta experiència a través de les reproduccions digitals i probablement no amb les analògiques.

dera que aquestes marques –que denoten “traces” i que poden actuar com a signes– són autoreferencials i defineixen la seva pròpia existència, el seu “èxtasi”, no en l’aparició, sinó en l’anticipació: no ens les trobem simplement, sinó que ens empenyen i desafien. La relació amb la materialitat, per tant, resulta ineludible; és una receptivitat que ens porta a una relació amb el món, amb les coses i els seus elements simbòlics, ens acosta al component visual, sempre des d’una certa transposició o desplaçament⁷. Aquestes són les *affordances* que els estudis intermedials consideren clau per a l’ús d’un mitjà i la interpretació del seu contingut i que canvien, en part, segons el coneixement i experiències prèvies que ha tingut l’usuari.

2.3.3. La lectura de la materialitat

Bäni Rigler (2019), des de la perspectiva de les teories de les ciències comunicatives i la crítica literària, analitza l’ús de la materialitat com a recurs en l’aprenentatge lector en els àlbums il·lustrats d’Elsa Beskow. Considera, coincidint amb Assmann (1996 citat en Bäni Rigler, 2019: 26), que les reflexions filosòfiques sobre la materialitat dels signes de la llengua escrita han configurat la visió més comuna del text, com una (inevitable) configuració de signes. En conseqüència guanya importància l’acte de llegir, com a esglaó entre el material i el representatiu, destacant el procés propi de la lectura, un procés actiu i reflexiu. Per tant, com

⁷ La formulació de l’original té jocs de paraules que li donen un matís al contingut difícil de reproduir en la traducció: “Markierungen und Risse bezeichnen ‘Spuren’, ‘Male’, die zwar als Zeichen fungieren können, die aber von sich selbst her angehen, affizieren, die gleichsam ihre ‘Ex-sistenz’, ihre ‘Ekstasis’ dadurch *zur Schau stellen*, dass sie nicht als etwas vorkommen, sondern *zuvorkommen* –sodass wir folglich nicht auf sie wie ein Vorhandenes stoßen, vielmehr von *ihnen gestoßen, herausgefordert* werden. Das Verhältnis zur Materialität erweist sich dadurch als unverzichtbar; gleichzeitig erweist es sich als eine ‘Passibilität’, eine Empfänglichkeit, die uns allererst in eine Beziehung zur Welt, zu den Dingen und ihrem Symbolischen bringt, die uns damit allererst das Visuelle ‘nahe bringt’, und zwar so, dass es von ihr immer schon ‘ent-setzt’ transponiert oder verschoben worden ist” (Mersch, 2013: 28).

diu McGann (1991 citat en Băni Rigler, 2019: 27), la materialitat influeix en la lectura: llegir no només significa interpretar el contingut, sinó també apreciar les aparences de l'escrit. El que les teories de la comunicació consideren un "soroll" ja no és vist com un destorb sinó com a part essencial del text i, per tant, s'ha de tenir en compte en l'anàlisi crítica, examinant paratextos i aspectes materials com ara la tinta o el paper. Aquesta anàlisi no ha de ser pas hermenèutica, com diu Mersch (2002), sinó complementària al focus de contingut i significat, considerant que la materialitat és el lloc escollit per afavorir la transmissió d'una idea, a través dels mitjans del medi. Aquest espai artístic que es crea entre el mitjà i el significat és valorat per Valéry (1999) amb el reconeixement a la tasca artística de l'impressor, que avui dia és extensible a la del maquetador:

Esta independencia de las diversas cualidades que puede poseer un libro es lo que permite a la imprenta ser un arte. [...] Mas apenas toma el impresor conciencia de la complejidad de su obra se siente en el deber de ser artista, pues lo propio del artista es escoger, y escoger viene impuesto por el número de los posibles. Todo lo que deja sitio a lo incierto llama al artista, aunque no siempre lo consiga. El impresor artista se encuentra ante su tarea en la misma situación compleja que el arquitecto preocupado por armonizar conveniencia y apariencia en su construcción (96-7).

Aquesta visió del llibre com una construcció arquitectònica amplia l'anàlisi centrada en l'autor i el llibre i el concepció com una obra en relació amb altres textos, determinada per les condicions materials i funcionals de l'escriptura en el seu context històric i discursiu, com assenyalen Kammer i Lüdecke (2005 citats en Băni Rigler, 2019: 27). Com afirma Benne (2015), una perspectiva material significa prendre una posició contra l'idealisme, contra les idees d'un text pur i ideal, i contra la mera exploració de les normes estètiques i hermenèutiques del text literari. D'altra banda, la materialitat també carrega contra la visió que els textos existeixen independentment de la seva recepció i del context cultural de la seva producció (això inclou les condicions del marc sociohistòric, com per exemple l'entorn paratextual).

Així doncs, quan Băni Rigler analitza la materialitat de les produccions artístiques del llibre se centra en l'objecte material i artístic; a diferència de Benne, no considera només aspectes productius, sinó que tam-

bé considera factors transmissors. La importància d'incorporar-los es fa palesa si comparem diferents edicions d'una mateixa obra, com per exemple el cas d'Allà on viuen els monstres de Sendak: l'ús dels marcs per a la il·lustració és significatiu per a interpretar l'obra, ja que el seu decreixement progressiu pot interpretar-se com una invitació a entrar al món interior de Max, que culmina amb les dobles pàgines a sang: aquí on el món real ja no pot emmarcar el protagonista en un espai determinat (vegeu Ball, 1997; Imada, 2013; Lapeá Gallego, 2013). Si aquests marcs no són respectats en l'edició, com és en el cas de la primera edició castellana d'Alfaguara que l'adapta a un format "estàndard" afegint marcs inexistent en l'original, el text perd una possible dimensió interpretativa.

El joc artístic, que en l'àlbum postmodern supera el binomi text-imatge, i la consciència d'incloure la materialitat diegèticament, és recollida per Bani Rigler (2019) quan, en comptes de referir-se a l'autora o il·lustradora, utilitza el terme *artista de llibre (Buchkünstler)*. Si els artistes de llibre, a més a més, tenen en compte l'objecte estètic com a dimensió interpretativa, com fa Eric Carle –que identifica la seva tasca com a "bookart, making books, illustrating books, selecting typefaces, integrating the picture with the typefaces, the cover, the endsheet, pagination, paper quality..." (Geis, 2014: 00:11:59) incloent tots aquests aspectes materials en la producció–, el resultat són d'una gran riquesa, llibres d'artista amb múltiples nivells de lectura i interpretació.

Ara bé, si acceptem aquesta *materialitat no lingüística* i la seva relació amb un context sociocultural, intertextual i experiencial-emocional, l'estem elevat, segon Peirce, a un nivell simbòlic i, per tant, significatiu; aquesta materialitat per Derrida és l'escriptura, quant a articulació que configura significativament, i per tant sí que podria ser considerada lingüística, invalidant la diferenciació de Benne. Nosaltres proposem, per tal de simplificar les diferents formes de materialitat (simbòlica, de l'enunciat, de l'escrit, no lingüística, textual –verbal, visual o de qualsevol altra modalitat–, contextual, del contingut físic o unitat del llibre, paratextual...), diferenciar entre la materialitat bàsica, qualificativa o tècnica, en analogia a les subdivisions dels mitjans que proposa Elleström (2010). Per tant, el que Derrida i Foucault consideren materialitat de l'escrit o

l'enunciat, i Benne, materialitat lingüística, formaria part de la materialitat bàsica, ja que fa èmfasi en el mode en què s'expressa el text; i la qualificativa és la que Foucault i Benne identifiquen amb el context de la unitat del llibre. Pel que fa a la materialitat tècnica, queda compresa en la dimensió gràfica i topològica de Benne, els trets físics de la unitat del llibre de Foucault, o l'objectivació del llibre de Derrida, la materialitat de Valéry i Schulte-Sasse, la qual pot contenir aquestes marques personals que posen de relleu Mackey i Benjamin. Aquestes tres dimensions sempre són rebudes a través de la materialitat tècnica, però no s'entenen sense la relació intermedial (o *intermaterial*) entre tots tres. Aquesta classificació també farà més comprensible el perquè Benne diferencia entre la paratextualitat de Genette i la materialitat paratextual, ja que la primera serà una materialitat bàsica (o qualificativa en el sentit d'arxitextual de Genette) i la segona, la materialitat tècnica dels paratextos.

Cal no perdre de vista que quan els autors parlen d'una materialitat textual es refereixen a la recepció –modal, contextual, institucional o paratextual–, és a dir, a la mediació a través de la materialitat. Per això seguirem parlant dels mitjans (bàsics, qualificatius o tècnics) en comptes de materialitat (bàsica, qualificativa o tècnica). El procés receptiu, que és el fonament dels estudis de Bänni Riegel, és equivalent a la lectura intermedial, que, com hem exposat anteriorment, relaciona les tres

dimensions d'Elleström. El contingut simbòlic, però, només és posat en valor per part de lectors conscients (instruïts en l'ús) del mitjà qualificatiu, que s'expressa a través del mitjà tècnic, i és capaç d'identificar les modalitats i les significacions del mitjà bàsic. És a dir, si hom sap que en les guardes d'un llibre pot trobar-hi significats complementaris al contingut diegètic, pot



Imatge 3 Coberta d'*En transición* (Penyas, 2017).

incloure-les en les seves hipòtesis interpretatives. Així, per exemple, les guardes negres –que obscureixen i invisibilitzen– d'*En transición* d'Ana Penyas (2017), actuen de contrapès al color, de la coberta, d'ambient festiu i amb gent somrient (imatge 3)–, que podria suggerir una transició feliç cap a un estat millor. D'aquesta manera introdueix el lector a un àlbum que construeix la seva crítica a la Transició espanyola a partir de la visualització del que va ser invisibilitzat.

Per tant, amb l'objectiu d'esgrimir una terminologia diàfana i operativa, la paraula “materialitat” farà referència al que Benne classifica com a “materialitat paratextual”, però sense fer una diferenciació tan clara amb el text que conté (quant a mitjà bàsic i qualificatiu).

Podem resumir que el suport importa en l'experiència lectora. Encara que en un primer moment pot semblar que vehiculi només una recepció inconscient i automàtica, quan comparem la lectura d'un mateix text amb suports diferents es fa evident, com confirma Veryeri Alaca (2019), la influència de la materialitat: no és el mateix llegir un text en un llibre, un diari, un llibre digital o un rellotge intel·ligent; els conceptes de durabilitat i la forma de manipulació varien, així com la facilitat de llegir el text fluidament, condicionada pel material i la mida de visibilització. Això implica que la materialitat del llibre ha de ser repensada davant de l'actual context multimedial. Això pot significar per a l'objecte llibre el mateix que Derrida va afirmar per al text: que la separació del llibre va suposar la possibilitat de superar la linealitat textual. És a dir, que la necessitat d'adaptar-se a nous contextos i, perquè no, el distanciament del text, permet al mitjà llibre repensar la seva escriptura lineal. Aquesta afirmació pretenem demostrar-la en el volum blau, a partir del concepte de l'anatextualitat (desenvolupat en l'apartat 7.3.) i de la incorporació dels paratextos, entesos com a aspectes materials del llibre (vegeu 6.3.1.), en la lectura.

Noves competències lectores

El llibre, com hem posat de manifest en l'anterior aparat, fou tractat com a objecte simbòlic (Derrida, 1986), de mediació (Valéry, 1999; Schulte-Sasse 1995, citat en Nelles, 2002: 59-61; Mersch, 2002, 2004), de plaer (Benjamin, 1982; Valéry, 1999) i d'informació (Derrida, 1986; Nelles, 2002), així com un objecte institucional i econòmic (Foucault, 2006; Benne, 2015; Kammer i Lüdecke, 2005 citat en Bani Rigler, 2019: 27). A més, tots els autors coincideixen, d'una o altra manera, que aquests aspectes són transmesos al lector a través del suport físic. I respecte al material, com destaca Mackey (2016), pot ser rebut a través de la mirada –la lectura verbovisual–, però també a través del tacte. Per tant, a través de la introducció del mitjà tècnic del llibre com a significant en la recepció de l'àlbum il·lustrat, ampliem la lectura verbovisual a una dimensió tàctil.

Ja Nodelmann (1988) introdueix el tacte del paper en l'experiència lectora; Mackey amplia aquesta idea a la relació manual amb la lectura, en concret fent referència a l'*efferent reading* –llegir com a acte d'adquisició– (Rosenblatt, 2005: 73 citat en Mackey, 2016: 170), ja que aquesta pot transformar, per exemple, una partitura en una peça musical, una recepta en un pastís o una instrucció de fer mitja en un jersei a través de la manipulació material guiada per la lectura, convertint-se, fins i tot, en un acte automatitzat, i així en una part de la lectura. A més a més, seguint Merchant (2014 citat en Mackey, 2016: 170), en la lectura estètica es diferencia entre els moviments de control –com, per exemple, sostenir el llibre– i els moviments d'íctics –que són les accions que desvien l'atenció cap a dins del món fictici. El moviment d'íctic és fàcilment observable en la col·lectura, quan el “contacontes” assenyala situacions que acaba d'explicar o llegir en la imatge o quan l'oient assenyala i demana informació sobre un personatge o situació determinada en la il·lustració. Però podem anar encara un pas més enllà i parlar d'un moviment diegètic. Basant-nos en les consideracions de Sipe (2001) sobre el *page turn*, concebem el moviment diegètic com la força reguladora del ritme de la narració que sovint segueix les directrius que dona el text mitjançant recursos verbovisuals diversos: els punts suspensius, el signe d'exclamació, la mida de la tipografia, un personatge sortint de la pàgina que accelera el gir de pàgina o, al contrari, un paisatge amb molts detalls, que l'alenteix.



Imatge 4 Pàgina de *Nueva York en Pijamarama* (Leblond i Bertrand, 2012), que necessita la interacció física del lector per a animar la il·lustració amb un acetat tramat.

En definitiva, hi ha moviments que impliquen el lector en el desenvolupament del contingut i cada cop apareixen més llibres al mercat que requereixen una exploració manual en la i per a la lectura. Els llibres interactius d'Hervé Tullet (2013a, 2013b, 2016a, 2016b, 2017, 2018) són un magnífic exemple, ja que el text demana al lector participar de la lectura de forma física i interactiva. En aquesta línia, llibres com la sèrie d'en Pijamarama de Michaël Leblond i Frédérique Bertrand (2012, 2013, 2014, 2016, 2017), que animen les imatges amb un acetat tramat (imatge 4), requereixen la implicació física del lector en el llibre: és ell qui decideix la direccionalitat, la velocitat i l'espai cobert. Els elements abstractes de la il·lustració adquireixen sentit a partir d'aquesta intervenció, tant en la part animada com en la resta de la il·lustració. Per exemple, entendre que els punts de la pàgina de compres són l'aglomeració de gent queda clar quan hi passem l'acetat i veiem com aquests punts pugen i baixen les escales elèctriques, i només així podem confirmar el que intuïm que són els punts amb cames de la pàgina anterior. Podem confirmar, segons Mackey (2016), que:

Aesthetic reading is also a manual event. Our hands are active participants in managing a text, analogue or digital, and their role is incorporated into the overall experience. Our hands manage our attention, participating in both the concrete and the abstract elements of the dual representation (170).

Hi podem afegir la importància, no només de la implicació de les mans en la lectura, sinó de tot el cos, seguint l'estudi de Kuzmičová et al. (2018), que determina que les nostres postures corporals durant la lectura varien segons la intenció del lector respecte el text: així lectures per plaer es fan en poses 'relaxades', al sofà o el llit, mentre que lectures per estudis es fan més aviat assegudes, davant d'una taula. Podem concloure, per tant, que la manera de manejar físicament els nostres textos determina substancialment com els comprenem; així, es fa palès que la materialitat constitutiva del com, l'on i el què llegim és significativa.

De la mateixa manera que la lectura manual és incorporada en un concepte holístic de lectura, proposem incloure la materialitat en el significat, superant, com diu Benne (2015: 106), la dualitat cos-ànima que les ciències i la filosofia cognitives també ja han deixat enrere: en aquests àmbits, ja no es considera el cervell, l'esperit i la ment com a representacions interioritzades o com a màquines de resolució de problemes en un entorn en el qual el cos només ofereix una entrada d'inputs, sinó que es considera que hi ha una interacció dinàmica en la qual l'"esperit" i el medi ja no són estranys l'un amb l'altre, sinó que es desenvolupen com a fenòmens dependents. Aquesta relació dinàmica també és inherent al concepte de literacitat de Veryeri Alaca (2019: 248), la qual considera que el "[p]layful reading(...) cross-pollinate and create new meaning". Aquest concepte està basat en la codependència entre matèria i significat, en la qual la lectura esdevé multiforme, amb molts significats, efectes i dimensions diferents i divergents, i es desdibuixen els límits entre cos i ment, lector i objecte i el seu esdevenir relacional en presència de l'altre. El caràcter lúdic també el posen de relleu Kümmerring-Meibauer i Meibauer (2019), com a "playful character" (266) amb relació als "movable books" –àlbums amb enginyeries papereres que provoquen o possibiliten el moviment d'alguns dels seus components, com ara *pop-ups*, solapes o *leporellos*. Aquesta és una característica present en les primeríssimes experiències amb els llibres-joguina –en els quals la línia entre llegir i jugar queda difusa–; però els exemples són nombrosos: els

àlbums amb ginys i elements mòbils –llibres *pop-up* com els de Carter (2007a, 2007b, 2009), amb finalitats més estètiques que narratives–, llibres narratius –com *El llibre, dins el llibre dins el llibre*, de Jörg Müller (2002) que té unes ulleres 3D per llegir algunes pàgines, o *Teatre a mitjanit*, de Kveta Pakovska (1993), que té un apartat de *flap book*–, o qualsevol altre àlbum que introdueixi el *Wiederholungsspiel* (Baum, 2013) entre text i imatge o text principal i paratext, com s'exposa en l'apartat 7.3. dedicat a l'anatextualitat.

L'atenció a les relacions entre totes les parts dels àlbums il·lustrats –text, il·lustració, disseny i materialitat– (Lambert, 2010), així com la varietat de materials i formes utilitzada pels àlbums il·lustrats plantegen un repte als nens: en la mesura que se'ls convida a reflexionar sobre la idiosincràsia de l'àlbum com a objecte (Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2019) i en conseqüència sobre les *affordances* dels àlbums que porten a una concepció canonitzada de l'àlbum il·lustrat. Això requereix habilitats lectores, més enllà de les verbals i visuals. També calen habilitats motrius –tant pel que fa al moviment de control, com al diètic (o diegètic)– i habilitats espacials, per a poder jugar al joc anatextual entre mitjans, entre matèria i significat, entre objecte i lector, entre cos i ment. A més, situant la lectura dels àlbums il·lustrats, com proposa Veryeri Alaca (2019), en aquest context multimedial que proporciona diverses vies de percepció i exploració de les dades visuals, textuais i sensorials, adquireix a través de l'aspecte material –sovint subestimat, encara que present en les investigacions sobre l'àlbum il·lustrat– una forma d'apoderar el lector, animant-lo a prendre el lideratge, decidir, crear i configurar, entregant-se a una constant cerca de constitució i mediació de la narració.

La participació activa del lector pot ser entesa, de nou, en relació amb els nous mitjans i tecnologies, i la trobem ja en Benjamin (1980), quan veu en les cartes del lector publicades en diaris i revistes una difuminació en la diferenciació entre autor i públic, i encara més pronunciada en la *transmedial storytelling* (Jenkins, 2006), on el lector pot participar activament en la configuració dels mons ficticis a través de diversos mitjans. L'ús conscient i significatiu de la materialitat en els àlbums il·lustrats obre vies per involucrar l'usuari activament en la seva experiència lec-

tora. Veryeri Alaca (2019) menciona en concret el gir de la pàgina, les repeticions, el format i les relacions espacials com a aspectes materials que possibiliten l'emergència de contingut, considerant el mitjà tècnic com un ambient o performance que realça el contingut, en un espai que promou una construcció de significat encarnada (*embodied*), és a dir, una experiència cognitiva experimentada en l'oscil·lació entre ment i cos. L'objecte llibre és vist en aquestes coordenades com un aparell protètic, que reforça la interacció com a catalitzadora del moviment.

3. MÈTODES INTERMEDIALS

En les investigacions intermedials es cristal·litzen dues línies d'estudi: per una banda, una de més focalitzada en els processos de recepció (Wolf i Rajewsky) i, per l'altra, una línia centrada en els processos de formalització o corporatització (Schröter i Paech) dels mitjans. Wolf i Rajewsky interpreten la intermedialitat com un terme comunicatiu-semiòtic i es preocupen per com els conceptes medials preconcebuts poden ser modificats i desplaçats a través de la interacció entre diversos mitjans. La intermedialitat, en aquest cas, és una fenomen intern de l'obra; en canvi, Schröter i Paech el tracten com un procés evolutiu constituït per la diferenciació i l'impacte d'un mitjà en un altre. Consideren que el mètode intermedial ha de donar eines de reflexió, més enllà d'analitzar exclusivament produccions comunicatives i estètiques. Per ells, el mètode intermedial ha de descabdellar-les, convertir les constel·lacions en objecte d'estudi i focalitzar en el procés de constitució, revelant les traces modals que els mitjans deixen en les formes "visibles" analitzades.

3.1. El model de Wolf

Wolf (1999, 2011) diferencia els fenòmens intermedials segons una intermedialitat **extracomposicional** i **intracomposicional**, és a dir, per una banda, des d'un concepte intermedial més ampli, pel qual es té en compte qualsevol transbordament medial, i, per l'altra, des d'una interpretació més estreta, en què la presència de més d'un mitjà és necessària. En aquesta segona accepció diferencia entre la **plurimedialitat**, les obres híbrides en què la presència dels diversos mitjans és

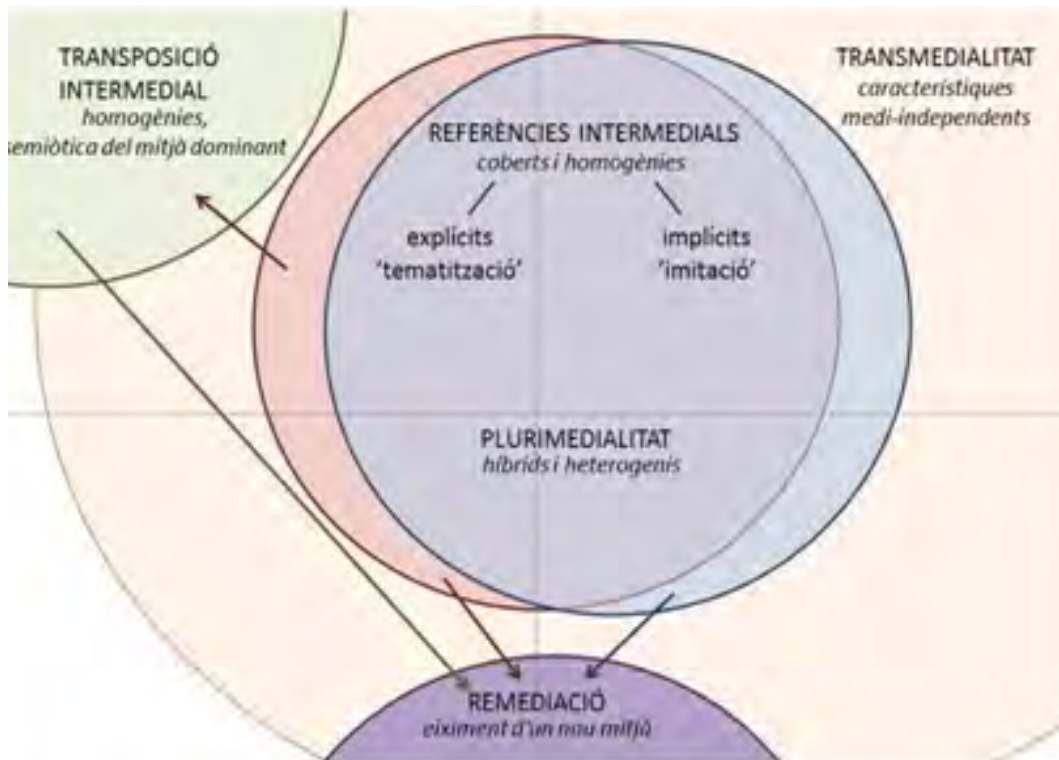


Figura 4 Tipologies intermedials segons Wolf (2011).

evident, i les **referències intermedials**, més subtils o encobertes, amb una semiòtica homogènia, en les quals un mitjà s'incorpora en el sistema semiòtic del mitjà dominant.

Wolf també diferencia entre les referències explícites o tematitzacions intermedials o les implícites o imitacions intermedials que es poden produir, entre altres, a través d'evocacions, reproduccions parcials o imitacions. Per a la referència medial, a diferència de la **transposició intermedial**, cal tenir en compte ambdós mitjans per a vertebrar un contingut significatiu. La transposició intermedial utilitza únicament un aspecte particular (tema, contingut, efecte...) i l'incorpora en el propi sistema semiòtic, en aquest cas les anàlisis intermedials profunditzen en el significat, però no són igual de necessàries com en les referències medials. Els altres dos fenòmens extramedials són la **transmedialitat**, que Wolf entén com aquests aspectes independents dels mitjans, com podrien ser el topos, la narrativitat o les característiques sociohistòriques, que es poden identificar en més d'un mitjà; i la **remediació**, que es refereix a l'emergència d'un nou mitjà des d'una interpretació diacrònica.

A més a més, diferencia entre **intermedialitats manifestes**, en què tots els mitjans utilitzats són perceptibles, i les **encobertes**, en les quals la mediació es fa a través del sistema semiòtic d'un mitjà, mentre que els altres són presents de forma indirecta; **parcials**, com podria ser la citació d'una escultura en una novel·la, o la referència a un element puntual d'una obra pictòrica en una pel·lícula, o **totals**, com són l'òpera, el teatre o la cançó; i **primàries**, les obres que han sigut concebudes de forma intermedial, com el còmic, o **posteriors**, com l'adaptació cinematogràfica d'una novel·la. I quant als mitjans utilitzats distingeix entre els **dominants**, el sistema semiòtic dels quals és present en les referències i transposicions medials i que tenen més pes en les obres plurimedials, i els **subordinats**. Els mitjans subordinats són, doncs, els que tenen menys pes en la plurimedialitat, és a dir, el seu sistema semiòtic és menys present o no presents, quant a les referències i transposicions medials.

3.2. El model de Rajewsky

Rajewsky (2002, 2005, 2010) – amb l'afany de sistematitzar el debat intermedial, incloent-hi les consideracions dels estudis *interart*, la literatura comparada i els estudis medials (sobretot les teories audiovisuals)– simplifica aquest model en tres fenòmens, cadascun amb qualitats i encreuaments intermedials particulars, que poden ser presents simultàniament en un mateix producte intermedial: la **combinació medial** –equivalent a la plurimedialitat de Wolf–, les **referències medials** i la **transposició medial**; aquests conceptes són paral·lels a les figuracions de combinació, integració i imitació que identifica Wolf (1996 citat en Heil, 2008: 114) al principi de les seves investigacions. No considera les transmedialitats en el seu model, partint de la idea que la intermedialitat són transgressions de fronteres entre mitjans convencionalment considerats diferents. La transmedialitat, però, per definició, no està subjecte a les fronteres medials i, per tant, no forma part pròpiament dels fenòmens intermedials. Tampoc no estableix una classificació separada de la remediació, considerant-la un procés diacrònic de combinació medial, sense referir-se a la mateixa possibilitat pel que fa a les transposicions medials.

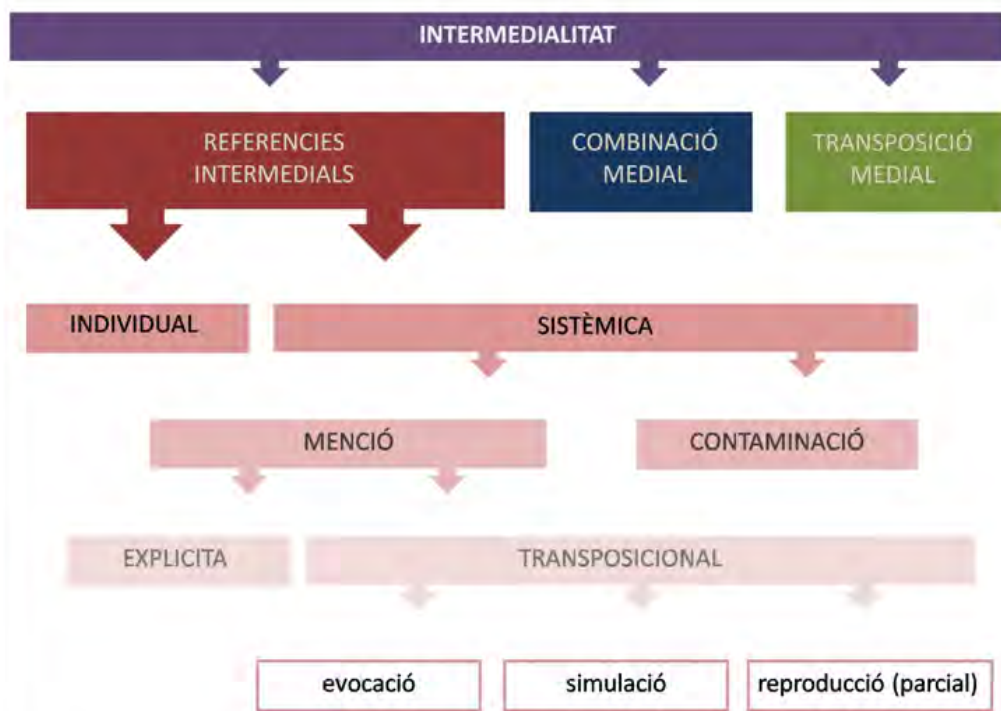


Figura 5 adaptació de l'esquema Intermedial (Rajewsky 2002: 157).

La **combinació medial** és la mescla de com a mínim dos mitjans, en la qual l'articulació medial de cadascun és present en la seva materialitat i contribueix a la constitució de significat (des de la seva modalitat particular), el qual pot ser aprehès exclusivament en la seva interacció. Aquestes estructures plurimedials es construeixen en una àmplia gamma de possibilitats, des de la contigüïtat o coexistència fins a la integració o interacció genuïna, que en la seva aparença més pura no demostraria cap dominància d'un mitjà constituent sobre l'altre. El procés intermedial en aquest fenomen és comunicatiu-semiòtic.

L'altre fenomen intracomposicional que considera són les **referències medials**, en les quals un mitjà, a partir de les característiques i instruments propis, en referència, menciona, imita, tematitza, transposa, evoca, simula o reproduceix un altre. Concreta entre **referències individuals** (a una obra particular) o **sistèmiques** (al mitjà en general o a partir d'aquest a una obra fictícia). Més concretament, distingeix entre mencions i contaminacions. Les contaminacions poden entendre's com la imitació d'un mitjà amb els recursos semiòtics propis d'un altre, un

“com si” o “a la manera de”; aquest fenomen Bruhn (2016) l’anomena *projeccions medials*, partint del concepte *projecció icònica* de Lund (1992 citat en Bruhn, 2016: 28) que descriu l’ús del verb, de la paraula, per tal d’imitar una visió pictòrica. Les mencions, en canvi, són escenificacions d’un mitjà dins i a través d’un altre, que es poden produir de manera explícita, la tematització per exemple, o transposicional, com la reproducció d’elements i/o estructures del mitjà referenciat, de forma evocativa, simulant o reproduint.

La intermedialitat, per tant, no es produeix tant per l’encreuament de fronteres, sinó pel fet de jugar-hi amb elles. Les referències medials es constitueixen així mateix a través de la seva aparença en el marc de l’altre, afectant no tant la manifestació material com la qualitat específica d’autoreferència. La qualitat intermedial cau en la referència a un mètode de constitució significativa, a partir d’un altre mitjà no present en la seva materialitat semiòtica. És una aproximació (més o menys pronunciada) asimptomàtica del mitjà al qual fa referència, ja que mai no podrà ser representat en les pròpies particularitats modals. Una actualització o realització global del sistema de l’altre mitjà, per tant, és impossible, arran de les restriccions materials i operatives, amb les quals es pot jugar, però que no poden ser transgredides amb el sistema semiòtic respectiu.

Com a forma extracomposicional, reconeix la **transposició medial**, per la qual la intermedialitat és constituïda per la transformació d’un mitjà, o dels seus substrats, en un altre. En la seva anàlisi ressalten aquests elements del mitjà original que s’han mantingut o eliminat, així com els elements que s’han afegit al producte final. Cal subratllar que el producte resultant té (sobretot semànticament) paral·lelismes amb el mitjà original i hi està relacionat genèticament, però no necessàriament està constituït en relació a ell, és a dir, el mitjà transformat no afecta necessàriament el significat o l’aparença de la producció, i d’aquesta manera es diferencia de les referències medials. La intermedialitat, en aquest context, s’entén com un terme estètic però que focalitza en el procés de gestació, en l’herència genètica.

És encertada la matisació de Paech (2008), quan posa de relleu que la riquesa de la transposició no cau en la possibilitat d’explicar, per exemple, una novel·la literària de forma cinematogràfica (i coincideix amb

Rajewsky en què això seria un procés transmedial i, per tant, no estariem davant d'un fenomen intermedial), sinó en les traces del component literari (allò que pot ser escrit o llegit) com a forma (reflexiva) en un altre mitjà; i apropa així la transposició intermedial al fenomen de les referències medials, com desenvoluparem més endavant.

Paech (1997) tempta encara més la possibilitat de considerar qualsevol procés intermedial com a transformacional, ja que en la seva definició de mitjà com a estructura diferencial constituïda a partir de la diferència d'un mitjà respecte d'altres (anterior i contemporani), sempre es revelen aspectes de transformació, com a impacte d'un mitjà en un altre; una consideració legítima, com reconeix també Rajewsky (2002: 24-5), però exclusivament diacrònica i, per tant, no aplicable al model que proposa.

3.3. El model de Schröter

Schröter (2010, 2012), des d'una mirada metateòrica, analitza els discursos que es produeixen en la investigació intermedial –el propòsit dels quals és la concepció experimental i liminar de l'art. La base de tots és el concepte diacrònic de la **intermedialitat ontològica** o **ontomedialitat**, que es fonamenta en el fet que un mitjà sempre és constituït amb relació a d'altres, delimitant-lo, comparant-los entre ells o autoreferint-s'hi en el marc d'altres mitjans. Considera que els mitjans individuals mai no existeixen de manera isolada. Introdueix la qüestió de la gallina i l'ou intermedial: existien primer els mitjans i, a partir de la seva combinació i transformació, la necessitat d'observació intermedial, o, des de la mirada d'un procés de constitució medial, la intermedialitat és primigènia i necessària per a la definició de mitjans individuals. Com diu Derrida (1982) cada mitjà “is related to something other than itself” (13 citat en Schröter, 2012: 29), fet que és molt present en noms com “poesia visual” o “arquitectura auditiva”. Això implica que no hi ha cap mitjà pur, ja que, per definició, el mitjà tendeix a incorporar estructures i possibilitats d'altres mitjans. Entén la definició medial com a diferència idiosincràtica amb relació a altres mitjans, a partir d'una definició que ja conté de forma implícita components d'altres mitjans. Podem trobar aquest enfocament en la remediació de Wolf o la consideració de Rajewsky que

les combinacions medials esdevenen sovint noves formes medials que amb el temps són percebudes com a mitjans individuals (fet que no s'ha de confondre amb mitjans purs o monomedials), amb una característica plurimedial constitutiva, per la qual els encreuaments de fronteres difícilment són considerats desestabilitzants o pertorbadors, sinó elements habituals del mitjà, amb les seves pròpies regles prescriptives i restrictives, i amb una necessària redefinició de les seves fronteres.

A partir d'aquí considera tres formes d'intermedialitat: la sintètica, la formal o transmedial, i la transformacional. De la primera, la **intermedialitat sintètica** –semblant a la plurimedialitat de Wolf i la combinació de mitjans de Rajewsky– en destaca que és sovint rebuda com a fusió sensual, excitant, refrescant i regeneradora de diferents mitjans en un intermedium, que és més que la suma de les seves parts, i parteix de la idea del *Gesamtkunstwerk* wagnerià. És la presentació de diferents mitjans en un mateix marc institucionalitzat, que són percebuts de forma simultània en l'espai-temps. La síntesi de l'intermedium rau, per tant, en la seva assimilació perceptiva i cognitiva. Schröter exposa una paradoxa respecte d'aquesta consideració: el significat que és construït per la hibridació entre mitjans sempre és concebut a través de mitjans separats, dividint l'art intermedial en les seves unitats, negant així la unitat inviolable de l'intermedium. Es basa en l'observació, ja formulada per Higgins (2001), que l'espectador pot observar només un dels dos “horitzons”. Volem matisar aquesta consideració ja que sembla vàlida per a algunes produccions, com podria ser la poesia visual, a la qual Higgins es refereix en la seva afirmació, però n'hi ha d'altres, com ara la cançó, que sembla que permeten la percepció simultània de diverses medialitats bàsiques. Això fa pensar que depèn de la modalitat espaciotemporal en què és rebut el producte: una recepció simultània és possible en el temps, però no en l'espai. Schröter també exposa, com ja indicava Higgins, que en el moment en què la fusió innovadora de les intermedialitats sintètiques són convencionalment reconegudes com a nou mitjà perden el seu efecte desfamiliaritzant. Però en un marc de recepció per part dels infants, partint de la idea que tots els mitjans són multimodals i que, per tant, tenen una determinada fusió inherent, ens podem plantejar si, de fet, aquest procés excitant i innovador no es dona sempre que el receptor descobreix un nou mitjà, encara que estigui reco-

negut convencionalment. Llavors és qüestionable si l'excitació produïda per la transgressió de fronteres entre mitjans és deguda al seu caràcter innovador o als efectes inesperats que ens pot produir.

El que Wolf considera transmedialitat, ho trobem en la categoria de la **intermedialitat formal** o **transmedial** de Schröter, de la qual crítica la descorporalització del concepte transmedial. A tall d'exemple cita la narrativitat, la ficcionalitat, la ritmicitat, les estratègies composicionals o la serialitat. Però insisteix que no podem parlar d'aquests recursos com a (trans)medialitats independents, sinó que ens hi hem de referir sempre des de la materialització medial: com per exemple la narrativitat cinematogràfica, que en la seva incorporació és comparable a la narrativitat literària o la narrativitat visual, que és entesa a partir de la comparació medial. Així també torna a introduir les fronteres medials, esborrades en l'altra forma, una qüestió bàsica perquè una producció sigui considerada un fenomen intermedial. Aquest enfocament de la transmedialitat el converteix, més que en un tipus particular d'intermedialitat, en un element autònom, que pot ser utilitzat com a modalitat semiòtica aportant, d'aquesta manera, significat al producte medial.

No obstant això, des de l'enfocament diacrònic, bàsic per a les investigacions intermedials de Schröter, s'evidencia que aquests fenòmens procedeixen de mitjans determinats, que en un moment històric concret van ser dominants. Així, la narrativitat literària ha existit abans de la cinematografia, la qual va introduir, a partir d'una transposició, la característica literària al mitjà cinematogràfic –una (re)corporació de l'element transmedial, que en aquest moment històric encara no ho era. Aquesta transposició és el que Schröter anomena **intermedialitat transformacional** i és paral·lela a les concepcions de Rajewsky i Wolf, que introdueixen la qüestió de com es pot produir una transformació d'un element medial específic, basat en l'estructura del seu mitjà, en un altre amb possibilitats materials diferents. Ara bé, Schröter es planteja la pregunta següent: si considerem que un element és transferible, podem considerar-lo com a específic d'un mitjà, fent entrar en joc les idiosincràsies medials i les fronteres entre elles: quan una pel·lícula s'assembla més a un musical que a una altra pel·lícula o un quadre a una fotografia, més que a un altre quadre, on es tracen les línies entre un mitjà i l'altre? Aplica també el

mateix qüestionament a les referències medials, remarcant que precisament és la seva idiosincràsia encoberta, que implica la seva presència en un altre mitjà, el que demostra la impossibilitat d'aquesta assumpció. Un mitjà reproduït amb les formes d'un altre mai no està present sinó representat, la qual cosa fa que es converteixi en objecte representat dins d'un altre subjecte. Schröter, com Paech (2008), remarca amb la inclusió del terme *transmedialitat* en les transformacions intermedials les semblances entre ambdós fenòmens i la línia subtil per diferenciar l'un de l'altre, la qual depèn finalment de la recepció a l'hora d'evocar un sistema medial a través d'un altre, sobretot en els casos més subliminars de la contaminació sistemàtica.

3.4. El model d'Elleström

Les objeccions a la viabilitat intermedial apuntades per Schröter poden ser resoltes a través del model intermedial d'Elleström (2010), que no analitza els mitjans segons les concepcions prevalents, sinó que en fa una síntesi. La diferenciació de les modalitats entre mitjans bàsics i qualitius, i la seva reproducció a través dels mitjans tècnics, així com la virtualitat perceptiva, provocades a través de la modalitat espaciotemporal, poden donar resposta a preguntes com ara la mediespecificitat d'un recurs o la presència d'una mitjà en un altre.

Aquest autor situa precisament els fenòmens intermedials en la relació entre mitjans bàsics i mitjans tècnics, i la capacitat d'aquests últims de mediar les modalitats dels primers, o per dir-ho amb altres paraules, mediar les relacions intermodals dels mitjans. De forma similar al plantejament de les intermedialitats manifestes i les encobertes, parla de combinacions o integracions i de mediacions o transformacions. Això no obstant, Elleström qüestiona la utilitat d'aquests conceptes, des de la seva aproximació multimodal. Wolf (1999) defineix les intermedialitats manifestes com a aquests mitjans que tenen un significant "apparent and distinct" (50) de forma "immediately discernible on its surface" (40), una definició que, segons Elleström, es limita als mitjans tècnics i a un espai-temps no virtual, i no dona lloc als mitjans qualitius o bàsics, ni a les seves vocacions virtuals.

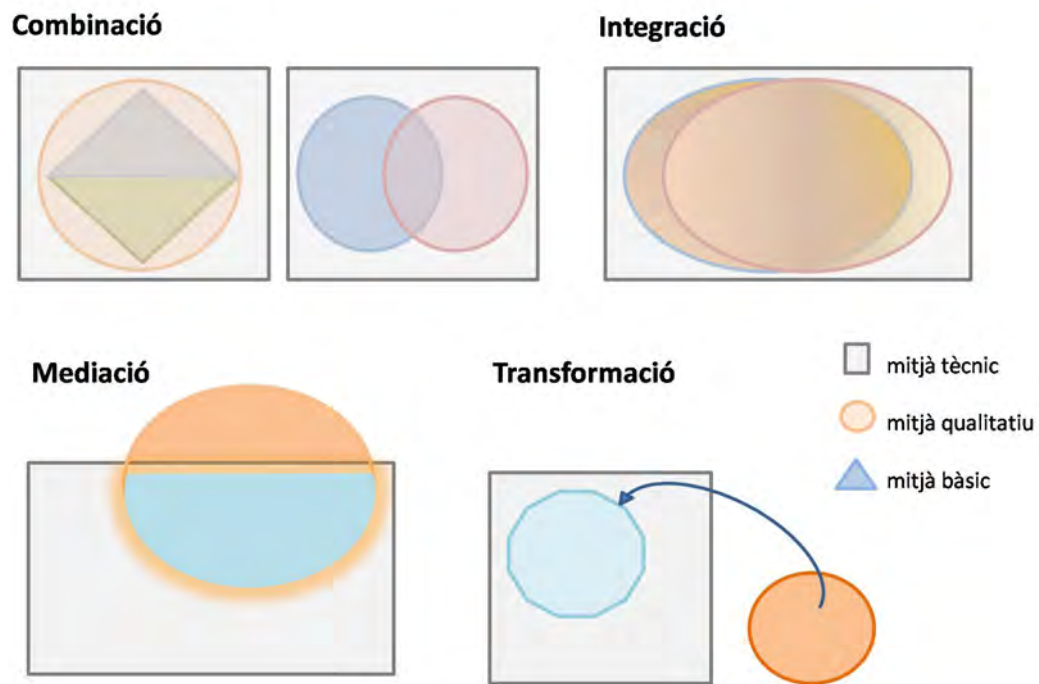


Figura 6 Model intermedial d'Elleström

Les **combinacions** i **integracions** són, així, productes intermedials que utilitzen més d'un mitjà: els mitjans que tenen pocs modes en comú generen combinacions o, a tot estirar, integracions febles, mentre que els que tenen modalitats semblants poden donar peu a integracions profundes. Podríem parlar de la cançó com a integració intermedial i les instal·lacions musicals com a combinació intermedial, o bé com a integració feble, en la qual els diferents mitjans bàsics són fàcilment distingibles.

De forma similar, la diferència entre **mediació** i **transformació** és una qüestió de matisos. Ambdues representen mitjans bàsics i qualificats que només són parcialment mediat pels mitjans tècnics. Elleström diferencia entre mediació –la relació entre els mitjans tècnics i els mitjans bàsics i qualificats– i la representació –la relació entre mitjans bàsics i qualificats i el seu significat, part de la modalitat semiòtica. Per tant, el que pot ser mediat són els mitjans bàsics i qualitius, però no els mitjans tècnics per si mateixos. Aquests només poden ser representats a través d'un altre mitjà, com per exemple la reproducció televisiva d'un espectacle de dansa o la imatge d'un llibre. Si els canvis modals són radicals, o bé perquè el mitjà tècnic no permet més aproximació o bé perquè justament permet una expansió significant, els considera una transformació.

A partir de la proposta d'Elleström es podrien situar per tant les referències medials de Wolf i Rajewsky en ambdues categories, dependent de si són individuals o sistèmiques, referències o contaminacions, tematitzacions o imitacions, així com del seu nivell d'integració o transformació i, per descomptat, la interpretació que en fa el receptor. Com diu Bruhn (2016: 27-8), en les tipologies de relacions medials no hi ha límits rígids, però les seves categoritzacions ens poden ajudar a mirar si es produeix un impacte en l'estructura o el contingut significatiu quan s'intercanvia la referència per una de semblant.

3.5. L'aplicació dels models intermedials: la recepció intermedial

Els models anteriorment presentats proposen recursos per la recepció i anàlisi de textos i obres intermedials concretes, amb excepció del de Schröter, que incideix més en la constitució i els processos de creació dels mitjans en general. Són unes eines útils en un context dominat pel que Wolf (2011) anomena *intermedial turn*. En aquesta línia Elleström (2010) i Bruhn (2016) afirmen que tot és intermedial, basant-se en la idea de McLuhan per la qual tots els mitjans són multimodals. Seguint aquest principi, podríem entendre que totes les nostres relacions, amb l'entorn i amb altres persones, són intermedials, basades en mediacions entre productors i receptors a través d'una sèrie d'estructures simbòliques significatives de les quals ens servim per a comunicar-nos de forma explícita i implícita. A això, s'hi afegeix la multiplicitat de lectures possibles basades en les experiències individuals i en la relació amb altres mitjans que hi ressonen. No es tracta només de les intencions comunicatives del productor, sinó sobretot de les interpretacions que en pot fer el receptor. Així doncs, es produeix una intermedialitat entre emissor i mitjà tècnic, i entre emissor i receptor (Bruhn, 2016: 17) dins d'un espai intermedial *per se* (figura 3). Des de l'anàlisi del receptor, es poden identificar, a més de les intermedialitats intencionades del productor, d'altres d'inconscients, resultants de les influències d'un entorn intermedial.

És més, les obres intermedials inciten el públic a prendre decisions de forma més oberta i descarada; conviden no només a una recepció implicada, sinó també a una interacció: una resposta, una reconstrucció, una continuació (Masgrau Juanola, 2012: 305). La posada en escena se situa,

així, en el cor de l'audiència –com les obres de Wagner, que recuperen l'amfiteatre precisament per contrarestar la polarització entre públic i escenari (Schröter, 2010: 116)–, superant els límits entre artista i públic, o com diria Higgins (2012), entre art i vida. Són obres obertes que converteixen els seus receptors implicats en nous autors o, en el context de les transmedialitats i mitjans digitals, en *producers* (Bruns 2006) –productors, distribuïdors, crítics...– amb la connotació política d'igualtat de possibilitats que comporta. El públic deixa de ser un simple espectador i esdevé un element més de l'obra, que no es limita a seure, mirar i callar, sinó que s'hi integra (Vilariño Picos, 2016: 77). El prefix “inter” ha de ser considerat també des d'aquesta perspectiva de recepció, des de la *interacció* amb l'obra. Hom ja no es troba davant d'una obra física, sinó que hi està immers (Kritlovska, 2012: 40) i l'ha d'entendre des d'aquest *entrellaçament* (virtual) amb altres obres, l'espai, el context, la cultura, altres consumidors, la crítica i un llarg etcètera més implicat en la producció i recepció.

La convergència medial, segons Jenkins (2006: 2), més que un procés purament tecnològic, és un desplaçament cultural que interrelaciona la tecnologia existent, la indústria, el mercat, els gèneres o mitjans i l'audiència, canviant així la forma de producció i consumició cultural. Els consumidors culturals contemporanis arxiven, anoten, adequen i reciclen el contingut dels mitjans en noves maneres potents; un procés que no es limita als fenòmens digitals i és vàlid i aplicable també a les estructures participatives i performatives medials en general (Tobias, 2015: 97). Per dominar aquesta participació i no ser arrossegat per una tendència actual, el consumidor ha de ser capaç de distingir les aportacions estructurals i conceptuals dels mitjans en la creació final, per tal de comprendre-la millor i posar en relleu el valor afegit que comporta la fusió de llenguatges i el suport amb què es difon (Masgrau i Kunde, 2018).

Parlem, per tant, de diferents sistemes intermedials. Per una banda hi ha la producció deliberada de combinacions o transformacions de mitjans, que Paech (2008) anomena processos intermedials; per altra banda hi ha el que anomena metodologies intermedials, que serien les interpretacions conscients de produccions medials en un marc intermedial. I per últim tot això es dona en un entorn intermedial, que propicia aquestes

relacions a partir del consum de mitjans diversos, de forma conscient i inconscient. O millor dit, un entorn multimodal que esdevé intermedial a partir de la percepció conscient de relacions significatives entre mitjans (Paech, 1997: 15-6). I aquesta consciència intermedial sembla més important que mai, precisament en aquest entorn carregat d'informació multimedial, ja que, com diu Spielmann (2010 citat en Bruhn, 2016: 2), el seu consum es fa sense control i actua com a consciència estupefaent i alienant dels consumidors.

4. DELIMITACIÓ DE LA TEORIA INTERMEDIAL

Les investigacions intermedials en l'era digital es confronten amb altres línies d'estudi i conceptes semblants, fins i tot superposats a l'hora d'explicar determinats fenòmens, fet que sovint produeix una certa confusió. En l'apartat següent, pretenem distingir la intermedialitat de dos conceptes molt utilitzats: la multimedialitat i la transmedialitat.

4.1. Multimedialitat o Multimèdia

El terme *multimèdia* sovint s'ha utilitzat com a sinònim d'intermèdia i, de fet, a grans trets ho és. Podríem dir que la multimedialitat cobreix el que anomenem la plurimodalitat, amb la diferència que també inclou combinacions juxtaposades. Però, com exposa Jud Yalkut (2004) "multimedia as a term is totally corrupted by the whole cyber thing" (citat en Schwandtner, 2004: s/n) i sovint s'utilitza com a sinònim dels nous mitjans o per a referir-se a les *high-tech-art*, com a Tobias (2015), el qual, tot i que dona una definició força àmplia de la coexistència i la col·laboració entre múltiples tipus de mitjans presents en el mateix contenidor, limita els exemples exclusivament a plataformes o aplicacions digitals.

Juntament amb el terme "multimèdia" apareix sovint *mixed media*; Higgins (2012) considera que el primer terme fa al·lusió a una combinació discreta i el segon, a produccions complementàries, citant precisament el llibre il·lustrat com a exemple, i diferencia els dos termes de la intermedialitat, ja que d'aquest últim en destaca la capacitat experimental amb

1 Desenvoluparem la diferència entre llibre il·lustrat i àlbum il·lustrat en l'apartat 6.2.3.

els confins entre mitjans. Es basa en la diferenciació que Dick Higgins (2001) va afegir el 1984 al seu primer article sobre els *mixed media* per tal d'assenyalar el que ell considerava un ús incorrecte del terme *intermedial*, com, per exemple, en els casos d'obres de tècniques mixtes (com ara oli amb guaix) o en formes medials com per exemple l'òpera; considera que l'espectador identifica en tot moment els diversos mitjans emprats en l'òpera i que, per tant, és una producció de *mixed media*, i no *intermedial*. Tanmateix, això no implica que no es pugui produir una fricció important entre mitjans diferenciats i per això, segons el nostre entendre, qualsevol mitjà multimodal té possibilitats intermedials.

Podríem dir, per tant, que un enfocament intermedial fa èmfasi en els diferents mitjans utilitzats i la fricció que es produeix entre ells, mentre que la visió multimedial assenyala produccions d'una complexitat medial, sense desgranar-ne les unitats. No obstant això, només es pot constituir significat de la intermedialitat a partir de l'enxarxament dels diversos mitjans, mentre que la multimedialitat es limita a les aportacions significatives paral·leles o complementàries, i no tant a la relació entre elles. Per tant, la multimedialitat, així com els *mixed media*, sumen mitjans, mentre que la intermedialitat els diferencia. La intermedialitat, doncs, parteix de la fusió indissoluble entre diversos mitjans (Rajewsky, 2010: 67), els quals estableixen entre ells una relació dialèctica, una síntesi que exalta les formes medials (Schröter, 2012: 19).

4.2. Transmèdia

També el terme de la transmedialitat ha augmentat en ús significativament al llarg d'aquest segle, principalment en relació amb les produccions a través dels nous mitjans de comunicació. Kritlova (2012) apunta l'ordinador, per la seva capacitat de fusionar diversos mitjans en un "monomèdia", i les plataformes virtuals, com a mitjans revolucionaris en el camí de la intermedialitat cap a les teories transmedials; mentre que Wolf i Schröter el consideren intermedial; aquesta consideració és rebutjada per Rajewsky (2002), ja que, per definició, no impacta en els confins medials, sinó que simplement els traspasa. La narrativitat, ritmicitat, motius folklòrics o característiques particulars d'una època

(romàntic, barroc...) són considerades per aquests autors com a fenòmens transmedials, ja que no estan subjectes a cap mitjà determinant, és a dir, la seva mediinespecificitat permet servir-se'n i reproduir-ne trets en més d'un mitjà individual, equiparant el terme "mitjà" amb el que Elleström (2010) considera més específicament "mitjà tècnic". En aquesta línia, i en el context de l'era digital, s'hi han afegit les exigències particulars de ser interactius, almenys parcialment, i constituïts per diferents components que s'integrin estretament i s'utilitzin per ampliar el contingut principal (Dena, 2009 citat en Tobias, 2015: 110). Trobem també conceptes amb usos similars com *crossmedia*, *multipleplatform*, *networked entertainment* o *integrated media*.

Els projectes transmedials permeten experiències diverses, més profundes i significatives, de qualsevol producció que concreti una idea o un fenomen mitjançant múltiples plataformes, sobretot si tenim en compte el paper participatiu del consumidor-espectador, a través dels mitjans de comunicació. La difusió, recepció i crítica medial adquireixen possibilitats infinites i fins i totes consideren com un fenomen més en aquesta classificació pels resultats evidentment transmedials (Bal, 1991 citat en Rajewsky, 2010). La creació i l'adhesió al transmèdia pot fomentar el pensament relacional i emfasitzar connexions entre mitjans de comunicació, idees, obres d'art i altres aspectes de l'experiència humana no identificables d'altra manera (Tobias, 2015: 111).

En aquest context ens trobem amb les narrativitats transmedials (Jenkins, 2006) que contempen la contigüitat de les trames i les històries a través de diverses plataformes medials com blogs, audiovisuals en plataformes en xarxa com YouTube, pàgines web i fins i tot continguts generats per seguidors, com els *fan fictions*, comptes o etiquetes de Twitter d'un personatge o una novel·la, còmics, manga o derivats. S'obren, així, possibilitats de potenciar continguts narratius a través de seleccions semiòtiques particulars de cada mitjà individual, però també hi ha el risc que quedin subjectes a fins purament comercials que intenten aprofitar un contingut determinat. Aquest és el cas de molts personatges de cine infantil, per exemple, que acaben reproduïts en un nombre ingent de productes de marxandatge o altres productes de qualitats narratives qüestionables.

Ewers (2004 citat en Lecke, 2008: 18) en diu *hypermedia-genre*, el gènere hipermèdia, una xarxa (i no una cadena successiva) de productes plurimedials en diferents suports, ideats a partir de criteris de viabilitat com a condició inicial, que presenten una narració contemporània, amb una funció semblant a la dels mites antics. Això pot portar a modificacions significatives de les històries, influïdes per fins comercials, quan el mitjà dominant no coincideix amb l'original i influeix en les produccions relacionades a través d'aquesta xarxa. L'exemple més conegut són les versions Disney dels contes tradicionals, que han modificat el contingut i influït, com a mitjà dominant, en el coneixement que en tenen les generacions contemporànies amb les seves grans produccions i les posteriors.

Hi ha autors que consideren que la transmedialitat supera la intermedialitat, abraçant més fenòmens, transgredint els confins medials, però també hi ha qui veu en els fenòmens transmedials necessitats i possibilitats d'enfocament intermedial. Els límits medials tenen un rol crucial també en les produccions transmedials, ja que aquest concepte paraigua, com la intermedialitat mateixa, sempre està lligat a una producció i, per tant, a un mitjà en concret, per la qual cosa, seguint Schröter (2012), la mediindependència és qüestionable; així doncs, la comparació de les produccions transmedials, per veure les especificitats que cada mitjà afegeix al contingut, remunten a una comparació medial, *per se* intermedial. La intermedialitat, per tant, no és ni molt menys desafiada per aquestes pràctiques artístiques o culturals que mostren la tendència a desdibuixar o dissoldre i superar completament, delimitacions i límits medials convencionalment establerts, ja que, des d'una visió diacrònica, també es constitueixen en relació amb i dins de l'abast del paisatge medial en un moment determinat i dels seus respectius confins, amb la capacitat de crear noves hibridacions (Rajewsky, 2010: 63-4). Així doncs, un primer enfocament plurimedial sempre potser útil per captar la complexitat dels missatges transmesos a través de les plataformes que engloben més d'un mitjà, al marge del contingut transmedial, i, en segona instància, les eines intermedials permetran situar-les en un món inundat d'informació i desentrellar els continguts (trans)medials.

5. EL MITJÀ ÀLBUM

A continuació aplicarem la divisió d'Elleström (2010) en mitjà bàsic, qualitatiu i tècnic al mitjà de l'àlbum il·lustrat, objecte d'anàlisi d'aquesta tesi. D'aquesta forma seguim el procés *bottom-up* del model, reconstruint el mitjà a partir de les seves particularitats modals i aspectes qualificatius, desglossades de manera general en la taula 2, que poden variar o ampliar-se segons les especificitats de cada obra particular. Com diu Elleström, la modalitat intermedial quedarà plasmada

Mitjà tècnic	Mitjà qualificat	Mitjà bàsic	Modalitat i Aspectes
Llibre (amb enginyeries papereres)	Àlbum il·lustrat	Text escrit	Modalitat material Superfície plana
			Modalitat sensorial Visual – auditiu (i d'altres segons el text en qüestió)
			Modalitat espaciotemporal Manifest: bidimensional Perceptual: tempsseqüencial de forma fixa Virtual: tridimensional
			Modalitat semiòtica Signes simbòlics
	Estil il·lustratiu (aquarel·la, collage, fotografia...)	Imatge fixa	Modalitat material Superfície plana
			Modalitat sensorial Visual (i d'altres segons el text en qüestió)
			Modalitat espaciotemporal Manifest: bidimensional (tridimensional) Perceptual: tridimensional i tempsseqüencialparcialmentfixat
			Modalitat semiòtica Signes icònics

Taula 2 Model medial d'Elleström aplicat a l'àlbum il·lustrat.

en la reproducció a través del mitjà tècnic, que convencionalment és el format llibre, per la qual cosa farem especial èmfasi en aquest últim a partir d'una anàlisi detallada dels paratextos.

5.1. Mitjà bàsic

El mitjà de l'àlbum il·lustrat és *per se* plurimodal, i es constitueix de la combinació del text verbal i d'imatges fixes. Les modalitats materials i sensorials d'aquests dos mitjans bàsics són coincidents, tot i que en el cas del text cal remarcar que en els casos de lectura aquest és percebut de forma auditiva, i no visual, la qual cosa facilita la percepció simultània de text i imatge.

Les diferències, i com a resultat els seus trets complementaris, es troben en les modalitats espaciotemporals i semiòtiques. Encara que ambdós mitjans són rebuts de manera bidimensional al ser impresos sobre el paper –amb l'excepció d'aquests casos d'enginyeries papereres, com els *pop up*, que afegeixen una tridimensionalitat a la imatge–, el text és percebut de forma temporal, mentre que la imatge evoca l'espai tridimensional, encara que aquesta pot ser evocada també a través del text escrit, però de forma virtual; una diferència assenyalada per Lessing en el *Laocoonte* (vegeu Schröter 2009; Bruhn, 2010), degut a la modalitat semiòtica de cada mitjà. Cal assenyalar que en el cas particular de l'àlbum il·lustrat, un compendi d'il·lustracions, la imatge està parcialment fixada a través de la seva enquadració (vegeu 2.1.1.a.). Classifiquem la fixació com a parcial, i no com a total, com en el cas del text, perquè la lectura visual *per se* és rizomàtica (Ramalho, 2005: 433 citat en Gaspar, Kunde i Niell, 2021: 118), reflectida en l'anàlisi dels àlbums il·lustrats que fomenta un moviment lliure entre les imatges, independent de la seva seqüencialització marcada per l'enquadració. Si aquesta a més inclou enginyeries papereres, diversifica les possibilitats de seqüenciació, i reforça l'argument per a la parcialitat de la fixació (vegeu 2.2.6.).

El binomi bàsic text-imatge i la seva interacció per a definir el nou gènere és evident i àmpliament acceptat (Doder i Müller, 1973; Bader, 1976: 1 citat en Lewis, 2001: 1; Nodelman, 1988: 193-219; Schwarcz i Schwarcz, 1991; Sipe, 1998: 97; Thiele, 2000b: 230; Silva-Díaz, 2005; Duran, 2007:

209; Castellà Dagà, 2009: 8; Kruse i Sabisch, 2013: 7; Ziethen, 2013: 5...). Sipe (1998) recull diverses metàfores utilitzades per diferents investigadors per a descriure aquesta interrelació: la de duet (Cech, 1983: 118), la de contrapunt (Pullmann, 1989: 167; Ward i Fox, 1984: 21), l'antifònica (Ahlberg, 1990: 21), la interferencial (Miller, 1992: 95), la de plates tectòniques (Moebius, 1986: 143), la de polisistemes (Lewis, 1996: 105), la limitant i dependent (Nodelman, 1988: 221-223), i la de congruència i desviació (Schwarcz, 1982: 15). Ell mateix opta pel concepte de sinergies que estan en una relació transmedial, en la qual s'interpreta el text amb relació a la imatge i viceversa, tenint en compte, com diria Nodelman (1988): "the words change the meanings of the pictures, and the pictures then change the meanings of the words" (219). Nodelman parla al llarg de la seva obra de tres tipus de relacions diferents: l'acord (quan text i imatge es clarifiquen mútuament, narrant el mateix, però sense ser redundants), l'extensió (quan un dels codis expandeix el sentit de l'altre), i la contradicció (quan un dels codis contradiu l'altre). Els trobem de forma ampliada també en Nikolajeva i Scott (2006): les relacions simètriques (dues narratives mútuament redundants), expansives (la narrativa verbal depèn de o és sostinguda per la narrativa visual), complementàries (paraules i imatges es complementen, omplint cadascuna els buits de l'altre), contrapuntístic (dues narratives que depenen una de l'altra) i sil·lèptiques (dues o més narratives independents). Cal tenir en compte que un mateix àlbum pot contenir més d'un tipus de relació verbovisual.

Nosaltres considerem que l'expansió és una forma de complementarietat, i que les relacions contrapuntístiques i sil·lèptiques poden ser recollides en una mateixa categoria, ja que contenen en ambdós casos narratives diferents des de diversos punts de vistes, dependents o independents respectivament. De fet Nikolajeva i Scott descriuen la darrera com a contrapunts per juxtaposició. Coincidim amb aquesta classificació força amb la de Van der Linden (2015), la qual classifica tres formes: la redundància, quan text i imatge diuen el mateix; la complementarietat, relació mútua entre text i imatge o aportació suplementària a l'altre; i la disjunció, en la qual text i imatge sostenen un discurs autònom, contradictori-se o desenvolupant narratives paral·leles. Ens volem distanciar, però, de la definició de Van der Linden de la redundància, ja que una

imatge sempre pot afegir informació a un text (i viceversa), normalment informació descriptiva, com ara el color dels ulls, el cabell, el paisatge, etc., tot i que aquesta informació no necessàriament és rellevant (vegeu Nodelman 1988: 212). En comptes d'aquesta definició introduïm la de l'acumulació d'elements, verbals i visuals, equivalents que no són estrictament necessaris per a la recepció o la interpretació correcta d'un missatge, diferenciant-se així de la complementarietat, en què els elements expansius o complementaris sí que són necessaris per a la interpretació.

5.2. Mitjà qualificat

5.2.1. Una breu revisió històrica

Pel que fa a la concepció de la combinació modal com a mitjà propi, és un procés diacrònic, com assenyala Schröter (2010), resultat de transformacions i transposicions del gènere, així com per l'avanç tecnològic. La combinació text-imatge és mil·lenària, només cal pensar en la *Ilias picta* o les miniatures medievals. L'aparició de la Literatura Infantil al segle XVIII (Morgenstern, 2001) està intrínsecament lligada amb la il·lustració, *Orbius sensualium pictus* de Comenius (1657) en seria un exemple primerenc, sovint citat com a antecedent de l'àlbum il·lustrat. La impressió offset, inventada a principis del segle XX, millora les condicions tècniques de reproducció d'imatges significativament i impulsa així la producció de llibres verbovisuals. És un moment de gran experimentació que reacciona a través de la seqüencialitat visual als mitjans audiovisuals que emergeixen, es desenvolupen i guanyen en presència paral·lelament a l'àlbum il·lustrat. Quan arrela la publicació de llibres infantils il·lustrats, es cristal·litza una tendència reiterada de combinar de forma genuïna i deliberada text i imatge, que evoluciona cap a la constitució d'un mitjà nou: l'àlbum il·lustrat.

Cap a mitjans del segle XX, destaquen cada cop més produccions que utilitzen ambdós mitjans de forma integral, considerant la pàgina doble com a punt de partida narrativa i una ampliació de l'estil il·lustratiu, influenciat per altres mitjans de comunicació, com el disseny publicitari. És en aquest moment que es produeix una remediació del mitjà, considerant-lo com a entitat pròpia: l'àlbum il·lustrat. Kruse i Sabisch (2013:

8) expliquen que la consciència d'un nou gènere pot ser l'evolució de la comprensió cognitiva i teòrica d'un objecte, una mirada nova degut a un canvi tecnològic i social. La digitalització editorial és el darrer impacte que influeix en les produccions intermedials de l'àlbum il·lustrat (Oetken, 2008). Per una banda significa la facilitat productiva d'incorporar qualsevol mitjà d'expressió visual dins del ventall de la imatge fixa, que amplia les maneres expressives del mitjà, i per altra banda realça la necessitat de diferenciar-se dels llibres digitals i a la vegada competir amb el seu tarannà interactiu.

L'aparició del llibre electrònic fa palès que el format llibre és una solució històrica (i no natural) per emmagatzemar i distribuir la literatura, i realça així els aspectes materials de la literatura (vegeu 2.3.). Davant d'aquesta nova situació la literatura pressiona sobre els confins convencionalment establerts per expandir-los i descobrir nous formats, fins a extrems de refer la materialitat física del llibre i utilitzar-la com a recipient significatiu (Bruhn, 2016: 7). L'àlbum il·lustrat integra, com a reacció a la digitalització, el seu mitjà tècnic en la pròpia narrativa, apoderant-se'l, fins a aquest punt en casos excepcionals, genuïns i transgressors, que evidencien el mitjà en si mateix.

L'existència d'un terme específic per al mitjà en qüestió és un clar indicatiu per a un mitjà considerat com a autònom. Principalment es buscava diferenciar-lo del seu cosí-germà, el llibre il·lustrat. En francès, català i castellà es va cercar un terme nou per a referir-se a aquests llibres: àlbum il·lustrat, o *libro-álbum*, com s'anomena en els països sud-americans. La paraula "àlbum", com especifica Van der Linden (2015), accentua l'aspecte del format, ja que "el álbum es, ante todo, un soporte de expresión [...] sobre el cual se inscriben las imágenes y el texto" (28/9). No obstant això, creiem que la paraula pot derivar l'atenció vers els àlbums de fotos, els àlbums de final de curs en què es compilen totes les activitats fetes a classe o col·leccions, sense incidir en l'aspecte de format (vegeu 1.). Silva-Díaz Ortega (2005) assenyalava que la denominació "álbum-libro", extensament utilitzada a l'Amèrica Llatina, pretén especificar el terme "àlbum", precisament per evitar tal confusió. Això no obstant mantindrem l'ús d'"àlbum il·lustrat" en aquesta tesi, per una banda per ser l'habitual en l'àmbit espanyol i, per altra, per contribuir a la seva popularització i millor comprensió.

En alemany i anglès se segueix utilitzant el terme fins llavors establerts, *Bilderbuch* i *picturebook*, respectivament, diferenciant-los dels llibres il·lustrats (*illustrierte Bücher/illustrated book*). En el cas anglosaxó la qüestió terminològica és encara més complexa, ja que trobem la paraula escrita en dues formes: *picturebook* i *picture book*. Mentre Nodelman (1988) opta per l'últim considerant que fa més èmfasi en el mitjà visual, Lewis (2001) prefereix la paraula composta per subratllar la unitat del llibre, és a dir la hibridació de text, imatge i format. Es fan evidents les implicacions interpretatives que comporten l'opció del nom.

5.2.2. Una breu contextualització de les investigacions sobre l'àlbum il·lustrat

Sobre què és l'àlbum il·lustrat hi ha molts escrits. Cada generació intenta justificar les seves innovacions en el gènere respecte d'autors anteriors. Així trobem ja que Muthesius-Trippenbach (1902), deutora d'influències com Caldecott, Crane o Greenway, distingeix l'àlbum il·lustrat de finals del segle XIX del de principis del segle XX, fent èmfasi en la seva adequació il·lustrativa i temàtica per a nens. Tant aquesta autora com Pauli (1902) parlen en un monogràfic sobre l'àlbum, en aquest moment considerat un subgènere de la literatura infantil, de la importància de l'humor i la il·lustració *simple*, no perquè sigui més fàcil d'entendre, sinó perquè consideren que l'infant és totalment capaç (i hi està acostumat) d'interpretar i complementar el seu entorn amb la seva fantasia (com subratlla Pauli, probablement encara més que un adult). Conceben la il·lustració com a element decoratiu¹. No obstant això, en aquesta definició de fa més d'un segle es pot intuir ja la noció de la complementarietat textual-visual, quan Pauli considera que el text hauria d'estar estretament connectat amb les imatges, però al mateix temps mantenir un valor propi.

En les investigacions alemanyes (Baumgärtner, 1968; Doderer i Müller, 1973; Nierman, 1979), així com en les anglosaxones (Hurlimann, 1968; Alderson, 1973; MacCann i Richard, 1973; Bader, 1976; citats en Arizpe i Style, 2004) trobem força discursos sobre els *Bilderbücher* i *picturebooks*

¹ Les autores consideren que una il·lustració de qualitat no hauria d'utilitzar colors vius i brillants, ni traços nítids, un ideal ben contrari amb les publicacions que trobem avui dia.

com a subgènere de la Literatura Infantil des dels anys 60 del segle passat. No és fins a finals del segle, però, que es comença a tractar l'àlbum com a gènere autònom (Nodelman, 1988; Schwarcz, 1990; Thiele, 1991). Llavors es publiquen anàlisis i tractats més exhaustius (vegeu Lewis 2001; Silva-Díaz 2005), entre els quals *Words about pictures* (1988) de Nodelman és fonamental. Encara que la imatge sempre ha estat considerada com a element constitucional de l'àlbum, sembla guanyar pes en les anàlisis de finals del segle XX, convertint-se en la base primordial de les investigacions. Això s'explica per la consciència de la importància que adquireix la imatge en la nostra era (vegeu Schwarcz i Schwarcz, 1991). Nikolajeva i Scott, i Lewis segueixen aquesta línia i són les fonts més citades, conjuntament amb Nodelman, de les investigacions del segle XXI. En aquest context, també cal mencionar Arzipe i Styles, sobretot pel que fa a la lectura d'imatges, i Evans i Sipe pel que fa a la seva recepció.

A Alemanya destaca el llibre *Das Bilderbuch* de Thiele (2000), sobretot per les seves reflexions sobre l'obertura del gènere cap a temes, formes estètiques i estratègies de narració innovadores i compromeses, que trobem, però, principalment en les edicions perifèriques. Per altra banda són interessants les reflexions de Kümmerling-Meibauer sobre l'àlbum emergent, la literacitat des de les primeres edats, que aporta molts punts de vista innovadors sobre la lectura de l'àlbum en les investigacions.

L'obra més emblemàtica respecte al mitjà publicat a Espanya deu ser la tesi revisada de Duran (2007) *Àlbums i altres lectures*, que també va traduir l'obra *álbum[es]* de Van der Linden (2015) del francès. També són bàsics per a les investigacions els treballs i tesis doctorals del grup GRETEL de la UAB, amb publicacions de Colomer, Bellowín, Corro i Silva-Díaz, i del grup ELLIJ de la Universitat Zaragoza, amb les contribucions de Taberner i Consejo Pano, així com les publicacions de la revista ANILIJ de la Universitat de Vigo. Així mateix cal assenyalar les investigacions en la materialitat de l'àlbum de Ramos i Mattos i les revisions i aportacions sobre la definició de l'àlbum il·lustrat de Bosch (2007).

L'autora considera que una classificació de les definicions i comentaris d'especialistes i autors sobre l'àlbum il·lustrat pot assenyalar actituds i posicionaments entorn de l'àlbum, evidenciant els centres d'interès d'estudi dels especialistes. Destaca que l'àlbum il·lustrat és generalment

definit per la seva relació verbovisual en la qual usualment és anomenant primer el text, atorgant-li una gran importància, un fet que segons l'autora pot ser explicat per la relació odontològica amb el llibre il·lustrat, en què el text és imprescindible. En aquesta línia assenyala que no hi ha àlbum sense imatges, però sí que n'hi ha sense text, per la qual cosa considera que aquest mitjà és primordial, encara que no és necessàriament predominant. També es contraposa a l'opinió que el mitjà sigui un gènere literari, únicament per contenir un text, ans al contrari, considera que l'àlbum pot expressar diverses tipologies de gènere, entre ells el literari. La seva pròpia definició es basa en les concepcions recollides en el seu registre de definicions que l'àlbum és un llibre -un tret que considera significant per poder-lo distingir d'altres arts i llenguatges verbovisuals-, els recursos del qual (composició, contingut visual, material, tècnica i estil, tipografia, maquetació, paginació, seqüenciació, suport...) són utilitzats al servei del significat i l'expressió, la qual és constituïda a través d'imatges seqüencials.

Nosaltres volem afegir a aquesta observació el fet que, com assenyala Nikolajeva (2010), les definicions en general posen l'èmfasi o bé en el destinatari infantil, sigui en la recepció del mitjà o en la seva funció didàctica, o bé en les relacions entre els recursos comunicatius de l'àlbum. L'autora diferencia en conseqüència els especialistes i autors entre *childpeople* i *bookpeople*, respectivament. També Lewis (1996) assenyala aquestes dues línies d'investigació:

I can see at least two routes to finding ways forward in the study and criticism of the picturebook, neither of them new, and both involving a focus upon individual texts in an attempt to accommodate diversity and difference. One route involves careful and patient listening to what children say as they read, the other an equally patient, careful description of individual books (113 citat en Arizpe i Styles, 2003: 54).

5.2.3. Limitacions i transgressions

Ara bé, el mitjà bàsic coincideix amb alguns (i se sobreposa amb diversos) altres mitjans: curts visuals, contes il·lustrats, novel·les gràfiques o còmics, la constitució dels quals es pot situar en la mateixa època (Bosch, 2007). Cal per això, seguint a Schröter i Paech, delimitar-lo d'aquestes produccions.

Tots coincideixen en l'ús intermedial entre text i imatge, i una fragmentació seqüencial del contingut, tret del conte il·lustrat. Mentre que aquest, a primera vista, pot semblar el més semblant a l'àlbum il·lustrat, sovint no utilitza una segmentació premeditada del text sobre la doble pàgina al qual les imatges s'afegeixen de forma juxtaposada, amb finalitats més aviat decoratives que significatives. Tot i que recordem que en més d'un cas és difícil determinar clarament si la imatge realment no aporta informació complementària significativa al text.

El mitjà amb més distància medial és el curt visual, la seqüencialitat del qual és en moviment. Això no obstant hi ha obres, sovint transposicions medials, que utilitzen una seqüència d'imatges fixes acompanyades per un text auditiu, igual com en l'àlbum il·lustrat, emprant un suport diferent i afegint normalment una banda sonora, que en casos com l'adaptació animada d'*El pez que sonreía* de Jimmy Liao, substitueix el text de l'obra original traspasant la semiòtica símbol-icònica a una icònica-indexant. Així i tot, en una constant oscil·lació cultural entre mitjans, trobem avui dia àlbums il·lustrats com ara *Paraiques* de Jae Soo Liu i Dong Il Sheen (2015) o *El Santo* de Caterina Riba, Dani Torrente i Laura Casaponsa (2017) que incorporen aquesta banda sonora, a través d'un CD en el primer cas i uns codis QR en el segon, en la lectura de l'àlbum, clarament transgressions del propi mitjà.

Traçar la diferència amb els altres mitjans és més difícil i és motiu de diverses investigacions (Hausen, 2007; Gibson, 2010; Nodelman, 2012). Com a diferència del còmic o la novel·la gràfica podem mencionar la seva segmentació temporal en vinyetes. Això no obstant cal dir que hi ha àlbums que utilitzen aquest recurs de la segmentació narrativa en vinyetes també en la seva narrativa, afegint un dinamisme més accelerat a la imatge estàtica, i que els còmics i especialment la novel·la gràfica, introdueixen també cada cop més il·lustracions sobre tota la pàgina doble (vegeu Meteling, 2012), que podria ser interpretada com una adaptació de l'àlbum il·lustrat. De fet, Kruse i Sabisch (2013), consideren la novel·la gràfica una fusió entre còmic, novel·la i àlbum il·lustrat.

La revisió de la definició de què és un àlbum esdevé necessària especialment arran de l'evolució del mateix mitjà. Les qüestions sobre el gènere d'aquest mitjà, si és exclusivament literari o si comprèn també altres

tipologies textuais, exposada per Bosch (2007) és subjecta a revisió, segurament també per l'ampliació de produccions no literàries a través del mitjà: Colomer (2006) menciona els catàlegs o llistats; Duran (2010) els abecedaris i *numeraris*²; com Kümmerling-Meibauer i Meibauer (2005, 2011, 2015b, 2019), que hi inclouen totes les variants dels llibres emergents, literaris i no-literaris; o Kruse i Sabisch (2013), que inclús engloben els llibres d'artista. En són exemple obres com *La vida nocturna de los árboles* (Shyam, Bai i Urveti, 2010), un catàleg d'arbres i mitologia de la Índia, o *¿Qué piensa?* (Moreau, 2011), un llistat de diferents pensaments. Nosaltres coincidim amb aquestes visions més àmplies, basant-nos en la idea que qualsevol gènere o contingut de ficció i no-ficció pot ser transposat en el mitjà de l'àlbum il·lustrat. Per això, desplaçem la definició d'àlbum centrada en el contingut i la focalitzem en el procés creatiu d'hibridació text i imatge.

La inclusió de gèneres no literaris pot posar en dubte la inclusió de l'àlbum il·lustrat en la LIJ, el qual per se no es considera canònicament literatura (Mínguez, 2012: 104), malgrat que, com abans s'ha mencionat, fou tractat sempre en el si de la LIJ. Això no obstant, creiem que aquestes obres fan un ús sovint molt literari de la combinació dels mitjans verbals i visuals, introduint una narrativa visual a un text que no necessàriament ha de tenir característiques literàries, i per tant poden servir igualment com a font enriquidora en l'educació literària. En són exemples els primeríssims llibres per a infants, com ara els compendis d'objectes, que poden adquirir narratives a través de la seqüencialitat de les imatges (vegeu Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2005, 2011) o els àlbums d'informació (Garralón, 2013), que afegeixen sovint una narrativa visual a un text amb característiques més aviat científiques. Considerem que són obres que beuen directament de la literatura i també la retroalimenten. L'àlbum actua en aquest sentit des de la seva innovació estètica en la transgressió de les concepcions convencionals de la literatura.

A més, cal tenir en compte que, encara que no sempre és literatura, és un mitjà que s'adapta al lector infantil, pel que fa a l'adequació del llenguatge, així com per l'ús de recursos que faciliten la comprensió, referint-nos

² Àlbums amb la finalitat d'iniciar l'infant en el món aritmètic, Duran introdueix aquest terme, parodiant la paraula "abecedari".

especialment a la il·lustració. Són obres en la seva gran majoria amb un destinatari infantil (o juvenil), que és una de les definicions sovint mencionades en la definició de la LIJ (vegeu Mínguez, 2012). Els aspectes de literatura cross-over que es poden trobar en les investigacions sobre el mitjà (vegeu Beckett, 2011) no són contradictoris a la inclusió de l'àlbum en l'espai de la LIJ: Hollindale (1997: 306 citat en Mínguez, 2012: 91) considera que l'adult forma inherentment part de la LIJ, quant a antic lector infantil (tots hem sigut infants en algun moment de la nostra vida), així com a comprador, crític, autor o editor, o com a mediador, com hi afegeix Ewers (2009 citat en Mínguez, 2012: 102).

En aquest debat sobre què és la LIJ, trobem especialment perspicaç l'observació de Mínguez (2016) de considerar fonamental situar-la en el sistema literari per a evitar que es converteixi merament en un instrument educatiu sense connexió amb els sistemes literaris, considerant-la com a forma literària pròpia. Aquesta observació pot servir de forma analògica a la inclusió de l'àlbum il·lustrat en la LIJ, com a forma comunicativa pròpia, especialment partint de les consideracions polisistèmiques d'Even-Zohar (2005 citat en Mínguez, 2016), que poden ser interpretades en el cas de l'àlbum en la seva hibridació verbovisual. Per a Mínguez és especialment interessant, partint de les aspiracions de Bourdieu, d'incloure els agents que contribueixen a les obres culturals, és a dir, a part dels autors i il·lustradors, també els editors, els galeristes –tenint en compte, que en el cas dels àlbums il·lustrats un dels llenguatges és el visual, que, com totes les belles arts, pot ser exhibit en espais pertinents– o periodistes, obtenint d'aquesta manera el capital necessari (tant econòmic com simbòlic o cultural i social) per adquirir un lloc dominant. Especialment la inclusió de l'editor com a agent que contribueix a les obres és significatiu per a aquesta tesi, tenint en compte el seu rol decisiu en la inclusió dels paratextos, com desenvoluparem en l'apartat 5.3.

Un altre aspecte de transgressió del mitjà és el canvi en el pes del text en la definició de l'àlbum il·lustrat, des de la seva primacia en les definicions, fins a la seva desaparició en determinades obres, representant la necessitat d'incloure també àlbums il·lustrats sense paraules (Bosch, 2015), una altra línia editorial que cada cop agafa més pes, amb produccions no només per als lectors emergents. Els llibres formiguer (Kunde

i Masgrau, 2017) en són un exemple, amb continguts molt perspicaços per a totes les edats i inclús produccions com *Helios* (Chaize, 2016) pensades per als lectors més avançats. És evident que el text no pot ser el definidor del mitjà, no obstant això, la seva absència material no necessàriament significa una absència total. Més enllà d'estar present de forma encoberta en la narrativa visual -la lectura, especialment en veu alta, és una forma de materialització-, el podem detectar també en les produccions, com en el cas de la col·laboració de l'autor Germano Zullo amb la il·lustradora Albertine, també en obres exclusivament visuals, com per exemple *La playa* (2009).

L'obra *El llibre sense dibuixos* (Novak, 2015) introdueix la pregunta al debat de si un llibre pot ser un àlbum il·lustrat si no té imatges. L'ús tipogràfic d'aquest text converteix la composició en una narració, també, visual, que a més és segmentat a través d'un ús significatiu del gir de la pàgina i la seva seqüencialitat (vegeu 2.1.3). Finalment, la referència específica i repetida de la imatge, crea una presència virtual (Elleström, 2010) incloent-la de forma explícita en la interpretació de l'obra, creant així una relació intermedial entre text verbal i referències visuals, per la qual cosa aquests llibres sense imatges podrien ser considerats un àlbum il·lustrat.

Volem acabar dient que totes aquestes diferències en la definició de l'àlbum no són sinó un debat enriquidor per a la investigació i anàlisi del mitjà i que no s'ha d'acabar trobant una única definició sinó que cal mantenir el debat, revisant-ne així regularment l'evolució amb la publicació de nous llibres innovadors.

5.3. Mitjà tècnic

L'evolució de l'àlbum il·lustrat, breument traçada en l'anterior apartat, és facilitada per les cada cop més àmplies possibilitats tecnològiques de creació i reproducció, així com pel *pictorial turn* (Mitchell, 1994) que es produeix a partir de la segona meitat del segle XX i es tradueix en una estructura narratològica canviant, amb impacte d'altres arts visuals en l'àlbum il·lustrat i un creixent domini de la imatge sobre el text verbal. Com bé diu Thiele (2002: 47 citat en Kruse i Sabisch, 2013: 14), la innova-

ció de l'àlbum es basa en la tradició literària del llibre, combinant-la amb l'ús dels nous mitjans de comunicació visuals, creant així una articulació entre vell i nou, entre tradició i modernitat.

Això no obstant, com diu Bosch (2007), una menció explícita al suport (llibre) és més aviat escassa. Creiem important aquesta especificació, ja que és l'element clau que distingeix els àlbums il·lustrats d'altres hibridacions text-imatge com les de la publicitat, els cartells o les pàgines web, especialment pel que fa al caràcter seqüencial. Aquest aspecte és primordial en les definicions de Bosch (2015) i Van der Linden (2015) (taula 2), amb la diferència que Bosch menciona explícitament el llibre³ – 'conjunt de fulls escrits posats en l'ordre en què han de ser llegits, especialment reproducció impresa d'una obra en fulls de paper reunits per plecs formant un tot' (DLC 2020, entrada 1.1) – com a suport, mentre que Van der Linden el deixa menys definit, considerant l'àlbum en si un suport, obrint així la possibilitat d'incloure obres amb altres formats, com *Els cucusians: Informe 3315833* (Ribas, 2015), una carpeta amb fulls sense ordre, o *El niño té* (L'Arbre, el Porc i la Flor, 2016), una única fulla amb una bossa de té. Aquesta última és més oberta a un mitjà considerat com a laboratori de creació experimental, els límits del qual es posen constantment en qüestió (Ramos, 2017).

BOSCH (2015)	VAN DER LINDEN (2015)
El ÁLBUM es una narración de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzada en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente (7).	El álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página (28-9).

Taula 3 Definicions d'àlbum il·lustrat de Bosch (2015) i Van der Linden (2015).

En aquesta línia considerem que el llibre (entès com a mitjà tècnic) més que el text, dona la coherència a la narrativitat de les imatges (Baum, 2013), com demostren els llibres sense text, considerats subgènere de

³ De fet, en efectes legals, el llibre a Espanya ha de tenir un mínim de 49 pàgines, amb la qual cosa la majoria d'àlbums il·lustrats no serien considerats llibres.

l'àlbum il·lustrat. Mantenim a hores d'ara el concepte més tancat de Bosch considerant que és precisament la forma de llibre que crea les expectatives d'una unitat de contingut i per tant d'un relat.

Ara bé, sorgeix la pregunta, què és exactament aquesta materialitat. Consejo Pano (2014) assenyala que en l'evolució de l'objecte llibre es van consolidar algunes fórmules essencials per a l'aparença de llibre modern: la paginació, la coberta, la marca d'impressor, la tipografia i l'enquadernació. Nodelman (1988) elabora una detallada llista amb aspectes de composició significatius per a la lectura, com per exemple les tonalitats, el color, els marcs, les textures, la tipografia, així com aspectes materials del llibre, com la mida, la forma o el tipus de paper; també Nikolajeva i Scott (2006) incideixen en molts aspectes en la seva obra *How picturebooks work*. Ja Higgon (1990) confirma que els paratextos són utilitzats deliberadament en la literatura infantil per tal de destacar l'existència material dels textos, la seva cara manipulable. A partir d'aquestes aportacions sorgeix l'aproximació a la qüestió des de la teoria paratextual encunyada per Genette (1989, 2001) i ampliada per altres investigadors (Rockenberger, 2014; Gross i Latham, 2017; Rodríguez-Ferrándiz, 2017) que exposarem a continuació.

5.3.1. PARATEXTOS

Des d'aquest enfocament material de la medialitat de l'objecte llibre són fonamentals les consideracions paratextuals de Genette (2001). Com Derrida i Foucault, afirma que l'obra literària consisteix essencialment en el text (o en una sèrie d'enunciats verbals), però considera que és difícilment i rarament presentat de forma *despullada*⁴, si no va acompanyat per un cert nombre de produccions –verbals i no-verbals– que el presenten i li donen presència: el paratext. “[S]e trata de un discurso más ‘obligado’ que muchos otros” sobre el qual considera que “los autores innovan menos a menudo de lo que se imaginan” (16-17). És la forma o “materialización gráfica” (9) sense la qual un text no pot existir⁵ i a través de la

4 Genette amb aquesta definició s'afegeix a la metàfora del vestit que trobem també en Derrida i Foucault.

5 Pel que fa per la transmissió oral, com matisa Genette, seria a través de la materialització fònica.

qual és rebut i consumit. És “aquello por lo cual un texto se hace libro” (7, negreta nostra), sense diferenciar clarament entre ambdós conceptes: un “*umbral* o [...] ‘vestíbulo’, que ofrece a quien sea la posibilidad de entrar o retroceder” o bé una “[z]ona indecisa’ entre el adentro y el afuera, sin un límite riguroso ni hacia el interior (el texto) ni hacia el exterior (el discurso del mundo sobre el texto)” (7-8). Rodríguez-Ferrándiz (2017: 178), en aquesta línia, considera que el terme, per tant, suggereix una interessant coalescència entre el centre i la perifèria de la història, dibuixa una zona de transició i un espai de transacció. La perifèria pot situar-se fora del dispositiu, en altres mitjans els textos dels quals fan referència al text principal (entrevistes a l’autor, ressenyes, publicitat...); és el que Genette anomena epitext; o al voltant del text, en el mateix dispositiu –el peritext–, sent responsabilitat directa i principal, encara que no exclusiva, de l’editor, o bé de l’edició – “del hecho de que un libro sea editado” (Genette, 2001: 19). Un element paratextual, com aclareix Genette –independentment de quines pretensions estètiques o ideològiques, o de quina coqueteria o inversió paradoxal l’autor o l’editor hi vehiculi– sempre està subordinat al seu text, i aquesta funcionalitat determina els aspectes essencials del seu aspecte i de la seva existència.

L’autor tracta aquests espais materials del llibre que no són pròpiament del text i que, per tant, emfasitzen la seva materialitat, però el seu interès, com el de Foucault, cau més en les pràctiques discursives, en la “relación, manifiesta o secreta, con otros textos” (Genette, 1989: 9-10), o, com l’anomena ell, en la transtextualitat. Aquesta, en la seva obra *Palimpsestos*, se subdivideix en cinc categories: la intertextualitat, la metatextualitat, la hipertextualitat, el paratext i l’arxitext. Les primeres tres categories les podem entendre com a referències medials, transposicions intermedials (Wolf, 1999; Rajewsky, 2005) o mediacions (Elleström, 2010): Genette parla en concret de la cita, el plagi o l’al·lusió, pel que fa a la intertextualitat; el comentari, en el cas de la metatextualitat; o la transformació, la imitació o la performance mimètica, en el cas de la hipertextualitat. Pel que fa a les últimes dues categories, l’arxitext pot ser equiparat al mitjà qualificatiu i el paratext, al mitjà tècnic del model d’Elleström. Aquest últim té especial interès per a aquesta tesi, quant a la materialització o com a lloc “privilegiado [...] de la dimensión pragmáti-

ca de la obra, de su acción sobre el lector –lugar en particular de lo que se llama [...] el contrato (o pacto) genérico” (Genette, 1989: 12). És significativa, en aquest sentit, la relació que estableix entre les dues categories, considerant que l'arxitektualitat “como máximo, articula una mención paratextual”, més encara reconeixent que “la determinación del estatuto genérico de un texto no es asunto suyo, sino del lector, del crítico, del público, que están en su derecho de rechazar el estatuto reivindicado por vía paratextual” (13), en la qual podem trobar aquesta interrelació entre les diferents dimensions medials, que és bàsica en el model d'Elleström. Genette (2001) mateix diu que “todo contexto hace paratexto” (12). Rodríguez-Ferrándiz (2017), per la seva banda, interpreta la relació entre text i epitext, des de les teories transmedials, per les quals els components estrictament literari, retòric i estilístic són posats en relació amb els components social, econòmic, industrial i publicitari a través de diversos mitjans. Pel que fa al peritext, especifica que no pot ser mai transmedial, ja que es troba al costat (peri-) del text i, per tant, en el mateix mitjà, una característica que ens convida encara més a analitzar-lo des d'una aproximació intermedial.

Les consideracions paratextuals, i específicament les peritextuals, representen el marc teòric sobre el qual diversos investigadors (Harris 2005; Sipe i McGuire, 2006; Serafini 2010; Duran i Bosch 2011; Ramos i de Mattos 2018; Martínez et al. 2016) basen les seves aproximacions materials, revitalitzant-les així en l'àmbit d'investigació sobre l'àlbum il·lustrat, especificant la seva funcionalitat sincrònica entre els espais diegètics i no-diegètics per a aquest mitjà concret; també Rodríguez-Ferrándiz



Imatge 5 La narració visual d'El lápiz (Bossio, 2011) comença en la coberta i finalitza en la contracoberta, on el lector descobreix l'origen de la línia, fil conductor d'aquest àlbum sense paraules.

(2017: 167) fa aquesta observació quant a les investigacions del *transmedia storytelling*. Les investigacions indiquen que els elements paratextuals podrien ser encara més significatius en el context dels àlbums il·lustrats, del que ho són per a la literatura, el context en el qual foren concebudes per Genette. En els àlbums, els trobem integrats en la narrativa del text, des de la portada fins a la contraportada –de vegades fins i tot sense interrupció diegètica quasi anul·lant els espais paratextuals, com en el cas d'El lápiz (Bossio, 2011) (imatge 5)–, anant més enllà de l'última pàgina, complementant i contradient la narrativa (Lambert, 2010); especialment tenint en compte que representen un percentatge substancial de la informació verbovisual del llibre (Nikolajeva i Scott, 2006).

5.3.1.1. Funcions paratextuals: proposta sintètica

Harris (2005) focalitza la seva proposta en la capacitat medidora dels paratextos i com incloure'ls en les pràctiques escolars per a millorar les reflexions i interrogacions dels lectors sobre el text. Identifica les funcions del paratext a partir del conjunt dels elements i espais específics, és a dir, en la seva globalitat. Per a l'autora, els paratextos dels àlbums il·lustrats poden ser “labyrinthine affairs” (Harris 2005: s/n) i la relació entre paratext i text pot ser discontinua, oscil·lant per tal de construir el significat; segons l'autora, el paratext tant pot provocar preguntes com plantejar possibilitats. Des d'aquesta funció medial del paratext, el podem equiparar amb els mitjans verbals i visuals, és a dir, dins dels mitjans bàsics de l'àlbum il·lustrat, elevant-lo de la subjecció al text a ser part del text. Així forma part del producte plurimedial com un element, un enfocament que considera necessari, basant-se en els processos d'experimentació i innovació que viu el mitjà, sobretot pel que fa als aspectes paratextuals.

Com podem veure en la taula 3, Harris diferencia entre quatre estratègies d'ús paratextual, que classifica segons el grau de crear i resoldre ambigüitats i dissonàncies amb el text: interpretacions d'ancoratge, intertextuals i disruptives, i distanciament entre text i lector.

Interpretacions d'ancoratge	El paratext confirma interpretacions probables. Funciona en harmonia amb el text, corroborant les interpretacions. De vegades no acaba de ser confirmat fins a acabar una primera lectura, subratllant la rellevància de tornar al paratext del llibre per a continuar reflexionant sobre la seva dimensió significativa i com configura les interpretacions, convidant al que en aquesta recerca s'anomena lectura anatextual.
Interpretacions intertextuals	El paratext estableix relacions intertextuals, significatives per al text, a través dels paratextos, per exemple en les citacions o la contracoberta.
Interpretacions disruptives	Es crea una relació dependent entre text i paratext, guiant la interpretació de la lectura, travessant el text i acompanyant el lector. Un exemple són els pictogrames en la part superior de la pàgina esquerra d' <i>El camaleón camaleónico</i> (Carle, 2019), tallats com a separadors dels arxivadors, que permeten al lector relacionar els canvis que fa el protagonista amb l'animal mencionat en el text.
Distanciament entre text i lector	La il·lustració, entesa com a paratext (Genette, 2001) funciona com a element que introdueix una distància entre el lector i els temes compromesos, per exemple a través d'un estil còmic o servint-se de protagonistes no humans.

Taula 4 Estratègies paratextuals d'Harris (2005).

No coincidim amb l'última categoria de Harris, ja que entenem la il·lustració com a text principal, en ser un dels mitjans bàsics de l'àlbum il·lustrat, però creiem que les altres tres categories donen una percepció sobre les funcions paratextuals compreses en la seva globalitat, de gran utilitat per a la lectura a les aules. Això no obstant, considerem que és útil tenir una visió individual de les funcions dels diferents paratextos, les que introduïm en l'apartat següent, per poder comprendre-les millor i incorporar-les en una anàlisi i interpretació més global.

5.3.1.2. Funcions paratextuals: propostes analítiques

Genette proposa aclarir les finalitats de cada paratext de forma inductiva, identificant regularitats significatives, temes fonamentals i recurrents, per establir la relació estatus-funció. Per tal de complir amb aquest objectiu, per cada tipus de paratext identificat contesta les preguntes *on*,

quan, qui, per què, i com; i altres autors, com Rodríguez Ferrándiz (2017), li segueixen l'exemple. També nosaltres ens aventurarem amb algunes d'aquestes preguntes, posant més èmfasi en l'anàlisi d'unes que en la d'altres. Com ja s'ha mencionat, Genette diferencia entre l'epitext i el peritext, però, com Gross i Latham (2017) assenyalen, la majoria dels autors tractats a continuació no acullen aquesta diferenciació i parlen en general de paratextos, malgrat que sovint es limiten a una anàlisi dels peritextos. Aquests són precisament els elements paratextuals que ens interessin, perquè es troben al voltant del text, exigits per ell i aprofitant la materialitat del llibre; a més, al ser present en la recepció del text, són de fàcil accés per al lector i poden mediar la seva lectura. No obstant això, mantindrem, com es veu habitualment en la literatura sobre l'àlbum il·lustrat, la paraula “paratext” en comptes de “peritext”, més específica per al nostre àmbit d'estudi, per tal de no perdre el significat del prefix *para* – 'al costat de', 'més enllà', 'contra', 'no pròpiament' (Institut d'Estudis Catalans, 2021, definició 1)– més propi d'aspectes de funció, o com diu Rodríguez-Ferrándiz (2017) que "suggests what is parallel and attached and evokes, contemptuously, what is subsidiary, auxiliary, clandestine, unregulated and even usurping" (170), que el prefix *peri* – 'al voltant', 'a la vora' (Institut d'Estudis Catalans, 2021, definició 1)–, que es limita a aspectes espacials. Aquests conceptes coincideixen amb la classificació de *in media res* –que se situen en els buits del text–, de Gray (2010 i 2016 citat en Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 170), el qual estableix categories diferenciades segons el moment en què apareix el paratext: els paratextos d'”entrada” –que atrauen el lector i regulen l'accés al text– i els *memorabilia*⁶ –que l'atenen després de la lectura del text.

En comptes de diferenciar entre peritext i epitext McCracken (2013 citat en Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 174), en el seu estudi de paratextos en literatura electrònica, diferencia entre vectors centrífugals –els que ens treuen del text– i centripetals –els que modifiquen l'experiència lectora del text o en faciliten la navegació– indistintament d'on estiguin situats respecte al text. Una classificació semblant a la de Pearson (2011 citat en Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 171), que dife-

6 El terme no és de Gray, sinó de Rodríguez-Ferrándiz, a falta d'un concepte per a aquest tercer tipus de paratext afegit posteriorment per Gray a les altres dues.

rencia entre els paratextos que contribueixen al progrés de la narració i els que es refereixen simplement a l'obra sense contribuir-hi a nivell diegètic; o la de Nottingham-Martin (2014 citat en Gross i Latham, 2017: 123), que parteix de la pregunta de si l'element paratextual és diegètic –basant-se en la narració– o no –comentant-la des de fora. Aquestes diferenciacions semblen més útils, ja que emfasitzen la funció del paratext, i no la situació.

Genette (2001) apunta que les funcions del paratext són heterònomes, i per tant subordinades al text, i de caràcter divers. El mateix paratext, a més a més, pot perseguir diferents fins a la vegada i, més enllà de les seves intencions estètiques, sempre s'alinea amb els propòsits comunicatius de l'autor. Gross i Latham (2017), en l'afany de crear una eina que ajudi a accedir, avaluar i comprendre el contingut medial a partir dels seus peritextos, exploren diversos estudis que analitzen i categoritzen les funcions paratextuals en diversos mitjans artístics i de comunicació. Nosaltres hi afegim una interpretació gràfica –a més d'un model, el de Mittel (2015 citat a Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 171-2)– que pretén visualitzar l'evolució de les diferents categories des del primer model de Birke i Christ (2013 citat a Gross i Latham, 2017: 122), fins a l'últim, el *Marc d'alfabetització peritextual* (o PLF en les seves sigles en anglès), el model propi dels autors. Aquest últim l'adaptem a un model específic per als àlbums il·lustrats (vegeu 7.2.); els colors que introduïm en els gràfics agrupen les categories mencionades pels diversos autors, per a assenyalar com coincideixen amb la nostra proposta. Un color de marc diferent, en el gràfic, indica que aquest tipus paratextual comparteix característiques amb altres funcions. En la descripció de cada model remarcuem les variacions de la comparació que estableixen els autors⁷.

Model de Birke i Christ

Birke i Christ (2013 citat a Gross i Latham, 2017: 122) diferencien tres tipus de paratextos per a les narratives digitals: interpretatius –que guien el lector en la comprensió del text–, comercials –elements per a la venda del producte– i navegatius –elements que ajuden el lector a comprendre on es troba en el text i que esdevenen indicadors útils per al procés de lectura.

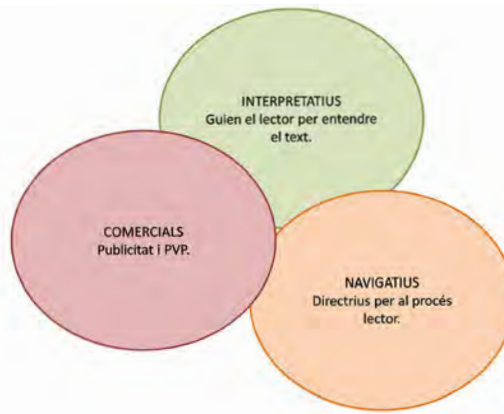


Figura 7 Model paratextual per a narratives digitals de Birke i Christ (2013 citat a Gross i Latham, 2017: 122)

7

Peritextual Literacy Framework (Gross and Latham, 2015)	Digitalized Texts (Birke and Christ, 2013)	Transmedia (Nottingham-Martin, 2014)	Video Games (Rockenberger, 2014)
production			referential generic legal
promotional	commercial	commercial	self-referential staging commercial
navigational	navigational	navigational	instructive operational
intratextual	interpretative	didactic activates text	meta-communicative pragmatic ideological hermeneutical evaluative pedagogical personalization
supplemental		world-building community-building	ornamental
documentary			informative

Taula 5 Taula de comparació de les funcions paratextuals publicat com a “The Functions of Peritext: A Comparison of Approaches” en Gross i Latham (2017: 30)

Model de Mittel

També Mittel (2015 citat a Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 171-2) distingeix tres categories. Com Birke i Christ, reconeix les funcions promocionals que, com els paratextos comercials, tenen la finalitat de promoure el consum del producte, en el seu cas les sèries televisives, però introdueix dues noves funcions: els para-

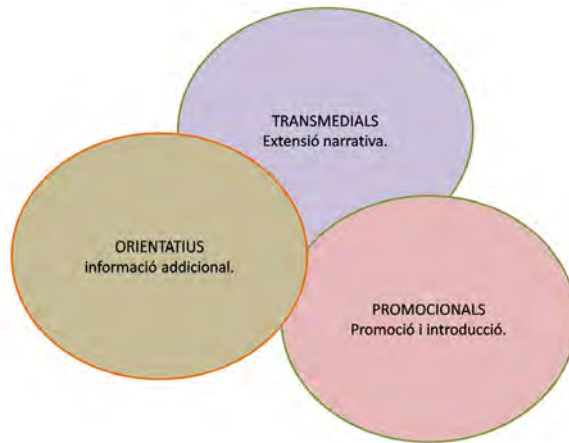


Figura 8 Model paratextual per a sèries televisives de ficció de Mittel (2015 citat a Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 171-2).

textos orientatius –aquests elements que afegeixen informació sobre el programa per tal d'ajudar a entendre com estan relacionades les peces o proposar lectures alternatives de forma no diegètica, proporcionant una perspectiva distant als espectadors, que els ajudi a donar sentit al món narratiu– i transmedials –suplint extensions narratives que fomenten la diegesi i finalment s'hi fusionen. Les funcions interpretatives estan compreses en aquesta categoria, ja que el *transmedia storytelling* funciona com a instrument d'aprofundiment i, per tant, d'interpretació del text. També els paratextos promocionals fan la funció d'introduir el programa, obren vies d'interpretació. Pel que fa als aspectes orientatius, en la seva funció de guiar una determinada lectura, comparteixen característiques amb les funcions navegatives de Birke i Christ.

Model de Nottingham-Martin

El model de Nottingham-Martin (2014 citat a Gross i Latham, 2017: 123) té la finalitat d'analitzar les funcions dels paratextos en el context del *transmedia stroytelling* que relacionen el lector amb la història. Comparteix amb Birke i Christ les funcions comercials i navegatives, però diferencia entre funcions didàctiques –elements que ajuden el lector a relacionar-se amb el llibre–, socialitzadores –elements que permeten interaccions entre diversos lectors– i constructores de la visió del món diegètic –els elements que omplen buits de la narrativa o proporcionen altres punts de vista. Aquestes últimes es podrien equiparar a les fun-

cions interpretatives de Birke i Christ, ja que proporcionen eines per a interpretar el llibre. L'autora afegeix, a més, els paratextos interactius al seu model, que són aquests elements que requereixen una resposta directa del lector amb el text⁸. En el tarannà interactiu dels elements socialitzadors, els quals promouen la interacció entre lectors, reconeixem aspectes que podrien ser qualificats també com a interactius.

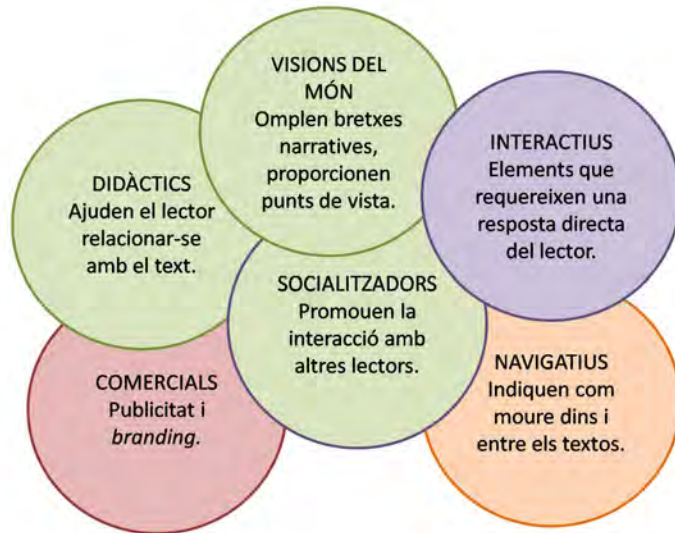


Figura 9 Model paratextual per a textos de transmedia storytelling de Nottingham-Martin (2014 citat a Gross i Lathan, 2017: 123).

Model de Rockenberger

Rockenberger (2014) identifica 16 funcions diferents dels paratextos d'un videojoc⁹. Manté, com Christ i Birke, i Nottingham-Martin les funcions

8 Gross i Lathan equiparen els paratextos interpretatius de Birke i Christ amb els didàctics i interactius de Nottingham-Martin i creen un nou grup amb els paratextos socialitzadors i constructors de la visió del món diegètic, equiparable al que ells classifiquen en el seu model amb la funció suplemental.

9 A partir d'una descripció "autoetnogràfica" de la seqüència introductòria del videojoc Bio Shock Infinite (2013 en Rockenberger 2014). L'autora reconeix que "there might be additional or missing elements as well as different realizations of the same elements in other game genres or game types [...] it might be the case that choosing this (and only this) specific example [...] somehow influenced or perhaps even narrowed down my perspective. This may have also resulted in slightly biased terminological considerations" (50). En el seu capítol respon a les 5 preguntes (on, quan, com, de/a qui, per què) de Genette per als paratextos que identifica, sent la llista a partir de la qual es desenvolupa aquesta classificació poc descriptiva i de vegades ambigua. Segurament això en part influeix en les variacions d'interpretació que fem nosaltres respecte a Gross i Lathan.

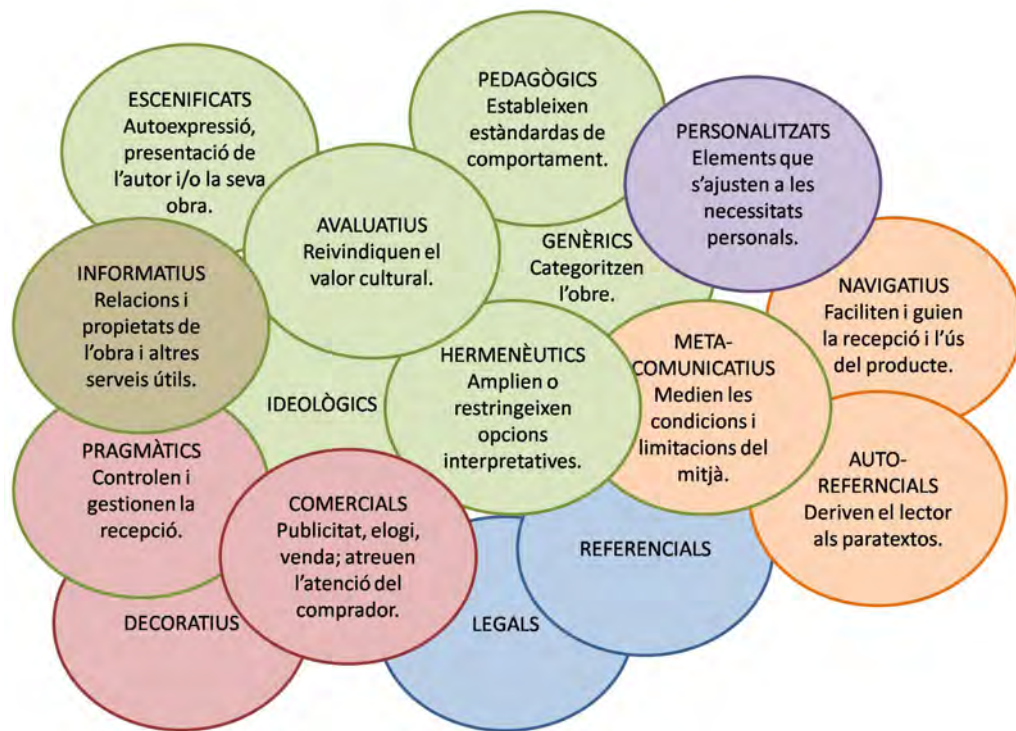


Figura 10 Model paratextual per a videojocs de Rockenberger (2014).

navigatives¹⁰ i comercials. Identifiquem finalitats que posen èmfasi en l'organització i les possibilitats del text també en les funcions autoreferencials –elements que deriven l'atenció del lector cap als paratextos– i les metacomunicatives¹¹ –elements que expliciten les condicions i limitacions de la comunicació mediada en general i la col·locació del treball en particular– els quals hem relacionat amb les funcions navigatives. Pel que fa a finalitats d'atreure l'atenció de l'usuari, pròpies de les funcions

10 De fet Rockenberger l'anomena instructiu o operacional, però seguint la interpretació de Gross i Latham, que la relacionen directament amb la funció navigativa de Birke i Christ, hem optat per mantenir aquest nom, per tal de tenir una línia unificadora entre els diferents models.

11 Gross i Latham el comprenen en la seva funció intratextual, i com es pot entendre des d'aquest enfocament si partim de la idea que la metacomunicació pot informar sobre les intencions de l'autor, per exemple, l'emmarquem en verd. No obstant això, considerem que aquesta funció ja està recollida en la categoria escenificada, per la qual cosa considerem que la metacomunicació es refereix sobretot a les possibilitats comunicatives del mitjà i per tant té un caràcter navigatiu.

comercials, distingeix també en les funcions decoratives¹²—elements estètics d'atracció visual—, així com en les pragmàtiques —el control i gestió de la recepció pública general de l'obra¹³.

L'autora introdueix, a més a més, les funcions legals —informació sobre drets i obligacions legals— i referencials —elements que identifiquen l'obra i estableixen un segell legal i discursiu—; ambdós funcions donen informació sobre el producte, identifiquen i situen el text. Així com les informatives, que medien dades empíriques, clarifiquen relacions i propietats de l'obra, revelen explícitament les intencions, eliminen obstacles epistèmics per a la comprensió del lector o referencien altres informacions o serveis útils.

Com Nottingham-Martin, introdueix una categoria que té una relació directa amb el consumidor, en el seu cas amb funcions per a personalitzar de forma interactiva elements del text. D'altra banda, el grup que identifiquem amb les funcions interpretatives de Birke i Christ categoritza els aspectes següents: ideològics —elements que promocionen un punt de vista determinat i que intenten apropiat les creences del receptor a les de l'autor—; pedagògics —elements que estableixen estàndards de comportament—; genèrics¹⁴ —aquests elements que indiquen el gènere, establint un pacte amb el receptor—; escenificats¹⁵ —elements d'autoexpressió i

12 Gros i Latham relacionen aquesta amb la funció suplemental del seu sistema, comparable també, segons ells, a la funció socialitzadora i constructora de la visió del món diegètic de Nottingham-Martin.

13 Gross i Latham relacionen la funció comercial amb l'auto-referencial i l'escenificant, però nosaltres hem optat per reorganitzar aquesta agrupació fent èmfasi en un grup d'elements que atrau l'atenció del públic al producte, sense fins interpretatius i informatius, sempre tenint en compte que, com diu Genette, el mateix element paratextual pot tenir diverses funcions a la vegada. Pel que fa a la funció pragmàtica, sí que reconeixem un impacte en la interpretació del text, però el nom que li dona Rockenberg ens ha fet inclinar més per posar-la amb el grup comercial, o promocional com l'anomenen Gross i Latham, i que veurem en el següent model.

14 Gross i Latham situen aquest aspecte amb el legal i referencial, però considerem que situar el gènere d'una obra, a més de donar informació per situar-la (legalment), dona una base important per a la interpretació, tal com ho diu Genette (1999).

15 Gross i Latham l'identifiquen en la línia de promocional/comercial, però nosaltres l'entendem més com a mise en scène i per tant amb un impacte sobre la interpretació de l'obra, per la qual cosa l'hem afegit al grup de les funcions interpretatives.

presentació de l'autor i/o la seva obra, promovent així determinades expectatives o actituds en el lector –; avaluatius –elements que reivindiquen o exigeixen valor i importància cultural–, i, és clar, hermenèutics –elements que amplien o restringeixen opcions interpretatives.

Com especifiquen Gross i Latham (2017: 201), la varietat de paratextos que descriu aquest model obre vies de discussió i anàlisi molt interessants, però no en faciliten una aplicació pràctica, la qual cosa porta més aviat a perdre's més entre conceptes que aclarir la funció de cadascú.

Model de Gross i Latham

Per tant, Gross i Latham (2017), per a la seva eina PLF, tornen a reduir les funcions en sis categories paratextuals: promocionals, productives, navegatives, documentals, intratextuals i suplementàries. L'objectiu és crear una eina aplicable a una àmplia varietat de mitjans, que ajudi l'usuari a analitzar textos i alhora potenciar el pensament crític sobre les obres.

Els paratextos promocionals representen la interfície entre el text i el seu públic potencial; la seva finalitat és comercialitzar l'obra, fent-la atractiva, proporcionant informació que augmentarà l'interès del lector potencial. Se situen en la portada, la coberta, la faixa, la biografia de l'autor, la contraportada; i donen notícia de premis, altres obres de l'autor o de la col·lecció.

Els paratextos productius ajuden el lector a identificar un text i a poder-s'hi referir, a localitzar una determinada obra i/o a diferenciar una obra d'altres de similars; el títol, el nom de l'autor, l'il·lustrador, l'editorial o el copyright són algunes de les dades que es proporcionen.

Els elements amb funcions navegatives ajuden el lector a comprendre com s'organitza el text i com hi pot cercar o vehicular el contingut (capítols, índex, números de pàgina); Gross i Latham ressalten que és particularment important per a obres que no estan destinades a ser abordades de forma lineal, com per exemple les obres de consulta.

Els paratextos amb funcions documentals connecten l'usuari a fonts externes utilitzades en la producció de l'obra, o que permeten ampliar-ne els continguts (bibliografia, lectura suggerida, webgrafia, crè-

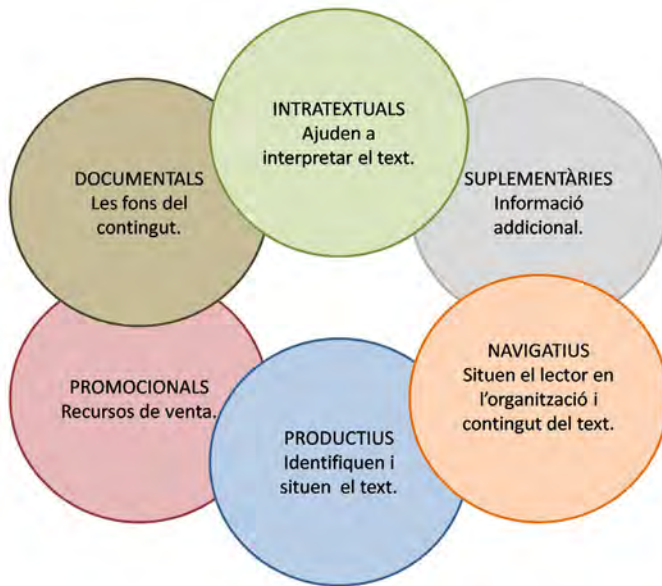


Figura 11 Model paratextual per a textos de no-ficció de Gross i Lathan (2017)

dits d'imatges...); és una ajuda per a comprendre d'on prové la informació continguda, valorar-ne la credibilitat i revelar la documentació que fonamenta el punt de vista de l'autor.

Les funcions intratextuals són les que provenen de la funció interpretativa de Birke i Christ, però inclouen funcions no necessàriament interpretatives que tenen un impacte directe sobre el text. Són els paratextos que propicien la interacció entre el text i l'usuari, i que en primera línia informen dels objectius i del posicionament de l'autor: el pròleg, el prefaci, l'epíleg, la dedicatòria, l'agraïment¹⁶ en són alguns exemples; faciliten la comprensió del text, tot i que tenen també altres finalitats com la d'orientar "the user's understanding of the text, how the work should be read or consumed"¹⁷; en certa mesura es pot equipar a les funcions interactives de Nottingham-Martin i a les funcions personalitzadores de Rockenberger, que són més interactives.

Per últim, consideren una categoria de funcions suplementàries que pot ampliar la comprensió del contingut, a partir d'imatges, dibuixos, mapes, taules, fotografies, glossaris, línies de temps. Seguint la línia de Genette (1981), aquests complements visuals es consideren

16 Veiem en aquest últim exemple de Gros i Laham més aviat fins documentals, tot i que segurament depèn sempre del cas particular.

17 En la qual nosaltres veiem moltes coincidències amb les funcions navegatives.

paratextos, i no textos; però en el context concret de l'àlbum il·lustrat aquesta funció no sembla adequada, ja que tenen la mateixa prevalença els components visuals que els verbals.

5.3.1.3. Lectura paratextual

Considerar el mitjà visual com a text i no com a paratext, com ho fa Genette (2001), dificulta distingir-los. Com per exemple en el cas de la tipografia, que a partir de diferents fonts, mesures i gruixos, així com amb la seva direccionalitat pot transmetre emocions, moviment o identificar el text amb un personatge (vegeu 2.1.7.). O quan els elements de composició de la pàgina, com per exemple els marcs d'*Allà on viuen els monstres*, esdevenen significatius per entendre la diferència entre el món real i el món imaginari al qual traspasa el protagonista (vegeu 2.3.3. i 2.1.2.). En aquests casos pot ser difícil determinar si són elements textuais o paratextuals però aquest límit desdibuixat no és transcendent per a una lectura intermedial.

Aquesta última afirmació podem demostrar-la a través dels llibres de Shaun Tan: a *Contes de la perifèria* (2008), per exemple, incorpora la informació legal dels crèdits editorials hàbilment dintre de la fitxa de retorn del llibre en una imatge que representa ser l'última pàgina d'un llibre de biblioteca, amb dades visuals que no completen la interpretació de, com a mínim, l'últim conte visual, sinó de tota l'antologia. En aquest sentit, les funcions no hermenèutiques poden ser emfasitzades a través del contingut visual. Arran de les obres de Tan i el seu costum d'incorporar fragments de diaris o llibres en les il·lustracions com a fons de pàgina, Harris referint-se a *La cosa perduda*, afirma que

Perplexing as this text is, a reader might be tempted to look for 'answers' in the fine small print of scientific and bureaucratic documents against which the words and pictures are set. However, such efforts may be futile, and indeed the point of this story: so overwhelmed and preoccupied are people living in an industrial society with such matters that they do not see what is right in front of them.

Aquesta és una crítica recurrent a l'obra de Tan i una reflexió que podríem aplicar a la lectura dels paratextos d'àlbum il·lustrats en general. En definitiva, els paratextos obren una dimensió lectora que permet

ampliar, confirmar, complementar o contradir el text i, per tant, són una font per a profunditzar-hi. Ja ho deia Genette (2001): “No digo que sea necesario saberlo [la informació del paratext]: sólo digo que aquellos que lo saben no leen igual que aquellos que lo ignoran” (13). El paratext no és imprescindible per a interpretar i entendre el contingut (més enllà de la seva funció facilitadora per a poder apreciar el text), però el pot matisar o ampliar, fins al punt que no s’arriba a tenir-ne una mirada completa i ens quedem amb una interpretació parcial amb poca profunditat. Com diuen Gross i Latham (2017), atendre el paratext pot “deepen the experience of the story and assist in immersion in the text for readers” (121). La desconeixença de les funcions i utilitats dels paratextos, com assenyalen els autors, priva els lectors de l’oportunitat de valorar de forma crítica el text. Això es dona sobretot en els casos en què text i paratext es constitueixen de manera imbricada, complicant, així, de manera provocativa l’accés al text, fent necessària una translació conscient entre ambdues dimensions significatives per a construir i sintonitzar el significat (Harris, 2005).

Així mateix, cal tenir en compte també l’observació de Harris segons la qual el paratext pot situar el lector com a narrador o bé “contador” (*teller*), seguint la terminologia de Meek (1988 citat a Harris, 2005: s/n), i donar-li un rol més actiu i reflexiu que el més tradicional d’oient o “contat” (*told*); aquesta construcció del rol del lector “has important implications for reading practices for engaging with the paratexts of picturebooks” (s/n). L’autora introdueix així la responsabilitat lectora també pel que fa als paratextos, ampliant la concepció d’una recepció passiva que considera Genette. A més, com afirma Consejo Pano (2011), la incorporació dels paratextos en la lectura activa estableix nous camins en els itineraris lectors, apropant-nos a un model de lector corresponent al d’aquest segle.

La idea que la lectura d’un àlbum il·lustrat és mediat pels paratextos porta cap a la necessitat d’examinar què significa aquesta mediació per al lector i què se n’espera. Gross i Latham (2017) han demostrat en l’aplicació del PLF amb estudiants de middle school, universitaris i bibliotecaris, que els participants eren capaços de identificar la presència i absència de paratextos elementals, comprendre la funció dels paratextos, i utilitzar-los per apropar-se, navegar i avaluar les obres en qüestió.

L'eina proporciona un enfocament específic per a pensar críticament sobre un text que es pot utilitzar amb diversos suports per a desenvolupar tant habilitats com disposicions necessàries per al pensament crític i assolir habilitats alfabetitzadores de recerca d'informació; no només a nivell lector, sinó també en les pròpies escriptures i disseny dels textos, incorporant elements paratextuals. Tal com proposa Harris (2005), les lectures paratextuals permeten treballar amb dissensió i consensos entre els lectors i implicar els infants en nivells més alts de reflexió i qüestionament de textos. Això significa, en el marc socioconstructivista per a la lectura, identificar pistes verbovisuals al llarg del llibre (text i paratext), interpretar-les, relacionar-les en el context de la lectura global, i sobretot validar-les, ja que sovint una pista contradictòria a la interpretació esperada és menyspreada o rebutjada, en comptes d'incorporar-la en la interpretació global. Una anàlisi de les lectures paratextuals ha d'entendre i contribuir a la transacció del lector amb el text.

6. LA RECEPCIÓ INTERMEDIAL: PROPOSTA DE MODELS PER A LA REFLEXIÓ CRÍTICA INTERMEDIAL I MATERIAL-PARATEXTUAL

A partir del marc teòric de la intermedialitat i una mirada específica en la importància de la seva materialitat, la qual identifiquem en el cas específic dels àlbums il·lustrats en els paratextos, volem proporcionar al lector uns models específics per a l'àmbit de l'àlbum il·lustrat, que ens serviràn com a base per a l'anàlisi d'aquesta tesi (volum **groc**). Finalitzarem aquest apartat amb una reflexió sobre la lectura intermedial, que anomenem lectura anatextual.

6.1. Una proposta de model per a la crítica intermedial

Desenvolupem el nostre propi model conceptual sistèmic i operatiu per a la crítica intermedial aplicable a tot tipus de producció artística i molt adaptable a les obres que s'han inscrit en els dos darrers segles en l'àmbit de la literatura infantil i juvenil, un sector cultural intermedial per antonomàsia, basant-nos en les reflexions d'Elleström (2010). Aquest autor considera que la diferència entre combinació i integració, així com entre mediació i transformació, és una qüestió de matisos. Per tal de simplificar aquesta diferència, a vegades molt subtil, proposem parlar de plurimedialitats, productes en els quals hi ha més d'un mitjà materialment present, i transformacions intermedials, en les quals un mitjà és expressat a través de la materialitat d'un altre (figura 12).

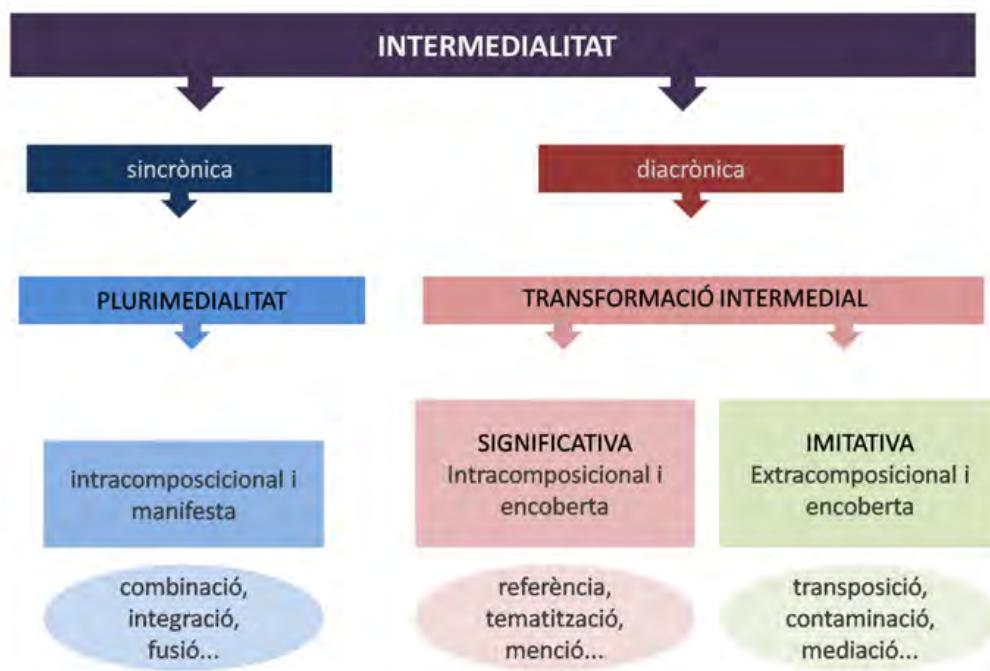


Figura 12 Model intermedial de Kunde

En un primer nivell d'anàlisi, distingim dues fenomenologies intermedials sincròniques i diacròniques, sense perdre de vista les seves influències recíproques. Tenim, per tant, per una banda, les intermedialitats plurimedials, amb un ampli ventall de produccions, molt diverses, que són sempre intracomposicionals i manifestes (Wolf, 1999); i per l'altra, les transformacions intermedials (Wolf, 1999; Rajewsky, 2005, Ellestrom, 2010), amb totes les seves variants, que poden diferenciar-se o bé en integracions significatives o bé en imitatives. Aquestes últimes són sempre encobertes i tanmateix observables en el mitjà dominant, i segons el seu significat per a l'obra poden considerar-se intracomposicionals o extracomposicionals (Wolf, 1999). Cal tenir present també que, segons Rajewsky (2010), una obra intermedial no es limita a una de les categories, n'hi pot haver més d'una present simultà-

Welche Thiere gleichen ein-
ander am meisten?



Kaninchen und Ente.

Imatge 6 "Kaninchen und Ente" publicat el 23 d'octubre 1892 en la revista humorística *Fliegende Blätter*.

niament. També cal recordar que aquestes són classificacions que ajuden a identificar els processos intermedials i estan subjectes a la lectura que en fa cadascú. Bruhn (2016) ho compara amb la il·lusió òptica de l'ànec i el conill, que admet ambdues perspectives, però depenent de la lectura que es faci d'aquest text, el lector elaborarà concepcions molt diferents. És a dir com en la imatge?, en què es pot identificar o un ànec o un conill, es poden interpretar les transformacions intermedials com a significatives o imitatives, depenent del punt de vista (i el seu coneixement previ) del lector

En aquesta tesi ens interessen principalment els fenòmens plurimedials, al ser l'àlbum il·lustrat una combinació de mitjans verbals i visuals, però també trobarem transformacions intermedials (referències a altres obres, tematitzacions d'obres o estils artístics, transposicions d'obres específiques, així com contaminacions medials dels sistemes semiòtics cinematogràfics, teatrals o còmics), que indicarem, encara que la nostra anàlisi no s'hi centrarà.

6.2. Una proposta de model per a la crítica material-paratextual

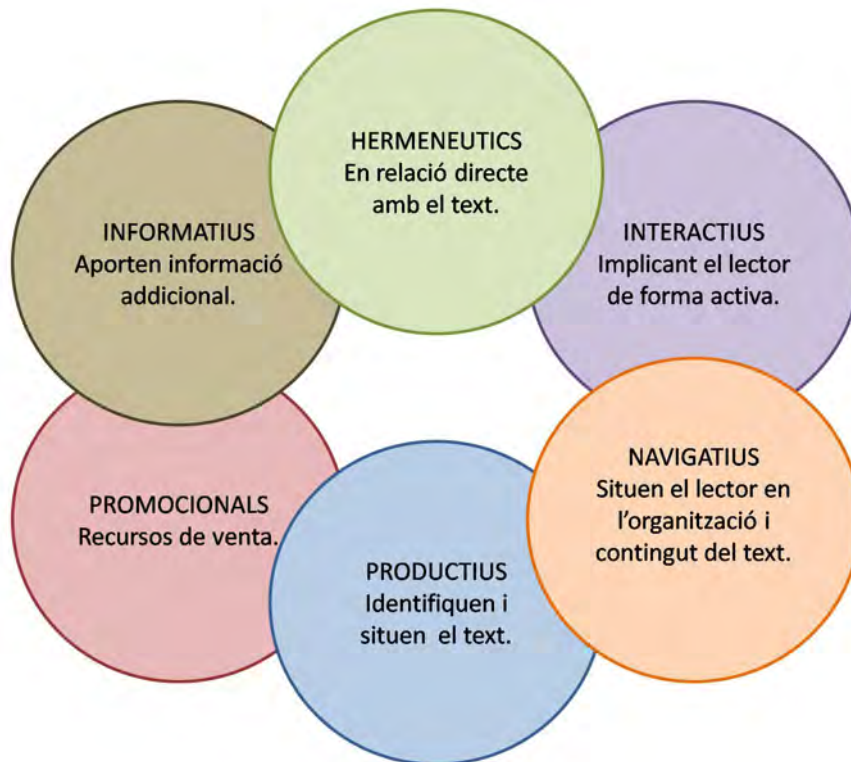


Figura 13 Model de funcions paratextuals per a l'àlbum il·lustrat de Kunde.

Com l'enfocament d'aquesta tesi se centra en les relacions intermedials entre els mitjans bàsics, qualificats i tècnics, les quals posen en relació els paratextos i el text principal, presentem en aquest apartat un model material-paratextual que ajudarà a classificar i analitzar els paratextos segons la seva funcionalitat. Partim del model de Gross i Latham (2017), desenvolupat per obres de no-ficció, introduint-hi petites modificacions i matisos per a adequar-lo al context de l'àlbum il·lustrat (figura ?).

Mantenim sense modificacions les funcions promocionals –aquests recursos que incentiven la venda–, productives –els paratextos que informen sobre aspectes de producció, com els crèdits editorial– i navegatives –que ajuden a comprendre com s'organitza el text, com per exemple índex, capítols o nombres de pàgines.

Ampliem la funció documental als conceptes de Rockenberger (2014) i Mittel (2015 citat a Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 171-2) (tret dels aspectes navegatius), anomenant-la informativa, i hi incloem tots els paratextos que amplien la informació sobre l'autor, el contingut, el propòsit... A més hi introduïm les funcions interactives, que trobem també en Mittel, Nottingham-Martin (2014 citat a Gross i Latham, 2017: 123) i Rockenberger, i que Gross i Latham inclouen dins de les funcions intratextuals. Són aquells paratextos que poden ser manipulats, usats, activats o modificats pel lector. Ens sembla una funció molt rellevant tenint en compte les noves possibilitats de les enginyeries papereres manipulables, gadgets afegits o eines de connexió amb altres mitjans (com per exemple codis QR), que es troben sovint en els àlbums il·lustrats del segle XXI.

Finalment, pel que fa a les funcions paratextuals amb impacte directe sobre el contingut, ens inclinem pel concepte de paratextos interpretatius de Birke i Christ (2013 citat a Gross i Latham, 2017: 122), distanciant-nos de la funció intratextual de Gross i Latham, que també inclou funcions no necessàriament interpretatives com ara textos informatius (pròlegs, prefacis, epílegs...) o elements interactius com, per exemple, paratextos que proporcionen espais per a escriure el nom del propietari del llibre, els quals hem inclòs en els paratextos informatius i interactius, respectivament. Posem el nom de paratextos hermenèutics a

aquesta última categoria, per tal de subratllar-ne la importància per a la interpretació del text principal, sent aquests els paratextos més impactants en les relacions intermedials entre materialitat i text principal.

A continuació determinem quins són els paratextos concrets que tindrem en compte (taula 6). Diferenciem en primer lloc entre paratextos materials i convencionals, assenyalant així aquells paratextos que són imprescindibles per a la materialització de l'objecte llibre (paper, tipografia, guardes...), i els que trobem convencionalment en els llibres, però que no són imprescindibles per a la seva producció (títols, portadelles, crèdits editorials...).

Els paratextos materials són determinats per l'editor i poden ser consensuats amb l'autor. Hi ha casos que són predeterminats per l'autor, tot i que no sempre són respectats estrictament per l'editor, com en el cas de *Wenn ich gross bin, werde ich Seehund* (Heidelbach, 2011)¹. Poden contenir paratextos convencionals, com ara les tapes, que habitualment contenen la majoria dels paratextos promocionals. També poden tenir altres funcions, sovint hermenèutiques, com en el cas de les guardes (vegeu 2.1.6.) o la tipografia (vegeu 2.1.7.). Però també trobem altres funcionalitats, com la promocional, per exemple en el cas del format, quan manté un mateix format per a una col·lecció. Altres funcionalitats del format podrien ser el navegatiu, com és el cas del format de *leporello*, que exigeix una altra actitud cap al text que una enquadernació convencional, i que vol ser desplegat tard o d'hora (vegeu 2.1.1.). Altres funcions navegatives que podríem trobar en els paratextos materials són la composició de la pàgina, que determina si llegim primer text o imatge (vegeu 2.1.2.), o l'ús de certes enginyeries papereres, com per exemple les solapes, que exigeixen un ordre en la lectura, que desplega un determinat contingut (vegeu 2.2.6.). Hi ha un grau d'interacció que aquests dispositius exigeixen al lector i que d'alguna manera és inherent al llibre, com és l'exemple del gir de la pàgina, tal com desenvoluparem en l'apartat 2.1.3.

1 Heidelbach volia reproduir a les pàgines centrals una desfilada de diversos éssers fantasmagòrics de les mars, en forma leporello per tal de poder contemplar l'escena completa, però l'editorial Beltz i Gelberg li va denegar per qüestions de costos d'impressió (Langenhahn i Peters, 2012).

Per paratextos convencionals entenem els elements que no són materialment necessaris per a la producció editorial però que en menor o major mesura es troben en els àlbums com a espais que acompanyen el text, amb funcions diferents, com podem veure en la taula 20. Se situen en primera posició els que es poden considerar imprescindibles, que es troben en quasi totes les publicacions i per tant poden ser esperats pel lector. L'agrupació en promocional, hermenèutic, productiu, navegatiu, informacional i interactiu, seguint el nostre model, assenyala la finalitat principal o dominant dels paratextos, però poden tenir més d'una funció a la vegada, i fins i tot en casos concrets poden no tenir la funció esperada.

Aquest model permet sistematitzar i analitzar les tipologies paratextuals trobades. A més a més pot servir com a marc i eina per a als docents per a dissenyar intervencions que incorporin la dimensió paratextual. Com Lambert (2010) confirma amb la seva experiència, i com corroborem amb la nostra anàlisi de les intervencions dels alumnes:

By using picturebook paratexts to invite and validate children's responses to the books and actively seeking to provoke their engagement with the book as a visual art form I routinely get comments that spark lively, vibrant conversations with a group (40).

6.3. La lectura anatextual

Per concloure aquest apartat volem incidir en les conseqüències que té la recepció intermedial i la incorporació de la materialitat en la lectura dels àlbums il·lustrats. Les obres intermedials requereixen unes estratègies lectores que es diferencien del desxiframent lineal d'un text escrit. Maiwald (2008) les descriu com a textos que no s'estructuren a partir de símbols lineals sinó agregats, i codificacions lingüístiques, auditives i sobretot visuals i multimedials, i la seva lectura no és només una construcció centrada en la significació, sinó una deconstrucció lúdica del present i el moment. Baum (2013) considera la lectura dels àlbums il·lustrats com un joc repetitiu (*Wiederholungsspiel*) en el qual la significació definitiva dels símbols i signes es posposa una vegada i una altra. Aquesta lectura repetida evita centrar-se, ser conclusiu, escolant-se en canvi en la bretxa oberta entre significant i significat, que fa possible i impossible al mateix temps aquesta constitució de sentit. Compara aquest buit cons-

titutiu amb la *différance* de Derrida, què és simultàniament la diferència (com a estat en un signe o entre signes) i la diferenciació (l'ajornament del significat). Una lectura de consum exclusiu ja no és suficient, les obres intermedials requereixen per part del lector-espectador un compromís actiu amb la semiòtica de la narrativitat, construint el significat a partir de la consciència de la pluralitat i mal·leabilitat de la informació i la participació directa en la selecció, interpretació i disseny de significat. Com diu Dias (2010), calen capacitats en la multiliteracitat.

Aquesta necessitat d'una lectura intermedial crea una certa fricció entre els dos (o més) llenguatges verbal i plàstic. No només per la constant necessitat d'interrelacionar-los, sinó també per la forma d'accedir-hi: quan hom llegeix un àlbum il·lustrat o bé es fixa primer en la imatge o bé llegeix primer el text; en ambdós casos, però, no és capaç de percebre la hibridació de forma instantània. El lector ha de fer una interpretació posterior a partir de la doble lectura, això demana un esforç cognitiu inusual (Kümmerling-Meibauer 1999). És només quan ens llegeixen els llibres que som capaços de percebre el llenguatge entrelligat de la hibridació, semblant a la visualització d'una pel·lícula. Aquesta fricció està encara més pronunciada per les diferències en l'accés al text verbal o text visual, mentre el primer indueix a una lectura lineal, el segon demana parar-se i observar atentament (Sipe, 1998: 101, en Arzipe & Styles, 2004: 23) amb la mirada persistent, un acte que de vegades sembla ser negligit en una cultura de constant flux d'imatges (Thiele, 2013: 50). A la interacció entre els mitjans bàsics, reconstruïts pel lector, s'hi afegeix la interacció amb els seus coneixements i experiències prèvies, construïda a partir d'una autoobservació i autoreflexió, que vincula el text amb el context (del productor i del receptor).

Això fa que un àlbum il·lustrat hagi de ser llegit repetides vegades, ja que només així som capaços de reinterpretar la relació dels diversos elements, gràcies al que sabem d'anteriors lectures. Cada relectura es converteix per tant en una nova experiència, aprofundint en el contingut, alliberant l'excedent estètic (Baum, 2013). No és una diferència vers altres gèneres, però en el cas de l'àlbum, es fan evidents els beneficis i la necessitat de la relectura. Destaca el concepte d'una lectura no lineal, pendent de la combinació dels diversos mitjans i de la lectura

repetida, però també dispersa, anant endavant i enrere, saltant pàgines, per comprovar, per diferenciar, per omplir buits, per confirmar hipòtesis, semblant a la lectura hipertextual, amb la qual fou identificada per diversos investigadors (Hammerberg, 2001; Mínguez, 2012; Ruiz Domínguez, 2012; Taberero, 2012; Kümmerling-Meibauer, 2015). Tots ells assenyalen el fet que, per tal d'entendre la complexitat de l'obra, el lector s'ha de moure, de forma no lineal, entre textos. D'aquesta manera es potencia la llibertat d'escollir les pròpies vies de lectura, personalitzant-les i multiplicant-les.

Però mentre la hipertextualitat es refereix a textos diferenciats, la lectura intermedial es realitza en un sol text, expressat amb i a través de diferents mitjans. Més que una lectura "de", els àlbums exigeixen una lectura "contra", "damunt", "de nou", "enrere", "segons", "a través"², del text: una lectura *anatextual*. La lectura anatextual, doncs, proposa una aproximació a l'obra que escrutí i desmunti el contingut representat per cada mitjà de manera polièdrica i incisiva: contrastant els missatges dels diferents mitjans, destapant els missatges que es troben sota la hibridació verbovisual, rellegint l'obra de nou, segons els descobriments en les últimes pàgines (que poden trobar-se en els paratextos al final), entendre el text a través de la imatge (i viceversa), i ambdós a través dels paratextos, tornar enrere, per revisar imatges en pàgines anteriors que avancen informació que trobem posteriorment en el text...

El rizoma de Deleuze és una metàfora ideal per a aquest tipus de lectura. Mentre que a primera vista només veiem la superfície del rizoma, un herbat, a sota hi ha tota una xarxa que connecta cadascuna d'aquestes tiges amb les altres. Aquesta connexió, invisible, és la que hem de resseguir, descobrir; no segons un plànol determinat, sinó establint totes les línies de connexió necessàries.

2 En el diccionari de la llengua catalana de l'IEC trobem el prefix definit com a 'contra', 'amunt', 'de nou', però en el diccionari castellà de la RAE es defineix també com a 'enrere' ('hacia atrás') o 'segons' ('según'); i en alemany i anglès, a més, hi consta el significat 'a través de' ('hindurch' i 'through').

7. LA INTERMEDIALITAT A L'ESCOLA

Per fer aquesta lectura i no deixar-se captivar cegament pels mitjans, ans al contrari, per dominar-los, hom n'ha de conèixer la idiosincràsia, els recursos i efectes, l'impacte i la modificació del contingut, ha d'entendre i comprendre el mitjà que utilitza i contempla. Des de les aules, cal oferir eines (vegeu Gaspar, Kunde i Niell, 2021) i acompanyament cap a la lectura o *imagització* (Ramalho, 2021) d'aquestes obres per poder comprendre les transformacions dels llenguatges provocades per la tensió dels límits medials (Kunde i Piderit, 2021). A més, la intencionalitat intermedial traspunta únicament a partir d'una recepció intermedial, és a dir, si hi ha algú que la interpreta. La intermedialitat ha de tenir, per tant, lloc a les aules, com a part íntegra de l'alfabetització (entès en un ampli sentit de la paraula, que inclou la competència en tots els llenguatges comunicatius utilitzats en la nostra societat).

En aquest últim apartat fem una breu revisió dels estudis sobre l'educació medial en l'àmbit germànic, focalitzats en els nous mitjans de comunicació i estretament relacionats amb els conceptes intermedials i l'alfabetització multimodal, per relacionar-les en primer lloc amb metodologies globals i afins a les metodologies intermedials i, en segon lloc, derivar-les a possibles intervencions en qualsevol context de recepció intermedial, digital i anàloga, a les aules.

L'aspecte receptiu de la intermedialitat –i, en conseqüència, de les seves aplicacions didàctiques, sobretot de les didàctiques lingüístiques i literàries– és estudiat en l'àmbit germànic per Marci-Boehncke (2008a, 2008b, 2014, 2018), Lecke (2008) i Maiwald (2008). Aquests autors par-

teixen del fet que els alumnes i estudiants d'avui dia estan immersos en una cultura i societat dels mitjans, un marc que, per tant, ha de ser present també en l'àmbit escolar, des d'on es poden proporcionar les eines per a una “alfabetització (inter)medial”. El fet que es recorri al concepte de l'alfabetització també en l'àmbit de l'educació medial indica la necessitat de potenciar competències cognitives per dominar els mitjans (Kümmerling-Meibauer, 2006).

Això no obstant, segons Lecke (2008), s'hi identifica una tendència de resistència per part del professorat cap als nous mitjans. Segons Lecke (2008), es poden identificar sis passos relatius als posicionaments i reaccions medipedagògics que s'han pogut observar amb la introducció de les novetats tecnològiques a les aules, que remunta als temps en què les pissarretes Van ser substituïdes pel paper, passen pel moment en què es Van introduir els mitjans audiovisuals i arriben fins avui, amb la integració dels nous mitjans de comunicació:

- 1) Rebuig des d'una pedagogia de conservació
- 2) Desaprovació des de la pedagogia moral
- 3) Reserva des d'una mirada de pessimisme cultural
- 4) Debat crític, polític i emancipatori
- 5) Enfrontament orientat cap a l'acció
- 6) Aplicació orientada al producte i la producció

Aquesta resistència és desencadena per la por que Doelker (1987) formula en la següent pregunta: “Welcher gewissenlose Veranstalter usurpiert welchen fragwürdigen Kanal mit welchem minderwertigen Produkt gegen welchen labilen Rezipienten mit welchen verheerenden Wirkungen?”³ (143, citat en Lecke, 2008: 23). A través d'aquesta pregunta es fa palès que el poder dogmàtic –tradicionalment dels sacerdots, mestres i erudits– ha passat a mans dels mitjans de comunicació. En comptes de preguntar-nos “Què fan els mitjans amb nosaltres?” hauríem de plantejar-nos “Què fem nosaltres amb els mitjans?” i tornar a recordar que no són altra cosa que un mitjà que en comptes de dominar ha de ser dominat.

³ Quin organitzador escrupolós usurpa quin canal qüestionable amb un producte rebutjable en contra de quin receptor inestable i amb quins efectes nocius?

No obstant les resistències, hi ha molts mitjans digitals que s'han introduït a l'escola i ja no ens podem imaginar la docència sense ells. Els ordinadors i portàtils, malgrat els recursos precaris, són eines habituals, així com les pissarres digitals o les tauletes. Però cal evitar un tecnocentrisme inconscient, que n'acceleri la introducció sense consideracions i la reflexió sobre les seves implicacions socials, culturals o polítiques. Com diu Gee (2010), cal mirar-les com a “new forms of convergent media, production, and participation as well as powerful forms of social organization and complexity in popular culture” (14, citat a Tobias, 2015: 93) i avaluar els nous paradigmes d'aprenentatge que proporcionen.

En aquesta línia, és primordial l'enfocament intermedial que dona Marci-Boehncke (2014) a la introducció dels nous mitjans tecnològics a l'escola. L'autora considera que amplien les metodologies del *close reading*, les quals desmedialitzen els textos, considerant exclusivament el significat del contingut i l'anàlisi diacrònica (el context sociohistòric de la producció). Els nous mitjans, en canvi, propicien una lectura medialitzada, fent èmfasi en els efectes dels mitjans tècnics, insistint en la importància dels aspectes de recepció. Així proposa enllaçar la introducció de les TIC –sovint considerada com a objectiu i no com a eina d'aprenentatge– i l'anàlisi d'obres artístiques a classe, per comprendre la complexitat de les produccions contemporànies. El debat també hauria de recollir aspectes estètics i de significat, així com altres aspectes figuratius, com ara l'autenticitat fictícia dels mitjans, els aspectes ètics en la valoració de productes medials o la conducció d'opinions a través dels mitjans, entre altres. Es tracta de transmetre coneixements estructurals i genèrics relacionats amb els mitjans, però també de potenciar l'autoobservació i l'autoreflexió (Lecke, 2008).

Aquest enfocament és igualment interessant per a mitjans intermedials no tecnològics, i cal potenciar-lo també a les escoles. Però, com indica Wolf (2011), la principal dificultat per introduir-lo és el fet que en la majoria dels sistemes escolars es transmeten i es focalitzen competències d'un únic mitjà de comunicació. Malgrat que, com assenyalen Barret i Veblen (2012 citat en Tobias, 2015: 11), quan els estudiants introdueixen coneixements d'altres àrees, el currículum s'integra en els seus processos de pensar, sentir, crear, jutjar i valorar les obres i en conseqüència

en si mateixos i el seu entorn. La segregació disciplinar, per tant, s'ha de superar a través de la disposició per experimentar la sinestèsia, obrir-se a la complexitat d'estímuls i atendre'ls amb la mateixa rellevància. Com diu Masgrau Juanola (2012), hem d'acostumar "els futurs lectors a inserir les obres d'art en una trama global en què música, literatura i arts visuals s'interrelacionin i es complementin". Això també vol dir complementar la recepció lògica amb una comunicació i interpretació més espontània, emocional i imaginativa (vegeu Farrés Cullell, Kunde i Ferrer Miquel, 2017). Una educació així implica tenir una predisposició cap al desconegut i l'imprevisible, aprendre nous continguts i deixar-se sorprendre pels estudiants. Requereix professors disposats a una formació constant, capaços d'aprendre també dels seus alumnes en una pedagogia democràtica.

Introduir plantejaments intermedials a l'escola posa de relleu l'excessiva parcel·lació en àrees estanques i autosuficients: els horaris escolars, l'especialització dels professionals de l'educació o les àrees curriculars. Aquesta estratègia sempre ha tingut detractors que reclamen plantejaments holístics que garanteixin processis cognitius més naturals i motivadors per a l'alumnat. Dewey (1897) va crear les bases per al treball per projectes, amb el seu enfocament a partir del mètode de la investigació científica; Decroly (1987), amb el seu mètode global, feia èmfasi en la quotidianitat, en la seva complexitat multimodal i interdisciplinària, com a oportunitat d'aprenentatge; Freinet (1973), que a través dels plans de treball, proposava una educació en què la responsabilitat del procés de l'aprenentatge estigués en mans de l'alumne i fos ell qui decidís què i quan aprendre; i Malaguzzi (1987), que reivindicava la necessitat d'establir plantejaments educatius ecològics, mitjançant experiències d'aprenentatge complexes en què els nens es poguessin expressar amb tots els llenguatges al seu abast, sense haver de discernir o triar. Aquests plantejaments, reivindicables i explorables encara a les aules d'avui, són de base intermedial (Masgrau i Kunde, 2018).

No ens ha d'espantar la complexitat de les produccions plurimodals. No oblidem que el nen neix, com dèiem abans, en un entorn multimodal i aprèn a situar-se en la seva complexitat modal, amb les subtiletes i contrarietats que això implica; fins i tot podríem afirmar, com diu Masgrau Juanola, que "las primeras aproximaciones a los lenguajes comunicati-

vos y artísticos son absolutamente híbridas” (Kunde i Piderit, 2021: 8). No és fins a l’escolarització que aquestes aproximacions se segmenten gradualment en àmbits de coneixement o llenguatges acadèmics. Els nens, quan aprenen a comunicar-se de forma no-presencial, per exemple, conceben el dibuix i l’escriptura com a una sola cosa: “el sistema educatiu erigeix unes barreres distintives. [...] És un plantejament comú, si bé va en contra de la forma natural d’aproximar-se al dibuix i a l’escriptura que tenen els nens i és també contrària als impactes estètics que reben els infants des dels mitjans, on la mescla de llenguatges és comuna” (Masgrau Juanola, 2012: 22). Aquesta segmentació arriba a tal extrem que surten de les universitats amb competències en un únic mitjà, com diu Wolf (2011) en referència als estudis literaris.

Malgrat tot, no proposem abolir aquestes segmentacions: és precisament el coneixement específic d’un mitjà el que ajuda a abordar aquest entorn multimodal de manera relacional i a convertir-lo en intermedial. Però sí que considerem interessant introduir la comparació i la diferenciació medial a partir de la consciència plurimedial i transformacional, per entendre millor les particularitats d’un mitjà i gaudir-ne amb tota la complexitat de les relacions amb el seu entorn; tampoc no s’ha de perdre de vista que la segmentació no és la finalitat sinó un pont per entendre millor un món ple d’informació i processos de comunicació multimodals, com podem observar en la figura 14.



Figura 14 Aprehensió de l’entorn multimodal en un intermedial.

La pregunta resultant d’aquestes consideracions és com traduir-les en una metodologia didàctica útil per a introduir la intermedialitat receptiva a classe. En aquesta línia cal avançar molt encara, ja que hi ha pocs exemples que introdueixin la teoria a la pràctica didàctica. Baacke (1997, citat en Lecke, 2008: 25) parla de quatre passos cap a una competència medial: 1) la crítica medial, 2) el coneixement medial, 3) l’ús medial, i 4) la producció medial. La crítica medial hauria d’ajudar a superar (o com a mínim a vestir amb arguments de pes) el rebuig, la desaprovació i la

reserva cap als nous mitjans i representa un primer pas vers l'estudi més profund d'aquests. Sovint la crítica indica els inconvenients d'un mitjà i a partir d'aquesta consciència se'l pot controlar en comptes de ser controlat. El pas següent consisteix a considerar que tots tenen la mateixa importància d'ús i interpretació. Les modalitats de cada mitjà no són sempre fàcilment detectables i s'ha de passar per qüestions materials perceptuals i també conceptuals. No es resol amb una simple observació, requereix una part important de cognició i interpretació. Podem proporcionar, per exemple, una xarxa de mitjans diversos a partir d'un interès real dels estudiants i observar, interpretar i entendre els diversos impactes i elaboracions estètiques segons els mitjans tècnics i qualitius, afavorint una consciència medial. Així mateix, es pot descobrir per exemple el tema dels vampirs en l'art remuntant-se als seus principis mitològics en l'antiguitat o, com a motiu literari, a principis del segle XIX, i observar les particularitats en l'art, el teatre o cine, destacar-ne l'ús en tractaments mèdics o criminològics i comparar-lo amb sèries televisives actuals.

Més endavant es poden practicar metodologies per a contextos d'anàlisi més concrets, tal com proposa Bruhn (2016) per als textos literaris:

- 1) Identificar i registrar de forma exhaustiva les presències medials en els textos literaris i apuntar-les.
- 2) Estructurar el registre en relacions medials significatives.
- 3) Introduir-les a la interpretació literària i relacionar-les amb altres aspectes (biogràfics, psicològics, contextuals, estètics...).

És una metodologia sistemàtica i maièutica, inspirada en l'anàlisi trifàsica de Panofsky (descripció preiconogràfica, anàlisi iconogràfica i interpretació iconològica), que ajuda a prendre consciència i estructurar les relacions medials. En registrant les formes intermedials presents en un text, automàticament s'amplia l'enfocament i se superen els límits literaris. Bruhn no pretén que es desgranin totes les identificacions del primer pas; a través de l'estructuració en el segon pas, radiografia les relacions més significatives, que s'interpreten en el tercer pas, no considerat com un acte estructurat i guiat per unes regles determinades, sinó com una trobada, una experiència o una presentació, oberta a improvisa-

cions i a la creativitat, que proporciona resultats individuals interessants i enriquits. Aquest procés metodològic, com per exemple les interpretacions iconològiques de Panofsky, pot destapar valors simbòlics que el productor pot haver incorporat inconscientment en la seva obra, i que poden desviar-se de les seves conviccions i creences.

I, per últim, cal atrevir-se i promoure les produccions intermedials dels nens i nenes, començant per la participació activa que requereixen molts productes intermedials, seguint, en la línia de Jenkins (2006), des de la diversificació transmedial fins a la producció d'obres intermedials pròpies. Cal saber quin és el mitjà idoni per comunicar idees, continguts i inquietuds diverses, ser capaç de combinar diferents modes per potenciar l'expressivitat o crear el significat a partir de diferents llenguatges.

Un enfocament intermedial és, per tant, un punt de partida interessant, que genera noves tècniques, recursos i perspectives i, parafrasejant Rajewsky (2005), permet obrir-se a possibilitats per relacionar les disciplines més diverses. No només en els processos d'ensenyament-aprenentatge dels àmbits artístics i literaris, sinó en tots els processos comunicatius, ja que és una característica de tots els gèneres textuais. Com exposa Masgrau Juanola (2012)

els alumnes d'Educació Primària no només han de conèixer els gèneres intermedials sinó que han de saber jugar amb la intermedialitat en els processos comunicatius, tenint en compte els objectius que es proposen, els mitjans i les seves característiques i els potencials de cada llenguatge (11).

Cal afegir també que la diversificació de llenguatges, més enllà del seu ús artístic, revitalitza l'aprenentatge connectant-lo amb els sabers intuïtius, l'emoció, afavorint processos de contigüitat, nutrició estètica (Gaspar, Kunde, Niell, 2021), creativitat, flexibilitat, multiplicitat, ressonància (Maffesoli, 2021; Torregrosa, 2021), divergència, reflexivitat i transformació personal i social. Un marc intermedial proporciona als educadors maneres de considerar, entendre i aprofitar les noves formes de convergència medial: la recepció, la difusió, el consum, la interacció i la producció, ressaltant i difuminant els límits per implicar l'alumne en el seu aprenentatge. Només així, els infants podran adquirir aquesta necessària sensibilitat intermedial, un pensament interdisciplinari, relacional, no-linear, il·limitat, és a dir rizomàtic.

MARC
METODOLÒGIC

L'A/R/TOGRAFIA

I ALTRES METODOLOGIES DIDÀCTIQUES I D'INVESTIGACIÓ

Lectura dialògica

Una lectura horitzontal, reflexiva, crítica, argumentada, personal i fraternal

Metodologia Rizomàtica

Crear des de l'entremig, vinculant metodologies, teoria i pràctica de forma oscil·lant.

Lectura creadora

Un procés creatiu, en el qual es combina d'una manera nova i productiva idees generades.

Above all, an a/r/tographer
seeks to be open to surprises,
to mystery, to wonder.

Leggo et al. (2011: 253)

©Karo Kunde, 2021

Aquesta investigació ha comptat amb una beca IF-Udg.

Direcció: Mariona Masgrau

Correcció: Montserrat Mola

Maquetació: Karo Kunde

Aquesta tesi s'ha compost a Serinyà amb les fonts Oswald, dissenyada
per Vernon Adams, i Montserrat, dissenyada per Julieta Ulanovsky.

Oh, Kubéjkag, salva el meu llibre dels tèrmits.

[Invocació àrab escrita als llibres antics per a protegir-los dels insectes.]

يا كيبكج احيظ لقران
اشقاب من انوس

ÍNDEX

0. Hipòtesis, preguntes de recerca i objectius	4
1. Teories i metodologies d'investigació i docència	6
1.1. A/r/tografia i Investigació Basada en les Arts	7
1.1.1. Esdevenir i ser a/r/tògraf	7
1.1.2. Art Thinking: la investigació artística en l'àmbit educatiu	9
1.2. Les arts i l'escola	11
1.2.1. El mestre-investigador	13
1.2.2. La transformació de l'infant en a/r/tògraf	13
1.3. Delimitacions de la investigació artística	15
1.3.1. La producció artística com a producció comunicativa	15
1.3.2. Integrar la subjectivitat	16
1.4. Metodologies artístiques	18
1.4.1. Lectura dialògica	20
1.4.2. Lectura creadora	24
1.5. Metodologies complementàries	27
1.5.1. Metodologies etnogràfiques	27
1.5.2. Metodologies clíniques	28
1.5.3. Tècnica d'Incidents Crítics	29
2. Metodologia rizomàtica	32
2.1. Taller Entre contes	32
2.1.1. Experiències prèvies i inici de la recerca empírica	32
2.1.2. Tallers afins	33
2.1.3. Proves pilot: iniciatives pròpies precedents	35
2.1.4. Descripció del taller a l'escola Santa Eugènia de Girona	36
2.1.5. Context didàctic	38
2.2. Selecció bibliogràfica per a la lectura	41
2.3. Instruments de recollida de dades i anàlisi	43
2.3.1. Diaris de camp	43
2.3.2. Gravacions i transcripcions	43
2.3.3. Grup focal	44
2.3.4. Produccions artístiques	44
2.3.5. Enquesta mestres	45
3. Derivacions i delimitació de la recerca empírica	46
3.1. Descripció i anàlisi macro del projecte a partir de les opcions metodològiques	47

0. HIPÒTESIS, PREGUNTES DE RECERCA I OBJECTIUS

Hipòtesis

Aquesta recerca parteix d'una concepció àmplia, complexa i evolutiva de l'àlbum il·lustrat amb un alt potencial didàctic: com que es tracta d'un mitjà que hibrida text i imatge en la seva narrativa (i, per tant, és un mitjà plurimedial) i s'adreça sobretot als infants, esdevé idoni per a introduir habilitats i estratègies de lectura intermedials en contextos d'educació formal i no formal, que també seran útils per a la interpretació literària i artística i d'altres mitjans propis del segle XXI.

La recerca s'ha focalitzat concretament en els aspectes intermedials, materials i paratextuals. Partim de les investigacions d'Elleström (2010), el qual situa les relacions intermedials entre el mitjà bàsic i qualificatiu i el mitjà tècnic, és a dir, en la materialització del contingut a través d'un dispositiu físic i de la definició dels paratextos de Genette (2001) com a textos que materialitzen el text principal. Aquestes dues aproximacions teòriques serveixen per a analitzar i interpretar els paratextos dels àlbums il·lustrats com una concreció rellevant dels continguts en format llibre que s'han de tenir presents en la didàctica de la literatura: realcem la importància de la lectura profunda, basada en el pensament complex de Morin (2002), per tal de gaudir de la complexitat de l'àlbum il·lustrat. Els diferents modes d'expressió propis de l'objecte artístic requereixen una lectura i interpretació interrelacionada per poder penetrar en els seus múltiples sentits interconnectats. Per això, la hipòtesi principal de la recerca és la següent:

Abordar explícitament, mitjançant la mediació lectora, la significació que vehicula la intermedialitat de l'àlbum il·lustrat –és a dir, les relacions complexes entre text verbal, imatge i materialitat–, que permet introduir noves dimensions interpretatives a la lectura necessàries per als processos comunicatius/dispositius artístics propis del segle XXI.

Aquesta hipòtesi porta a tres subhipòtesis sobre la transposició didàctica de la intermedialitat i la materialitat, incidint en les estratègies didàctiques que propicien aquesta descoberta i quins resultats d'aprenentatge potencien:

1. La condició intermedial de l'àlbum propicia el desplegament d'estratègies de lectura anatextual, les quals relacionen de forma rizomàtica els continguts expressats a través dels seus mitjans bàsics i tècnics.
2. La lectura dialògica és una estratègia didàctica (i alhora una metodologia d'investigació artística) que potencia la lectura performativa, necessària per a desentrellar les relacions entre mitjans, arran de la seva dinàmica participativa i multifocal.

3. La lectura creadora és també una estratègia didàctica i alhora una metodologia d'investigació artística que propicia espais d'experimentació i incentiva l'aplicació dels recursos intermedials per part dels infants de manera explícita. Així mateix, és una estratègia que concep els infants com a usuaris medials capaços de combinar dinàmiques de recepció i producció de manera consecutiva i els ajuda a revisar aquests processos de manera crítica.

Preguntes de recerca

Partint d'aquesta base, es plantegen les preguntes de recerca sobre les idiosincràsies de l'àlbum il·lustrat i les exigències interpretatives que planteja; sobre el seu potencial didàctic a l'hora de desplegar estratègies de lectura intermedials; i sobre la transposició didàctica de l'àlbum per tal de garantir que s'aborda amb tota la seva complexitat:

- Els recursos intermedials dels àlbums il·lustrats, entre ells l'ús hermenèutic dels paratextos, emmenen a una lectura no lineal i, per tant, complexa i interrelacional?
- El lector d'àlbum il·lustrat ha de conèixer, descobrir de manera conscient els recursos creatius intermedials, materials i paratextuals per a fer-ne una interpretació plena i profunda?
- Quines estratègies hermenèutiques cal potenciar perquè els infants de 6-12 anys integrin la intermedialitat, la materialitat i els paratextos en la seva interpretació dels àlbums?
- Com es pot estimular la lectura activa –crítica, creativa i participativa– dels àlbums il·lustrats en l'alumnat d'Educació Primària?
- Quines estratègies didàctiques propicien una lectura literària complexa, és a dir, holística i matisada?

Objectius

Per poder contestar-les ens proposem els objectius de recerca següents:

1. Analitzar i interpretar la condició intermedial de l'àlbum il·lustrat i més concretament el seu vessant material i les funcions dels paratextos (les seves estratègies retòriques, visuals i espacials) com un component idiosincràtic i molt significatiu d'aquest objecte artístic.
2. Identificar i sistematitzar els elements constitutius de l'àlbum il·lustrat que s'han de tenir en compte en la seva transposició didàctica per garantir-ne una lectura complexa.
3. Proposar estratègies didàctiques que potenciïn la lectura complexa i profunda de l'àlbum il·lustrat en contextos d'educació formal i no formal per a infants de 6-12 anys.

1. TEORIES I METODOLOGIES D'INVESTIGACIÓ I DOCÈNCIA

A/r/tografia, IBA, art thinking, lectura dialògica i lectura creadora.

La recerca artística converteix la subjectivitat en valor de recerca, quant a reflexivitat de l'investigador i interpretabilitat dels resultats per part dels lectors; reconeix la singularitat de cada situació i la impossibilitat que es repeteixin; fomenta la participació activa de l'investigador en la recerca; admet la pluralitat d'interpretacions. Una educació crítica enfocada des del pensament artístic i la investigació en aquest àmbit ha estat marcada a partir de les reflexions d'Eisner sobre l'avaluació basada en les arts i s'ha transformat en diverses línies en els darreres anys: des d'investigacions narratives i autobiogràfiques, passant per etnografies performatives, fins a investigacions poètiques, entre altres (Irwin, 2004: 27/8).

Les reflexions i enfocaments de l'a/r/tografia són el sòl per a aquesta tesi, ampliat amb les adaptacions a les investiga-

cions del Grup de Recerca en Educació del Patrimoni i Arts Intermedials, dirigit per Dra. Roser Juanola i Dra. Dolors Cañabate. Les aportacions de Calbó Angrill (2007, 2009) sobre les arts com una forma comunicativa són significatius per a l'enfocament d'aquesta tesi, i, seguint aquesta línia, les comunicacions presentades en el cicle de conferències Art, Educació i Compromís Social (2018) organitzats pel grup de recerca, que considera l'art com a forma comunicativa i com a eina metodològica d'investigació, l'art com a manera de pensar i viure, l'art per ensenyar i aprendre en un context de participació i cocreació.

Partim de les premisses que tant la creació artística com la investigació, quant a processos exploratoris, poden compartir tècniques i recursos, així com la docència i l'art, quant a fenòmens comunica-

6



Figura 15 Teixit a/r/togràfic, el moviment rizomàtic de l'entremig.

tius, comparteixen estratègies. A partir d'aquesta base es poden generar i adaptar models d'investigació científica, respectant la seva idiosincràsia i fent emergir tot el seu potencial.

1.1. A/r/tografia i Investigació Basada en les Arts

L'a/r/tografia és una metodologia artística basada en aquest trinomi artista-investigador-mestre, d'aquí les primeres tres lletres de l'anglès *artist*, *researcher* i *teacher*, però també entre l'art i la paraula, desdoblant la paraula en art i grafia. Més que una metodologia sistemàtica, amb passos a seguir, és una forma de ser, de fer, de veure les coses i en conseqüència d'executar-les, analitzar-les i interpretar-les. És el que Irwin (2013) anomena "being a/r/tograf" (198): una forma híbrida de la investigació-acció, una perspectiva dialèctica entre els tres sabers aristotèlics -la *poesis* (l'art), la *theoria* (la recerca) i la *praxi* (l'educació)-, una forma de recerca i pràctica educativa amb i a través de l'art (Güler, 2015: 49).

Podríem dir que és una pràctica creativa i una pedagogia performativa que se situa en el moviment rizomàtic de l'entremig (fig. 19): entre la teoria i la pràctica, no en relació dicotòmica, sinó dialèctica (Irwin, 2004: 28); entre l'art, la recerca i l'educació; entre els objectes, les idees i les estructures (Irwin, 2013: 199); entre la paraula i l'art (Leggo et al., 2011: 240). És la dissolució de la frontera entre creatiu i teòric (Springgay i Irwin, 2005: 9). És un "[e]spacio de mestizaje, que se nutre de ideas modernas y post-modernas, es un lugar de relación y metonimia donde el pensamiento dialógico y la metáfora sustituyen a los dualismos, y donde las diferentes estéticas se utilizan como

vehículos de significado más que de mostrar hechos" (Hernández Hernández 2012: 104). Per tant, és una investigació que dona més que un simple significat a les nostres experiències, els fonaments de la qual es troben en la pèrdua, els canvis i les ruptures que permeten emergir nous significats (Springgay, Irwin i Kind, 2005: 899), a través d'una pràctica dinàmica i en constant moviment, sense processos separats, connectant tot amb tot (Wiebe i Smith, 2016: 1165): saber, aprendre i crear no estan oposats, sinó enredats entre ells (Triggs et al., 2012: 1 en Madrid, 2014: 6). Són més importants els processos de la pràctica, que les investigacions epistemològiques, (Madrid, 2014: 6) en què les preguntes evolucionen i canvien la direcció d'investigació (Ambusto, 2017: 102). Ser a/r/tògraf és teoritzar la pràctica, posar en pràctica la teoria i ser capaç de transmetre-la i aprendre-la simultàniament de forma comunitària.

L'infant esdevé investigador i mestre, ensenyant a l'investigador –que és a la vegada mestre i artista– els seus resultats artístics. I, a la vegada, el mestre esdevé investigador, observant l'alumnat, per poder adaptar i idealitzar les classes segons les seves observacions, comunicant, de forma artística, els nous coneixements construïts de forma participativa. L'a/r/tografia és un trinomi que juga a quatre bandes: investigador, obra d'art, professor i participants (malgrat que aquesta última no sempre és visible ni se'n recull el nom).

1.1.1. Esdevenir i ser a/r/tògraf

Irwin (2013), amb l'article "Becoming a/r/tograph", situa l'investigador en la difícil tasca d'adherir-se a una metodologia viva, que implica una recerca constant a partir de la mirada i el pensament artístic. Ser

a/r/tògraf és una actitud, un plantejament des d'on situar-se en la investigació acadèmica: és una filosofia de vida. Viure en les terres frontereres de l'a/r/tografia és reconèixer la vitalitat de trobar-se en un espai entremig. No es fa, sinó que es viu l'art, la recerca i l'educació.

Ser a/r/tògraf vol dir situar-se entre les tres maneres de saber aristotèlics, actuar entre les fronteres de l'art, l'educació i la recerca. En aquest espai, l'a/r/tògraf re-pensa, re-viu i re-fà la seva pròpia identitat, construint-ne una de nova, entremig d'una múltiple identitat. I així re-cerca, re-aprèn i re-crea noves maneres d'entendre, apreciar i representar el món (Irwin, 2004: 29). Ser a/r/tògraf suposa moure's incessantment entre la pràctica i la teoria, no des de l'observació objectiva, sinó des de la creació activa, participativa i subjectiva. Vol dir immersir-se en la recerca, la docència i la creació; sentir-les, practicar-les, entendre-les des de l'experiència. Implica estar sempre intencionadament obert, imaginatiu, conscient, creatiu, dinàmic i flexible per percebre les coses de manera diferent. Estar en l'entremig significa veure el món d'aquesta manera, l'a/r/tògraf no diferencia entre art i paraula, i per tant s'expressa en aquest entremig (Springgay i Irwin, 2010: 902). Aquestes experiències estan intrínseques en les seves obres i és a partir de les característiques metafòriques i metonímiques que millor es representa la multiplicitat del rol i els aprenentatges d'un a/r/tògraf (Irwin, 2004: 29).

Aprendre esdevenint és com un viatge, una transformació, una transició d'un lloc i un temps a un altre, sense partir ni arribar, sinó en l'exploració de l'entremig. No només esdevenim a/r/tògrafs, sinó que també esdevenim intermedials,

esdevenim pedagògics, esdevenim participatius, esdevenim àlbums il·lustrats. Així l'objecte a estudiar es transforma en subjecte, formant part de nosaltres, del nostre viatge entremig de coneixements. Aprendre es converteix en un esdeveniment en constant moviment, practicant junts, infants amb infants, mestres amb alumnes, amb investigadors, amb a/r/tògrafs, en comunitat (Farrés Cullell i Kunde, 2016) i tots amb tots de manera interactiva i crítica.

Ser a/r/tògraf també significa situar-se en la pedagogia de l'oprimit de Freire, en què es potencia la participació crítica i per tant es valida la diversitat d'opinions i la construcció de coneixement col·lectiva. No només dona veu a grups marginats, sinó que s'allunya de la verticalitat i l'exclusió, incloent tothom de la mateixa manera en la investigació.

És una forma d'apoderament, no només per a l'a/r/tògraf, sinó per a tots els participants i implicats en la seva recerca, per la manera que la recerca està creada, conduïda i entesa (Springgay, Irwin i Kind, 2005: 897). Es creen connexions entre la multiplicitat, en constant moviment, canviant, recreant. Esdevenir a/r/tògraf implica aquest moviment entremig, entre un abans i un després, sense convertir-se mai en l'altre, però esdevenir Altre¹ (Semetsky, 2006: 6 citat en Irwin, 2013: 202). És el potencial del potencial (Irwin, 2013: 202).

L'a/r/tògraf participa activament en l'acció *in situ*. No es limita a la descripció i l'observació des de fora: experimenta des de dins, persisteix en els espais llindars, guiant, proposant, contrastant, de forma

¹ Irwin utilitza el guió per diferenciar *becoming the other* de *becoming-other*.

cauta, sense trencar el flux natural de la investigació comunitària, sent-ne un més (Leggo et al., 2011: 243).

Ser un mestre-investigador-artista permet dissenyar les intervencions i modificar-les, incidir-hi, guiar-les i proposar enfocaments en el mateix moment que sorgeix una qüestió. Això implica també deixar-se sorprendre pels participants, estar obert a canvis i intervencions inesperades, ser capaç de respondre a les necessitats i inquietuds dels infants. Experimentar aquesta vivència, a més, permet profunditzar en les reflexions extretes, analitzar-les amb detall, entendre com han sorgit, situar-les, connectar-les. Com afirma Leggo et al. (2011), la investigació vivencial arrela en les emocions de tots els participants (investigador-mestre inclòs) que a la vegada són els punts d'entrada per evocar i entendre l'experiència. Aquesta experiència emotiva és a la vegada una forma d'incidir en la construcció de coneixement en l'alumnat (Acaso i Megías, 2017), que viuen la mateixa transformació que l'investigador.

Però, sobretot, ser a/r/tògraf, i aquí ens apropiem de les paraules d'Irwin (2004), "is about each of us living a life of deep meaning enhanced through perceptual practices that reveal what was once hidden, create what has never been known, and imagine what we hope to achieve" (36).

1.1.2. Art Thinking: la investigació artística en l'àmbit educatiu

Com ja hem dit i com veurem en aquest apartat, els processos investigadors i artístics s'assemblen. Però l'art, a més, pot aportar noves possibilitats a la investigació, visualitzant l'ocult, movent les emocions, fent sentir.

El procés artístic és un procés empíric, crític i interpretatiu; és experimental i s'apropa a la realitat a través de la problematització contínua (Ambusto, 2017: 95); es basa en el pensament analític (Wiebe i Smith, 2016: 1164); qüestiona la realitat i cerca noves maneres d'entendre-la i interpretar-la (Leggo et al., 2011: 240).

L'art té capacitat d'expandir la investigació i reconceptualitzar les creences epistemològiques; és divergent en les seves interpretacions i representacions (Güler, 2015: 50); no es preocupa tant per establir respostes i solucions com per oferir la possibilitat de fer-se preguntes (Acaso i Megías, 2017: 113); activa la imaginació; és dinàmic, fluid i en constant moviment; aporta reflexivitat, ja que les produccions han de ser interpretades a més de llegides; és lúdic, explorador i expressiu (Springgay i Irwin, 2010: 897). Les investigacions artístiques no només són teòriques, sinó sobretot actives, amb la finalitat de crear², és a dir materialitzar vivències (Caeiro-Rodríguez, 2018: 160); corporifiquen la recerca, requereixen tots els sentits en la interpretació (Hernández Hernández, 2008: 109); són interdisciplinàries; poden contestar qüestions visuals, auditives, cinètiques –omnipresents, avui dia– a través del mateix llenguatge (Pink, 2013: 31); contenen múltiples significats; amplien l'audiència; són culturalment exactes i explícits a l'hora d'utilitzar diversos llenguatges a partir dels coneixements emocionals i cognitius (Hernández Hernández, 2008: 92-3); aporten maneres de comprensió riques, àmplies i variades (O'Neill, 2002: 70 citat en Pink, 2013: 25). La

2 Caeiro-Rodríguez (2018) parla per això en comptes de l'Aprentatge Basat en les Arts (ABA) de l'Aprentatge Basat en la Creació (ABC), insistint en el pas de la creativitat, que permet (i desitja) errors, a la creació, la selecció efectiva del buidatge creatiu, entenent l'art com el saber fer, articular, integrar.

investigació artística és una forma d'investigació qualitativa que parteix de l'experiència i la reflexió orientada a la transformació personal i social (Ambusto, 2017: 98-9).

En una recerca en la qual es dona tant o més valor a l'esdevenir que a l'estar, al camí que a la fi, no se cerca l'acabament, la perfecció o l'exactitud, sinó l'originalitat, la creativitat i la importància, el significat (Seidel, 2014). No es tracta de convertir-se en artista, sinó d'esdevenir artista, per trobar-se en el vaivé de la indagació permanent i vital. Començar la investigació a partir de la creació artística, documentar-la, visualitzar-la per donar-la a conèixer. Fer art i escriure estan íntimament lligats al procés d'investigació i de preguntar-se contínuament (Pardiás, 2010: 24 citat en Ambusto, 2017: 33).

Les arts són una forma més d'expressar coneixements, pensaments, reflexions, definicions, intuïcions... a través de llenguatges alternatius al verbal³ que, tan alliberador i precís que pot ser, té els seus propis límits. En un context de desigualtats lingüístiques, com pot ser l'escolar, especialment en centres amb alta immigració, però, és un recurs que, encara que no universal, és més intuïtiu. No cal raonar, sinó executar; té menys compromís d'unívoc, dona més espai per experimentar, més llibertat d'equivocar-se i de tornar a provar. En les pràctiques investigadores artístiques, constitutives més que descriptives, comprenem fent i interpretant art, capturem l'inefable, el que no es

³ Ens referim aquí al llenguatge verbal no artístic. En cas contrari, com en la poesia, la literatura, la cançó..., aquesta complementació s'aconsegueix a través dels recursos artístics verbals (metàfores, metonímies, hipèrboles, palíndroms...).

pot revelar ni transcriure en paraules o dades numèriques, amb un llenguatge artístic (Ambusto, 2017: 106).

Això no obstant, l'acompanyament verbal en les investigacions artístiques és fonamental, com proposen les investigacions sobre l'a/r/tografia, que parteix de

Se trata de emplear las artes como una metodología, como una experiencia aglutinadora desde donde generar conocimiento sobre cualquier tema.

Acaso y Megías (2017: 141)

la premissa d'una constant documentació dels processos d'investigació, exemplificant-la amb, en i a través de les nostres escriptures (Springgay, Irwin i Kind, 2005: 905), anotant-la i il·lustrant-la

(Leggo et al., 2011: 245). Encara que el producte final no ha de ser necessàriament verbal, les escriptures de suport tenen un paper fonamental per a la transcripció de fets, l'anotació d'observacions, el desenvolupament de reflexions, de preguntes i de respostes (Güler, 2015: 54); els diaris de camp i altres formes de notació es converteixen en font d'inspiració, convertint les experiències en producte artístic, creant informació més que descobrint-la (Leggo et al., 2011: 248).

En la combinació de llenguatges artístics amb un llenguatge verbal més científic, l'art com a contrarepresentació posa l'accent en les experiències, desafiant i interrompent la lectura lineal del text. En la juxtaposició de l'art i la paraula es creen noves maneres d'entendre, es reflecteixen i proporcionen experiències, (Alexander, 2003: 3 citat en Leggo et al., 2011: 247), que es resisteixen a lectures simples i transparents (Madrid, 2014: 6). Els intersticis, els buits, resultants són espais fèrtils, des d'on broten noves preguntes, reflexions i redefinicions, des d'on s'obren noves perspectives inesperades. L'a/r/tografia és un

doble procés d'escriptura i creació artística, els quals ni són separats, ni il·lustratius l'un de l'altre, sinó interconnectats i teixits entre si per crear nous significats, en un constant diàleg (Springgay i Irwin, 2005: 899). Podem confirmar per tant que l'a/r/tografia és per se intermedial (vegeu 1.). És precisament en aquest entremig que els mètodes intermedials il·luminen, realcen i interpreten els intersticis, buits i interconnexions creats en la combinació de llenguatges. La intermedialitat per tant representa una eina útil per les tesis situades en el marc a/r/togràfic, pel que fa al seu procés d'investigació i posada en pràctica. Ser a/r/tògraf significa concebre el món en la seva hibridació i entendre i llegir sempre entremig dels llenguatges visuals, verbals, musicals o cinètics.

1.2. Les arts i l'escola

Rescatant les matèries artístiques (arts visuals, literatura⁴, música, dansa...) de l'estigma de ser perifèriques en l'Educació Primària –per ser emocional, més que racional– i emparant-nos en els descobriments neurocientífics, que demostren la importància precisament de la condició emocional en l'educació (Acaso i Magías, 2017: 26), les considerem com una metadisciplina que serveix en tots els àmbits escolars, ja que tota comunicació és com art (i l'educació és fonamentalment un acte comunicatiu) i l'art és educatiu per a tots els que participen en la seva interpretació. La docència és una performance que incen-

4 Malgrat que la literatura probablement no es troba en la mateixa situació perifèrica que les altres arts aquí mencionades, la incloem sempre en el concepte d'arts a l'escola, ja que moltes de les afirmacions que es troben en aquest apartat també són vàlides per a l'educació literària.

tiva l'adquisició de coneixement, és una poètica etnogràfica amb l'objectiu de tocar l'espectador, evocar emocions i proporcionar perspectives alternatives de concebre el món (Hernández Hernández, 2008: 105). Qüestionem, doncs, la separació entre artista i educador, ja que un art no educatiu és incomplet i una educació no creativa és pobre (Camnitzer, 2017: 15): així doncs, hem de procurar crear art educatiu i educació creativa. L'educació, com les arts, és un enfrontament amb el desconegut, la sorpresa, l'imprevisible.

Si considerem l'educació com una pràctica artística oberta, creativa, estètica, intuïtiva, generativa, tàcita, receptiva i responsable es transforma un ofici, sovint considerat repetitiu, racional, dogmàtic i no creatiu en una pràctica activa i fluida, que depèn de cada moment i de l'alumnat amb qui es troba, i que s'ha d'adaptar constantment a noves situacions i nous continguts, resultants de l'entorn social i mediàtic on se situa. En un món cada cop més complex, la ment creativa és indispensable per a afrontar-ne els reptes (Robinson, 2011), i cal exercitar-la, és a dir, no absorbir simplement coneixement, sinó creant-lo. És una pràctica conscient i reflexiva en el dia a dia.

El procés d'aprenentatge, llavors, és el camí que recorre l'individu d'un abans a un després, entre múltiples identitats i experiències alienes, apropiant-se-les, convertint-se en un altre, en què no es defineix pel punt final, sinó per l'espai entremig i el moviment que hi trontolla. Els conceptes que hom adquireix en aquesta transmutació ja no són estàtics sinó múltiples i en constant transformació cap a desplegaments d'allò que encara no es coneix, cap a noves possibilitats i potències. El docent se situa en aquest context com a acompanyant

yant, que emprèn el camí d'aprenentatge al costat dels infants, sent un element més en la creació de coneixement, recreant-se ell també en l'altre. I en aquest acte creatiu esdevé artista, ja que com l'art, l'ensenyança és creació. Permetre el desenvolupament del coneixement en l'entremig de les identitats, pràctiques i processos d'artistes, investigadors i educadors, i en les condicions d'aprendre a aprendre, obre un camí a la conceptualització de l'esdevenir dins de les multiplicitats. Llavors en comptes de preguntar-nos què significa aquesta pràctica educativa artística, és més apropiat preguntar: què origina l'educació artística a la pràctica? (Irwin, 2013: 202).

Ens apartem, doncs, d'una concepció de l'educació artística que focalitza en el producte final, com les manualitats en el cas de les classes d'arts visuals (Acaso, 2009), i que deixa poc lloc a la iniciativa pròpia –una educació pensada per a la preparació de treballadors de fàbrica (Robinson, 2011). Enfoquem les arts a l'escola com a experiència potencialment rica, divergent, creativa i significativa, que pot transformar qualsevol contingut intencionadament en una experiència personal, ampliant amb aquest enfocament les classes de producció artística convencional en què, com assenyalen Kind, Irwin i Grauer (2007: 851), o bé es promou la producció artística com a autoexpressió –en la qual el mestre, com sovint és considerat, no pot intervenir–, o bé es fomenta l'aprenentatge d'habilitats artístiques –donant més pes al domini de la tècnica que a l'experiència personal. No es tracta només de fer art o d'apropar-lo als infants, sinó, i sobretot, de reflexionar a través de l'art. És quelcom diferent, cridaner, que capta l'atenció dels infants; ajuda a desenvolupar un pensament crític i creatiu; és una forma holística d'aprenentatge

(Leggo et al., 2011: 240), que apel·la de forma simultània als nostres sentits, emocions i intel·lecte i obté respostes també multisensorials, emocionals i intel·lectuals, sent, per això, sovint més accessible que els discursos convencionals (Hernández Hernández, 2008: 108). Les arts introduïdes d'aquesta forma permeten repensar processos artístics i culturals a través del propi llenguatge artístic; són una manera elegant i eloqüent de transmetre coneixement; es basen en un pensament no necessàriament lògic; proposen una experiència estètica basada en el plaer; ens fan veure l'ordinari com a extraordinari; i permeten fer una anàlisi artística-creativa de la vida (Eça et al., 2012: 185). Un enfocament artístic de l'educació, a més a més, fomenta l'autoestima, la disposició, el treball en equip, el compromís, la coconstrucció de coneixement, prepara l'infant per a l'impredictible i l'incert (Farrés Cullell i Kunde, 2019); fomenta un pensament lliure, sense límits, promou la confrontació amb el desconegut, i s'aprofita d'una forma de treball projectual i cooperativa (Acaso i Magías, 2017), convertint l'escola en espai d'innovació i potenciador de la transformació social i el desafiament de l'estatu quo (Kind, Irwin i Grauer, 2007: 855). Una ensenyança basada en les arts no prepara l'infant per al món que l'envolta, sinó que constitueix persones capaces d'avançar cap al món que somniem i desitgem.

No es tracta de demostrar, sinó d'encendre la curiositat per a activar processos d'investigació permanents (Acaso i Magías, 2017: 113), no es tracta de suplir respostes, sinó de potenciar les reflexions pròpies de l'alumnat (Kind, Irwin i Grauer 2007: 848). S'ha de fomentar el desig de pensar, de ser consumidors crítics, a través de la tasca d'espectadors-lectors actius, que con-

trolen i manipulen el material en comptes de ser controlats i manipulats per l'entorn mediàtic (Palacios, 2012, citat en Ambusto, 2017: 29). El procés artístic en l'educació es basa, per tant, en tres pilars: 1) l'experiència com a espectador actiu en la interpretació i reconstrucció de significat de les obres; 2) com a creador manipulatiu o conceptual; i 3) com a usuari, en una realitat sociocultural particular que vincula a les anteriors dues experiències en un moviment rizomàtic (Ambusto, 2017: 38). Aprendre es converteix així també en una recerca vivencial per a l'alumnat, una possibilitat d'excitació pel contingut a través d'una estreta relació amb el propi treball (Leggo et al., 2011: 249).

A partir d'aquesta reflexió sobre la situació de les arts a l'escola i els aspectes que l'art i l'educació tenen en comú, volem repassar a continuació el rol del mestre i l'alumnat en aquest context artístic-educatiu, a partir de les consideracions de l'a/r/tografia.

1.2.1. El mestre-investigador

Com en les pràctiques de la investigació-acció (Masgrau Juanola, 2012a: 156) el mestre ha de ser també un agent investigador actiu; observa, qüestiona, analitza, interpreta i reflexiona contínuament (Springgay, Irwin i Kind, 2005: 903); sempre cerca la manera idònia d'acompanyar en el procés d'adquisició d'aprenentatge, adopta i rectifica els processos quan els resultats no són els esperats. Aquesta indagació promou l'autoreflexió (Irwin, 2013: 199); un mestre-investigador ja no accepta les dinàmiques de classe com a descomptat, es deixa sorprendre i pretén trobar sempre la millor resposta a les dinàmiques del grup. És una labor difícil i compromesa, en què cal estar atent a les preguntes i

comentaris dels participants, saber analitzar els resultats i recrear els processos per millorar-ne l'impacte.

El mestre-investigador crea un espai com un ecotò, apropiant-se d'una metonímia de Leggo et al. (2011), en què organismes diversos interactuen, creant un lloc de riquesa i fecunditat que només és possible gràcies a aquesta superposició, un espai de tensió productiva on la vida pot ser més complexa i intensa. El disseny didàctic, la investigació acadèmica i la recerca artística impacten així constantment l'un en l'altre, modificant-se, reestructurant-se, avançant així paral·lelament. El mestre-investigador es deixa portar pel flux de constitució de coneixement i per les qüestions resultants.

1.2.2. La transformació de l'infant en a/r/tògraf

L'a/r/tografia en si mateixa anima els participants a convertir-se en a/r/tògrafs (Pardiñas, 2010: 24, citat en Ambusto, 2017: 33; Wiebe, 2016: 1166), sent els investigadors i professors el viu exemple d'una investigació viva i participativa (Leggo et al., 2011: 243), d'un estudi constant. És llavors que podríem anomenar aquesta metodologia *a/r/sografia*, substituint la t de *teacher* per la s d'*student* (mantenint el joc de paraules, ja que *ars*, en llatí, és 'art'), considerant que tots els participants –investigadors, artistes, professors, infants– són aprenents els uns dels altres, reconceptualitzant, d'aquesta manera, el rol de cadascú en un de comú, una forma encara més democràtica d'investigar i ensenyar. Encara que la present investigació no ha profunditzat en aquest concepte, obre una porta interessant per a futures mirades.

Parlem d'una transformació viscuda

des de la creativitat i el joc, com a contraposició a les obligacions de la "vida real", una manera desenfadada de descobrir, en la qual equivocar-se no té conseqüències i per tant provar és més fàcil i més intens. En la creació artística es produeix el desplaçament del jo i el món real a la ficció, per així facilitar la negociació i la construcció de la identitat com un resultat d'una exploració contínua de les possibilitats de representació a través dels llenguatges artístics (Madrid, 2014: 7).

Les respostes artístiques a preguntes de qualsevol tipus i àrea són segons Springgay, Irwin i Kinde una obertura, un forat que permet veure dins de l'àmbit a analitzar. I aquest és múltiple: permet als participants (re)descobrir, posicionant-se des d'un altre punt de vista, a la vegada que permet a la investigadora observar-les en la seva creació i analitzar-ne el contingut. El factor participatiu en aquesta metodologia esdevé imprescindible, és la font de saber. Com a investigació qualitativa s'interessaria per les perspectives dels participants, però com a participativa, insisteix en la recerca compartida i col·laborativa, creant una comunitat artística –en què investigadors, mestres i alumnat connecten i creixen en una relació rizomàtica en noves direccions– i articulant la producció de resultats evocatius, suggestius o provocatius (Leggo et al., 2011: 240-1). Els resultats són subjectius, multidimensionals, col·lectius i plurals (Irwin, 2012: 200) i varien segons el context i participants. De nou importa més el camí que els resultats i es pot considerar per aquestes raons com a metodologia idònia per a una recerca en una societat en constant canvi, que, a més, necessita comunitats de persones autocrítiques (Ambusto, 2017: 103).

En una investigació participativa, cal respectar els límits de cada participant (investigadors, mestres i alumnat) i fomentar la col·laboració sense absorció de l'altre (Madrid, 2011). Cal proporcionar situacions consensuades i un espai per experimentar el treball col·laboratiu i cooperatiu (Cañabate, 2020), en què la disponibilitat i el compromís per participar depèn del grup. La investigació-acció "és un mètode col·lectiu que combina els processos de conèixer i actuar, la teoria amb la pràctica, l'aportació individual i grupal, els aspectes socials amb els educatius" (Masgrau Juanola, 2012a: 156-7). És un procés reflexiu, sistemàtic i crític, en què l'acció és en si mateixa la font de coneixement i la finalitat última de la investigació, amb la participació activa dels subjectes, és provocar una transformació. A més fomenta el coneixement sobre un mateix en relació amb la comunitat; en aquest sentit és una pràctica hermenèutica i postmoderna, perquè no només pretén entendre les interpretacions, sinó que reconeix que sempre estan en un estat d'esdevenir i que no es poden fixar mai en categories predeterminades i estàtiques (Carson i Sumara, 1997: xvii-xviii citats en Irwin, 2004: 33). A partir del pensament creatiu de l'investigador que permet, en un procés espiral, la creació d'una acció a partir de la teoria, que, a la vegada, produeix teoria en una alternança contínua de qüestionament, reflexió, investigació, refinació i implementació (Ambusto, 2017: 103).

All communication is like art.

Dewey (1916: 5/6 citat a Ambusto 2017: 29)

1.3. Delimitacions de la investigació artística

Una metodologia tan fluida, incerta i temporal, com Springgay i Irwin (2005) defineixen l'a/r/tografia, es troba amb moltes crítiques per no ser reproductible i extrapolable, per ser subjectiva i promoure incertesa. Les investigacions basades en els arts són tenses, pel fet de moure's en les fronteres anteriorment descrites. Les llacunes creades sovint superen les sentències acabades o conclusives, es donen més preguntes que respostes, encara que són precisament aquestes les que permeten les connexions amb altres investigacions i experiències (Hernández Hernández, 2008: 110).

1.3.1. La producció artística com a producció comunicativa

La multiplicitat d'interpretacions d'un text inunívoc espanta, imposa respecte, fa dubtar... Reconèixer l'art com a expressió pròpia dins d'una tesi, sense la necessitat de comentar-lo per entendre'l és difícil d'acceptar. No demanem sempre als infants que ens expliquin el que han dibuixat per entendre-ho? La raó passa per la paraula i ens sembla necessari acabar raonant els fets per entendre'ls. L'art, però, apel·la també als sentits i les emocions, cerca maneres diferents de fer-nos entendre, crea noves interpretacions i comprensions, complementa les diverses maneres de concebre el món. No és una col·lecció de dades, és un procés d'aprenentatge i experiència. Les arts no il·lustren el text⁵, l'acompanyen, el complementen; permeten una comprensió que no seria possible a través de l'escrit; són actives, descriptives, expressives i comunicatives; faciliten l'empatia; són una pràctica inscriptiva de propi dret (Ingold, 2011: 2 citat en Pink, 2013: 23), que permeten entendre i analitzar contextos i produir coneixement. Fer una tesi a/r/togràfica és una manera més holística de transmetre experiències i coneixement (Hernández Hernández, 2008: 108).

Tanmateix, i això és una gran troballa de l'a/r/tografia, l'art no està sol, està acompanyat per un text, que crea un significat paral·lel, que acompanya, que complementa. La grafia de l'a/r/tografia educa l'espectador en la concepció de l'art i reincideix així de nou en la seva pròpia tríade, l'educació de l'art en la recerca. La investigació-creació s'explica a si mateixa, introduint el lector-espectador en una manera científica d'entendre la comunicació artística.

Reflexionar sobre els objectius, metodologies i possibilitats d'una recerca artística, basant-se en llenguatges, alternatius i complementaris als verbals escrits avui dia, quan tothom porta a la butxaca un mitjà d'enregistrament audiovisual, és més que vigent, necessari. És una manera de bastir una investigació des d'una aproximació al mateix llenguatge, reconeixent l'entreteixit d'objectes, textos, imatges i tecnologies en la vida quotidiana i les identitats en el medi a través del qual vivim, movem, veiem i entenem. (Pink, 2013: 17/8)

Hi ha excel·lents tesis a/r/togràfiques de referència, escrites en el propi llenguatge de la disciplina investigada, com per exemple a través del còmic en *Creando narrativas audiovisuales participativas: a/r/tografía e inclusividad*, de Madrid Manrique (2014), en la qual descriu la seva experiència didàctica en un institut a través de vinyetes;

⁵ Aquí entenem per text, text verbal no artístic.

o a partir de mapes visuals en *Creative River Journeys*, de Stevenson (2013), i *Los sentidos pedagógicos en una práctica artística dirigidas para jóvenes dentro de un espacio cultural en Chile*, de Zúñiga López (2019), que apliquen l'a/r/tografia amb un grup de doctorands d'art i un grup de joves, respectivament, a través de cartografies visuals i poètiques. També trobem assaigs visuals, com per exemple *Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research*, d'Eça, Agra Pardiñas i Trigo (2012) i evidentment els de John Berger, com *Maneras de mirar* (2011).

L'enfocament principal, sigui discursiu, en línia amb les expectatives d'un text acadèmic, o artístics, encarat des de la poesia, el film, la música, la il·lustració o de la materialitat (maquetació, tipografia, format, paratextos...) determina i restringeix les possibilitats del text, configura la nostra manera de veure els resultats (Leggo, 2004a: 102 citat en Leggo et al., 2011: 241). La cultura pot ser llegida, però també visualitzada, escoltada, sentida, que són només altres formes de llegir. Fer l'esforç artístic de descriure els mitjans comunicatius del gènere de l'àlbum il·lustrat amb les seves pròpies tècniques significa analitzar-lo des de la lectura i la recreació. Transposar-lo en paraules i tornar a constituir les conclusions a través de les hibridacions de text-imatge i format és un doble esforç analític, de forma múltiple en primer lloc per als infants i de nou, a través de les seves produccions, per part dels receptors; un intent d'interpretar el seu significat a través d'un únic llenguatge cauria en la simplificació de ser reductiu i incomplet.

Observar, rebre i entendre produccions artístiques dels infants en les situacions cognitives durant la investigació a classe, en un context de reflexió artística, permet

interpretar-les a partir del context de la seva creació i situar-les en un context social, d'aprenentatge i comunicació. Considerar les obres en aquest cicle de producció, circulació i consum permet entendre el procés a través del qual s'acumula, llisca i canvia el significat (Listerand Wells, 2000: 90 citats en Pink, 2013: 29). En aquesta tesi pretenem descriure aquest context, per facilitar la interpretació de les produccions al lector-espectador. Inclouent les creacions artístiques dels infants en la tesi, fent-les tesi, evita mal interpretar la complexitat de les experiències (Leggo et al., 2011: 245), obrint-les i ampliant-les a les interpretacions del lector-espectador.

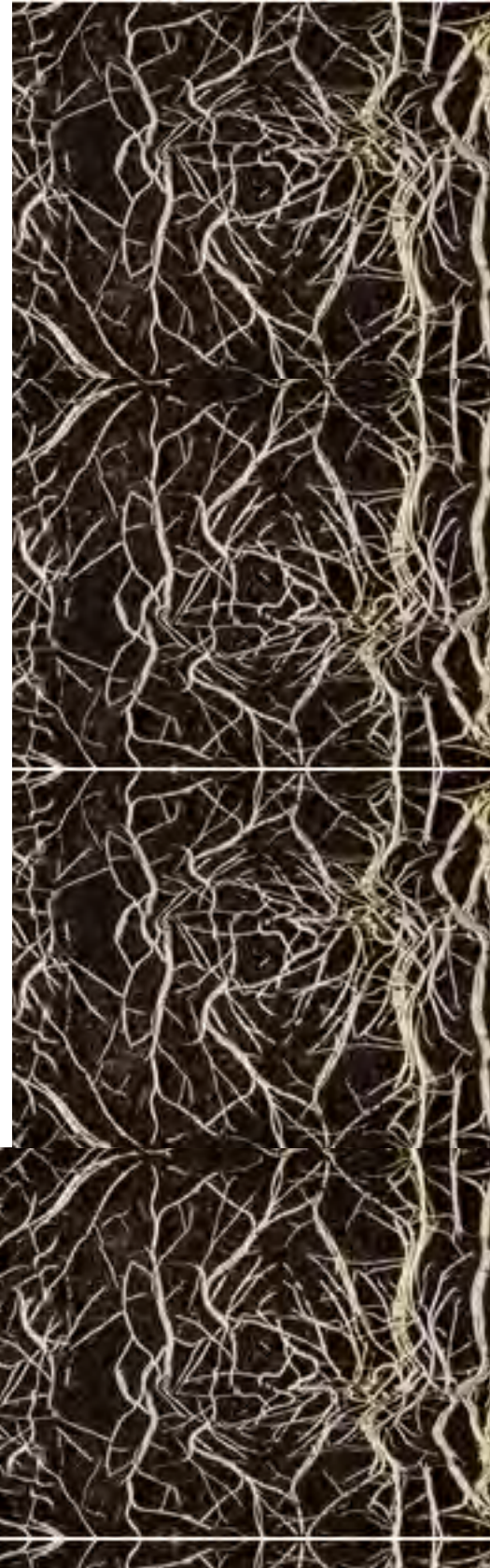
1.3.2. Integrar la subjectivitat

Una altra de les grans crítiques de la IBA és la seva subjectivitat, fet que d'alguna manera pot ser extrapolat a qualsevol recerca, ja que l'objectivitat en si és una fita qüestionable en una recerca. Una investigació participativa se situa en un context no modificable amb finalitats i objectius: els fenòmens s'investiguen en un determinat context del qual no es pot separar; tampoc pot ser alterat o preparat, perquè és creat per tots els participants; és un tot, que no pot ser dissociat en variables independents (Ambusto, 2017: 97).

L'objectivitat, doncs, deixa de ser una fita i s'integra en la subjectivitat a través de les interpretacions de les creacions artístiques infantils per part de la investigadora, però també per part del lector. El significat és una al·lusió, una provocació, un suggeriment, però no és inherent en la imatge o el text, sinó construït en la trobada entre a/r/tògraf, receptor i creació (Springgay i Irwin, 2005: 906). La recerca és subjectivament construïda i subjectivament coproduïda,

els lectors-espectadors continuen la construcció complexa i multifacètica de significat. És en aquest context que les esclertes són un potencial per a completar el relat (Hernández Hernández, 2008: 97).

L'investigador ha de ser conscient de la seva subjectivitat en el procés d'investigació i anàlisi, i la seva influència en els resultats. És un procés complicat i reflexiu, però justament per això molt enriquidor. Ens hem de preguntar com fer-ho de la forma apropiada, sense apropiar-nos-en. Com assegurem que no silenciem la passió i les veus dels participants. Quina és la millor manera de donar sentit a aquest procés d'investigació. Com recollir les dades, les experiències, com construir coneixement a partir d'elles.



1.4. Metodologies artístiques

Però, si volem considerar seriosament la IBA, i més concretament l'a/r/tografia com a àmbit seriós en les recerques educatives, socials i humanistes, s'ha de mirar i entendre des de les seves pròpies característiques. L'a/r/tografia no és una metodologia basada en fórmules, és una orientació fluida que crea el seu propi rigor a través de la reflexivitat i l'anàlisi contínua, proporcionant comprensions profundes a partir de la relació rizomàtica de la teoria, la pràctica i l'art (Springgay i Irwin, 2010). No obstant això, hi ha algunes consideracions a tenir en compte.

En la figura 16 podem observar un mapa conceptual elaborat a partir dels sis punts de partida per a una investigació a/r/togràfica desenvolupats per Springgay i Irwin, (2005): 1) la recerca vivencial, 2) la contigüïtat, 3) la metàfora i metonímia, 4) l'excés,

5) les obertures i 6) les resonàncies. En una investigació vivencial, com la que hem descrit anteriorment, que és contigua a les labors i maneres de fer de l'artista, l'investigador i el mestre, així com a l'art i l'escriptura acadèmica, la metàfora i metonímia són apropiades com a recurs expressiu, per multiplicar els significats, ampliar-los i enfocar la investigació cap a una experiència de tots els sentits, a través d'un excés de llenguatges i interpretacions. Proporciona obertures per a participar en experiències i demostrar-les al lector-receptor, però també per trencar volgudament costums i hàbits, situant els participants en situacions desagradables i incòmodes, coaccionant-los perquè reflexionin i dialoguin, encoratjant-los en la dislocació i interrupció, provocant així noves maneres de veure i entendre. És una metodologia en el moviment rizomàtic, fent ressonar els punts de connexions en les línies ondulades del vai-

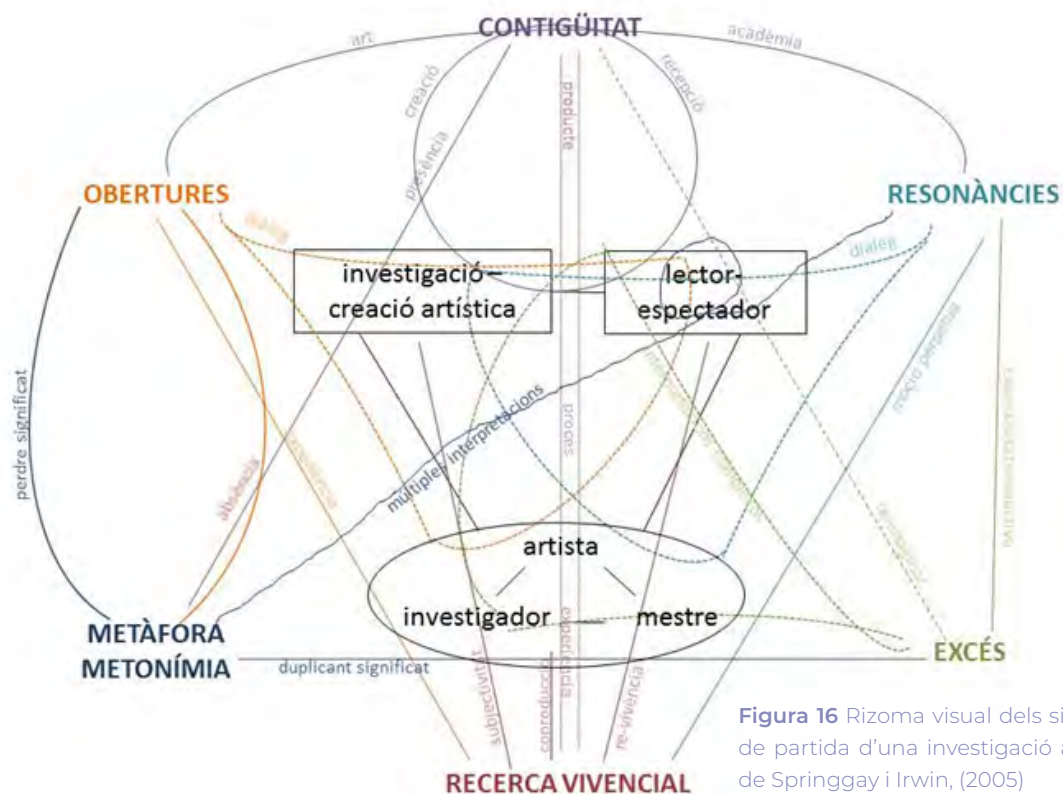


Figura 16 Rizoma visual dels sis punts de partida d'una investigació artística de Springgay i Irwin, (2005)

vé entre diversos enfocaments.

Hi podem afegir les recomanacions d'Hernández Hernández (2008) per a les IBA:

1) Ha de mantenir la claredat, l'ordre, la forma, el significat i la lògica que s'espera d'una investigació acadèmica sense perdre la passió, l'eroticisme i la vitalitat de les arts.

2) No ha de donar més importància a les conclusions que a la producció de preguntes rellevants respecte a les metodologies d'investigació i l'educació.

3) La producció artística no ha d'enganyar el lector-espectador, fent-li creure que és verídica. Les produccions de la IBA aspiren a ser reproduccions d'experiències versemblants. Per tant cal advertir al lector de la ficcionalitat dels textos i de la seva finalitat.

4) El projecte d'una IBA ha de ser en si mateix imaginatiu, i beure de les inspiracions artístiques, i a la vegada ha d'estar obert a la cognició científica.

5) La materialització del procés ha de produir no només una nova visió de la qüestió investigada, sinó una nova concepció de nosaltres mateixos.

Pel que fa a la nostra investigació en concret ens hem centrat en dues metodologies pròpies de les didàctiques de la literatura, la lectura dialògica i la lectura creadora, que presentem a continuació.




1.4.1. Lectura dialògica

La lectura dialògica, tal com fou descrita per primer cop (Whitehurst et al. 1988, citat en Zevenbergen i Whitehurst, 2003), està pensada per a la lectura compartida en l'edat preescolar, per tal d'incentivar la literacitat emergent, així com el desenvolupament lingüístic dels més menuts. No obstant això, trobem aplicacions en estadis més avançats del procés d'alfabetització (Soler, 2003; Valls et al., 2008) i de l'adquisició del llenguatge oral (Kraus, 2005; Titz, 2017). És una tècnica que va més enllà del procés cognitiu de l'alfabetització, ja que se centra en la lectura socialitzadora, en la qual tots els participants són convidats a la creació conjunta de sentit, a partir de la cultura que envolta els lectors (Aguilar et al., 2010: 23; Titz, 2017: 4). El desplaçament d'estratègies performatives cap a coconstructives en les sessions de contacontes de Lambert (2010), que posa l'èmfasi a llegir amb nens, en compte de llegir per a nens, té exigències directes en el rol del mediador. En comptes d'haver de gestionar el control del grup a través de dispositius d'atenció, deriva aquesta responsabilitat cap a l'alumnat, a través de la seva implicació directa en les sessions. No obstant això, assenyalava recursos performatius útils també en les sessions de lectura dialògica.

Aquesta metodologia parteix de la idea que la lectura és una construcció social, que implica compartir espais i construir pensaments, és a dir, que el significat d'un text no s'ubica en el llibre, sinó en la interpretació del lector. Per tant el lector va més enllà del text, quan se l'apropia, quan el llegeix des d'una mirada crítica, està en permanent moviment, desplaçant-se entre les dimensions literals, inferencials i crítiques, el que Gray (1960) anomena "to read

the lines, to read between the lines and to read beyond the lines" (17, citat en Masgrau Juanola, 2012a: 286), o Cely i Sierra Villamil (2011: 17), descodificar, llegir entre línies i interrelacionar els significats amb les pròpies experiències. A aquestes tres dimensions n'hi afegim, seguint Masgrau Juanola (2012), una quarta, la de llegir davant les línies, incorporant una lectura i atenció als "formats i les formes del text i tots els significats afegits que vehiculen" (286): l'ús de la tipografia, la composició de text i imatge, el format del llibre, els paratextos.

Si llegir és un procés dialògic entre el lector amb el seu rerefons literari i cultural, i el text (vegeu Bakhtin, 1999), fer-ho col·lectivament amplia els espais personals generant espais dialògics, a través de la polifonia de tots els participants i l'heteroglòssia en les seves experiències que connecten amb la lectura; multiplica la lectura. No és només una manera de desplegar el text, sinó, i sobretot, d'interactuar-hi. Els avantatges d'un aprenentatge socioconstructivista a través del diàleg (Vygotsky, 1986; Freire, 1997; Bruner, 1998) aplicats a la lectura enforteixen el pensament analític i interpretatiu; reforcen les capacitats comunicatives i l'adquisició lingüística; ajuden a entendre l'estructura narrativa i a construir relacions intertextuals; intensifiquen la comprensió lectora a través de la interacció, recreant la història col·lectivament, argumentant els propis punts de vista, profunditzant i enfocant els textos d'altres maneres. La lectura dialògica desplaça, així, la construcció de significat de la interacció subjectiva entre lector i text a una intersubjectiva entre lectors i mediadors en relació amb el text (Valls et al., 2008: 73-8). A més, dona resultats directes sobre la literacitat, té un impacte en altres àmbits cognitius i educatius com




ara la incentivació de la fantasia, gràcies a la il·limitació de temes de diàleg; l'ampliació dels horitzons d'interessos; el foment de competències socials, com per exemple l'empatia, el respecte per les regles de conversa, els pensaments i les experiències diversos (Titz, 2017: 7/8); l'enfortiment de l'autoestima, gràcies al fet que els participants senten que la seva opinió importa i que se'ls escolta; la ruptura de prejudicis i estereotips (Aguilar et al., 2010: 39/40); el desenvolupament del pensament propi i divergent, estimulat per les intervencions amb el pensament dels companys (Álvarez-Álvarez i Pascual-Díez, 2014: 628).

En una sessió de lectura dialògica es comenta una mateixa lectura d'un llibre llegit prèviament amb l'ànim de parlar-ne després, o en el cas de textos breus, com ara poemes, contes o àlbums il·lustrats, a partir d'una lectura ad hoc. Durant la sessió es discuteix la lectura de manera compartida. En els casos d'una lectura ad hoc, aquesta discussió pot tenir lloc durant la lectura, la qual cosa permet desenvolupar hipòtesis i interpretacions de forma conjunta i profunditzar en el contingut ja durant la lectura.

Per tal de preparar una sessió de lectura dialògica, el mediador ha de conèixer bé el llibre (llegir-lo detingudament, fer-ne una interpretació pròpia i documentar-se...) i tenir preguntes obertes preparades per incentivar la participació, formulades de manera que inspirin la interpretació del text (Burbules, 1993: 97). Per tant, cal saber quins són els passatges idonis per aconseguir intervencions, on parar per demanar l'opinió, o, fins i tot, utilitzar estratègies per provocar la conversa, com ara fer comentaris absurds (Rodari, 2009) per tal d'obtenir correccions o indignacions per part dels participants. La lectura dialògica va més enllà de les tasques d'anàlisis convencionals, construïdes a par-

tir de preguntes de comprensió i interpretacions des del punt de vista de l'autor. Pretén incloure les emocions i actituds provocades pels textos, i suscitar així anàlisis més significatives dels lectors.

No es pot donar per feta la necessitat de la figura del mediador en l'acompanyament de la lectura dialògica. Això implica que es considera que hi ha un conflicte o allunyament entre dues parts que requereix la figura d'un tercer per a (re)establir una relació efectiva entre ells. Munita (2015), però, justifica aquesta figura a partir de les concepcions de Cardinet (2000: 43, citat en Munita, 2015: 8) que considera que en la mediació es dona sentit als vincles entre dos objectes, fets o persones, que en el cas de la mediació literària seria entre el lector i el text o llibre. Ara bé, partint de la idea que la lectura és una activitat que no pertany al món immediat del subjecte (sigui per raons d'edat o socioculturals) el mediador el pot ajudar a donar raons per incorporar-la entre les seves pràctiques quotidianes per incentivar el creixement personal i social. Sumant-hi el fet que, com diu Munita, el "plaer de llegir" no és un sentiment natural i espontani, sino que és un plaer construït, pel qual la mediació significa l'oportunitat de construir-lo a partir de persones facilitadores (els mediadors) en el procés d'aproximació als textos. Per tant podem dir que el mediador és un impulsador de l'activitat de lectura entre grups allunyats a aquesta activitat, i un facilitador per construir el gust per a la lectura. Això no obstant, en els casos que la primera situació no es dona, perquè hi ha un costum lector, i la segona situació ja és assolida, el mediador esdevé una part més del grup discussió, que pot aportar interpretacions, sensacions i reflexions en les mateixes condicions que els altres, sense la necessitat de mediar la lec-



tura. Les preguntes en aquest cas poden ser preparades individualment per tots els membres del grup, o poden construir-se durant la lectura (aquesta segona possibilitat evidentment és també una opció en les lectures dialògiques guiades).

Harris (2005) se centra en quatre aspectes de lectura, en la revisió de pràctiques escolars de lectura amb àlbums il·lustrats: 1) el desxiframent dels codis; 2) la creació de significats; 3) la identificació de les finalitats dels textos i de la lectura; i 4) la detecció de missatges i punts de vista ocults. Planteja una sèrie de preguntes que ajuden a revisar les sessions de lectura a partir d'aquests quatre eixos. Més enllà dels aspectes d'implicació en el desxiframent dels codis -amb especial èmfasi en els aspectes visuals- i la cocreació de significat, assenyala oportunitats a partir dels paratextos i la materialitat del llibre, a partir dels quals els participants són convidats a explorar com el llibre emmarca la seva lectura i determina les seves expectatives, i participen en reflexions sobre com ens posiciona el text i quin rol de lector implica la seva construcció; així es garanteixen diferents vies d'interpretació. En aquest sentit és molt important que el mediador tingui present que un llibre, per simple que sigui, pot evocar diferents interpretacions i la possibilitat que els participants puguin iniciar, explorar i visitar les seves interpretacions, encara que algunes semblin més probables que altres. Un repte d'aquest mètode, per tant, és posar en valor i integrar les diverses i sovint inesperades interpretacions dels participants. Conèixer bé el llibre també garanteix saber guiar i reconduir les converses, ja que hom ha d'estar preparat per a qualsevol intervenció i saber-la expandir, relacionar-les, orientar-les cap a nous enfocaments o in-

corporar-les en les finalitats previstes. Ha d'estirar el fil de la conversa, demanant justificacions, desafiant interpretacions, requerint evidències, fent que els participants puguin construir i negociar nous significats a partir del feedback del mediador. Ha de vetllar per un desenvolupament correcte i respectuós de la conversa, així com involucrar-hi els participants, assegurar que s'escolten i que interactuen amb els arguments i preguntes dels altres (Reznitskaya, 2012: 447-8). Ha de procurar fomentar la participació, idealment fins al grau en què la seva mediació ja no sigui necessària, que la conversa es desenvolupi de forma autònoma, que els participants interactuïn entre ells, preguntant, explicant, reaccionant a les intervencions dels altres. Però sobretot ha d'estar obert a qualsevol resultat i deixar-se guiar pels participants i sorprendre per interpretacions inesperades. La lectura dialògica, com qualsevol activitat dialògica, és empoderadora per als infants, ja que transferenceix la responsabilitat d'aprenentatge del mestre al grup de participants.

Els infants han de saber que poden participar -intervencions taxatives demanant silenci poden ser contraproductives-, ja que les seves intervencions són esperades i necessàries; han de sentir que s'espera i desitja que argumentin, expressin les seves idees i pensaments, que interactuïn, que es comuniquin i que arribin a enteses amb els altres. L'esforç empàtic amb els altres participants pot ajudar a assimilar les perspectives del narrador, del protagonista, de l'antagonista. El mediador ha de vetllar per interaccions igualitàries, sense jerarquia, deixar clar que totes les opinions són benvingudes i respectables, que el debat s'ha de dur a terme al voltant dels bons arguments

independentment de qui els emeti (Valls et al., 2008: 81). No es tracta de convèncer, sinó de descobrir noves interpretacions i ampliar les pròpies.

Zevenbergen i Whitehurst (2003) recomanen els set punts següents a tenir en compte. El seu enfocament es focalitza en l'educació infantil, però és adaptable a qualsevol edat:

- 1) **Formular les preguntes amb "què".** Als més menuts, fer-los preguntes com "Què és això?", fomentant el joc d'anomenar i assenyalar imatges. Als més grans, fer-los preguntes obertes i hipotètiques com "Què passarà?", "Què pensa el protagonista?"
- 2) **Profunditzar amb més preguntes,** per tal d'obtenir descripcions més detallades o estimular metareflexions.
- 3) **Repetir les afirmacions,** hipòtesis, idees dels participants, per tal d'afirmar-ne la validesa. Una funció semblant tenen estratègies com ara l'expansió o la reformulació (Sánchez-Cano, 2009: 51/2; Titz, 2017: 6), que a més a més amplien els requisits lingüístics dels infants apartir del modelatge.
- 4) **Ajudar quan no saben la resposta.**
- 5) **Elogiar les intervencions i animar la participació.**
- 6) **Seguir els fils d'interès dels participants.** No cal llegir tot el llibre o abraçar tots els temes o pàgines amb la mateixa intensitat sinó que es pot optar per aprofundir en determina-

des qüestions que escullin els infants. En aquesta línia, cal recordar que totes les participacions són desitjades, per molt divergents que puguin semblar, considerant que un llibre pot apel·lar a qualsevol record o experiència dels participants.

7) **Passar-s'ho bé.** Per tant, no s'ha d'obligar a acabar el llibre si l'interès decau, ni forçar una constant participació, ni insistir a acabar amb tots els temes preparats.

També poden ser d'utilitat els indicadors del Dialogic Inquiry Tool (Reznitskaya, 2012) que avaluen que els objectius d'una sessió de lectura dialògica han estat assolits si s'acompleixen aquests indicadors:

- la responsabilitat del contingut de la classe és compartida amb l'alumnat, que gestiona els torns de paraula, fa preguntes, respon a les idees d'altres participants, proposa temes a parlar;
- la discussió es basa en preguntes obertes i estimulants que involucren els participants en l'anàlisi crítica;
- el moderador reprèn les respostes/idees dels infants per tal de profunditzar-hi més; en comptes de contestar amb "Molt bé", formula noves preguntes per indagar més la qüestió;
- el moderador interrelaciona les respostes dels participants i anima un i altre a comentar-les;
- les participacions són personals, raonades, esteses i amb exemples;

- l'alumnat participa en una co-construcció d'idees de forma crítica i col·laborativa i les seves respostes estan encadenades, ja que són reaccions entre elles.

La lectura dialògica ens interessa, més enllà de les possibilitats d'ampliar les interpretacions, en primer lloc pel seguiment de les construccions metareflexives sobre la lectura, en concret dels àlbums il·lustrats, que sorgeixen dels debats al voltant de la lectura. Segons Lambert (2010), és precisament el diàleg durant la lectura, esperonat per preguntes específiques o observacions dels participants, que potencia les habilitats literàries, com ara la comprensió i el compromís dels lectors. Així mateix, també assenyala l'oportunitat que presenten els paratextos dels àlbums il·lustrats per incentivar un diàleg abans de la lectura. D'aquesta forma, es pot incidir en la construcció de les hipòtesis, les relacions intertextuals o les interpretacions a partir d'experiències prèvies i observar el procés de constitució de significat de l'obra de forma col·lectiva des d'un principi. Cal dir, però, que d'aquesta manera la interpretació individual, prèvia als clubs i tertúlies, queda fortament influïda per les lectures dels altres participants i no es desenvolupa amb autonomia.


I en segon lloc, més enllà del seu potencial didàctic per a potenciar habilitats interpretatives, ens interessa també com a metodologia d'investigació per a fer emergir, detectar i analitzar els processos metareflexius dels infants sobre la lectura i sobre un mitjà en concret, l'àlbum il·lustrat: com el conceben i el distingeixen, quines expectatives en tenen, com n'aborden la lectura. Així, la lectura dialògica pot esdevenir una metodologia afí als focus-grups, ja que són

un catalitzador que fa emergir coneixement tàcit i implícit, però s'adequa a les característiques dels participants (els infants, en aquest cas) i genera els entorns propicis per a fer emergir el seu coneixement.

1.4.2. Lectura creadora

Mentre que la lectura dialògica ens permet ampliar les interpretacions d'una obra de forma col·laborativa a través del debat argumentat, la lectura creadora profunditza en un determinat aspecte de l'obra, convertint el lector en col·laborador, personatge, creador de projectes complementaris, proporcionant lectures vivencials i significatives. A més, fomenta el pensament i aprenentatge de processos creatius, proporcionant unes competències avui dia imprescindibles (Masgrau Juanola, 2012a: 309).

Lacau (1966) desenvolupa aquesta metodologia per fer front al fracàs lector –el qual explica per la impossibilitat de llegir en profunditat per falta d'estratègies, així com el poc compromís de l'alumnat amb les obres de lectura obligatòria– indagant formes de connectar les lectures amb el món de l'adolescent, per a fer-les ressonar, fer-los partícip de la creació. Considera que els exercicis convencionals, com el resum i els comentaris de text, no són suficients ni proporcionen les eines per profunditzar en la lectura, propicien, doncs, lectures superficials i insignificants. Calia aconseguir una "lectura inteligente, captadora de elementos sutiles e implicados, de la proyección del autor, de la génesis de la obra, capaz de despertar sugerencias e imaginación, de apresar el estudio de caracteres, de percibir las afinidades para convertirlas en vivencias, etc." (23).



Proposa exercicis d'escriptura creativa a partir de la comparació, la continuïtat, l'afinitat o l'oposició: cartes, diàlegs, reescriptures... Amb les possibilitats tecnològiques i els costums intermedials actuals és interessant ampliar les seves propostes a la diversitat de gèneres presents en el context social dels infants (twitter, instagram, facebook, whatsapp, booktuber...), i la transposició en altres gèneres literaris i no literaris (còmic, vídeo, rap...) (vegeu Masgrau i Kunde, 2018). Si es proposen diverses tasques de lectura creadora per la mateixa obra, distribuïdes en grups de treballs, es poden posar de manifest els aspectes multiformes, i treure partit de la riquesa i les possibilitats d'aquesta estratègia didàctica.


La diversitat de llenguatges utilitzats en el procés enriqueix la lectura crítica. No només possibilita l'apropament al text des de mitjans que exigeixen repensar-lo, adaptar-lo i fer-lo més propi, també proporciona eines que poden facilitar l'expressió de l'alumnat. Permet desenvolupar les actituds que menciona Eisner (1995): l'ampliació o ruptura de límits, l'organització estètica dels elements i la invenció de nous objectes mitjançant la reorganització del conegut. Per altra banda, el requeriment d'expressar-se a través dels recursos propis de l'obra objecte d'anàlisi exigeix una major comprensió de les seves característiques, que novament ajuden a profunditzar en futures lectures. Podem dir que l'activitat creadora potencia les competències lectores.

Una intervenció creativa, però, no sempre s'ha de dur a terme després de la lectura. Començar amb una activitat creadora és una forma d'introduir la reflexió sobre un problema, el qual pot ser desco-

bert, interpretat, analitzat, ampliat a partir d'una lectura *a posteriori*. L'experiència és diferent, el lector no està influït per la lectura i pot tractar-la des d'un enfocament crític i més propi.

En la lectura creadora, l'infant passa pel procés creatiu el qual, com sosté Sanz de Acedo (2010, citat en Cely i Sierra Villamil, 2011: 26), combina d'una manera nova i productiva idees generades, i permet descobrir associacions poc comunes entre elles. Però és important que la lectura creadora no es quedi en un mer exercici de reflexions creatives, sinó que es materialitzi la idea, que s'acabi creant un producte. El procés material adquireix significat a partir de l'idea de Caeiro-Rodríguez (2018) que "[c]rear no es sólo pensar, es una actuación, un acto performántico en el que el cuerpo es tan importante como el cerebro o los ojos, lo que se vive cada día tan importante o más como lo que se piensa, donde la tesis convive con la physis y el pathos del alumno, la lógica con la poética y la estética" (167). És en la complexitat dels processos de creació –que impliquen la fase creativa, però l'amplien amb d'altres com la investigació i l'experimentació– on es comprova la viabilitat d'una idea, on es produeix aquesta vivència cognitiva, sensitiva i emotiva de la qual parla Lacau.

No obstant això, l'aprenentatge i el foment creatiu rau en el procés (Masgrau Juanola, 2012a: 311), el resultat final, menys important que el procés a nivell d'aprenentatge, visibilitza l'experiència cultural, personal i contemporània de l'alumnat per transmetre-la a la comunitat. Per tant, no cal necessàriament aspirar a acabar els productes creatius, sinó incentivar els processos creatius també a partir de la materialitat.



La creativitat és una sinergia entre diverses fonts, el context sociohistòric, la cultura, el món material, els individus (Masgrau Junaola, 2012: 310; Caeiro-Rodríguez, 2018: 166), per poder modificar o transgredir un camp hom ha de situar-se, conèixer-les i entendre-les, com més profundament ho faci, més sortides genuïnes hi haurà. Aquest esforç d'indagació es troba en el diàleg que s'estableix entre l'obra i el projecte creatiu, un diàleg amb un mateix (Cely i Sierra Villamil, 2011: 29) que ens fa créixer com a persones. L'autor en aquest procés esmenta una opinió més entre d'altres, complementada amb la nostra pròpia, basada en experiències, diàlegs amb altres i lectures anteriors, sent això la base per poder confrontar-se de manera crítica amb l'obra. A més, com diu Lacau (1966), "las obras así leídas y vividas, nunca más serán exclusivas de quien las escribió, sino que quedarán compartidas para siempre con el lector colaborador" (122).

La lectura dialògica amplia els nostres horitzons, contrastant-los i enriquint-los amb les experiències i pensaments d'altres, i incentiva una interpretació creativa i divergent. L'activitat creadora convida al lector a incorporar aquest coneixement cap a un mateix. Per ser creatiu hem d'interpel·lar el propi jo, manifestant idees personals i materialitzant-les. La subjectivitat en aquest procés és clau per ampliar les possibilitats interpretatives de cada text. Confrontar-lo des d'una perspectiva creadora, com a treball intel·lectual, requereix, per tant, la llibertat creativa (Marina, 1993: 150-151 citat en Caeiro-Rodríguez, 2018: 168). Exigeix l'acte de preguntar-se, cercar i descobrir respostes a un problema essencial i plantejar-se de nou interrogants (Cely i Sierra Villamil, 2011: 30); desenvolupar el plaer de lectura a través de la re-

flexió i l'esperit crític; ampliar el coneixement dels recursos de la creació literària i desmitificar el llibre (Guzmán et al., 1994). És un empoderament del lector amb i a través de la literatura i les arts visuals, en el cas de les obres intermedials com l'àlbum.

Per tant cal proporcionar a l'alumnat l'espai, el temps, els recursos tècnics, els punts de partida i les motivacions per conèixer l'obra, poder-hi profunditzar i expressar-se a través seu (Masgrau Junaola, 2012a: 291). Deixar al lector convertir-se en protagonista de la seva lectura, que pren part i se sent proper a l'autor com un ser humà creador que parla de si mateix i de la seva obra (Lacau, 2013: 12). La llibertat a l'hora d'interpretar-la, és fonamental. És un espai que permet provar, afirmar, contradir, en un joc alliberador entre la ficció i la vida real, seguint al concepte d'alfabetització de Freire (1987), vinculant la literatura amb la realitat, relacionant text i context. Això ajudarà a fer que l'alumnat tingui una actitud més oberta cap a la lectura, i en podrà gaudir, la qual cosa s'esdevé en un procés retroalimentatiu, ja que qui gaudeix de la lectura sempre crea, imaginant, ampliant, profunditzant (Cely i Sierra Villamil, 2011: 28).

El potencial didàctic de la lectura creadora queda àmpliament justificat, però en aquesta tesi ens proposem també servir-nos-en com a metodologia de recerca, dins el marc de les IBA, entenent l'art com un llenguatge de comunicació (Calbó, 2007): les propostes de la lectura creadora, doncs, defineixen entorns d'aprenentatge i de recerca didàctica en què l'infant explora, revisa l'art amb l'art i palesa la seva construcció de significat amb produccions artístiques, que poden ser objecte d'anàlisi per a l'investigador a/r/tògraf.

1.5. Metodologies complementàries

Les metodologies per a l'educació artística des de perspectives artístiques, interdisciplinàries i intermedials (Eça et al. 2012: 188, Farrés Cullerell, 2021) que garanteixen alhora el rigor acadèmic, han crescut exponencialment en la darrera dècada. La investigació artística, en aquest context, pot seguir una agenda que compleixi amb unes expectatives centrades en procediments i estratègies prèviament preparades, una metodologia desenvolupada amb un fi específic, sempre que no perdi la seva obertura i flexibilitat d'adaptar-se als imprevistos (Leggo et al., 2011: 243). Podem confirmar, per tant, el mateix per l'a/r/tografia, que Masgrau Juanola (2012) diu per a la investigació-acció "Com que es tracta d'una pràctica d'acció transformadora, queda oberta a l'aplicació multimètrica, a un abordatge triangular, fet que permet a aquestes recerques superposar-se a les seves debilitats i compensar-les amb les fortaleces que proporcionen altres pràctiques" (156).

Per això ens semblen també interessants, des del punt artístic que menciona Eça, sumar les metodologies etnogràfiques i de les didàctiques clíniques en la recerca sobre educació artística i concretar la recollida de dades a través de la tècnica d'Incidents Crítics.

1.5.1. Metodologies etnogràfiques

Les metodologies etnogràfiques es basen en tècniques descriptives i reflexives, a partir de la recollida i articulació de dades en situacions reals. La importància recau a no aïllar els processos dinàmics o emergents observats en el context en què se situen. "Ajuden a aconseguir una mirada de profunditat que suscita l'anàlisi i la reflexió del que s'esdevé en les aules amb tota la seva complexitat" (Masgrau Juanola, 2012a: 158). Des d'aquest enfocament, els processos cognitius observats són vistos com a resultats d'una reflexió i acció desenvolupada en un context sociohistòric i mediatitzades pel llenguatge, la interacció social, els signes i els objectes. L'aula representa l'espai de creació de sabers i identitats.

Malgrat que l'etnògraf es queda al marge dels fets i es limita a l'observació, els seus mètodes i la seva presència impacten en la vida diària de les persones durant un temps determinat. Segons Madrid (2014: 9), no és només un mètode per recollir dades,

sinó que també és un procés de creació i representació del coneixement social, cultura i individual, a partir de la reflexió que es basa en l'experiència personal dels investigadors, una tasca que acaba adquirint una forma de participació i col·laboració. El pas que Leggo et al. (2011) fa des de les metodologies etnogràfiques a les a/r/togràfiques per construir una experiència més significativa és, per tant, petit.

Dins de les metodologies etnogràfiques, amb una llarga trajectòria en l'ús de mitjans audiovisuals, trobem les reflexions de Pink (2013) entorn d'una etnografia visual, que pretén donar més importància als mitjans i recursos tècnics audiovisuals com a eines de recerca, situant-les en un context d'alta presència d'aquests mitjans, apropant-se a les reflexions de la IBA. Així, desplaça l'ús d'aquests mitjans des d'un acompanyament il·lustratiu a una complementació, i fins i tot considera la transformació d'una metodologia considerada des de la lingüística a una antropologia entesa a través de la imatge i la seqüència.

1.5.2. Metodologies clíniques

Les metodologies clíniques (Rickenmann, 2011) es basen en la relació triàdica entre docent-alumne-objecte de saber i se centren en l'observació, descripció, explicació i comprensió de la contínua interacció d'aquests tres components a l'aula. Considera els processos d'aprenentatge actius, dinàmics, complexos i multidireccionals. És una mirada epistemològica dels sabers i pràctiques d'aula, que té en compte els processos a priori, durant i a posteriori de l'activitat didàctica. Cal remarcar el caràcter descriptiu, ja que no es tracta de valorar si la praxi és bona o dolenta, ni de prescriure el que és adequat o vàlid, sinó comprendre la lògica inherent dels processos i les conseqüències per a la construcció dels aprenentatges (Masgrau Juanola, 2012a: 154).

Malgrat que les metodologies clíniques han generat sobretot instruments conceptuals per a analitzar la intervenció docent, poden recollir dades sobre la interacció entre infants o els seus usos dels materials de l'aula (Masgrau Juanola i López Ros, 2019), permetent encarrilar reflexions de les pràctiques escolars també focalitzant-les en la intervenció discent.

Per a aquesta tesi ens interessen en concret els conceptes reflexius dels processos cronogenètics i mesogenètics, així com la regulació, devolució i institucionalització. A continuació en proporcionem una breu descripció, per situar el lector no familiaritzat en els conceptes, cadascuna de les quals pot ser ampliada a través dels treballs de Rickenmann (2006), Sensevy (2007), Masgrau Juanola (2012) i Masgrau Juanola i Falgàs Isern (2013).

Els **processos cronogenètics** fan referència a la gestió del temps didàctic i l'organització temporal de les activitats i dels sabers a ensenyar, les quals són fortament condicionades per factors naturals i institucionals com els horaris, el curs escolar o el pas del dia. També hi podem incloure els tempos dels infants, entenent que tot procés d'ensenyança-aprenentatge és una progressió.

Els **processos mesogenètics** són la gènesi i evolució del medi didàctic, és a dir, els mecanismes que desplega el mestre per potenciar l'activitat cognitiva dels seus alumnes (tasques, exemples, com s'anuncia i es mostra l'objecte d'estudi, com es convida els alumnes a establir relacions entre el que ja saben i l'objecte d'estudi...). Ens permet identificar el contingut epistèmic precís de les transaccions didàctiques.

La **definició** consisteix a concretar el medi didàctic per part del mestre, a transmetre les regles i pautes que han de regir la interacció alumnes-mestres-objecte d'estudi/sabers.

La **devolució** es refereix a estratègies d'ensenyament que estableixen el traspàs de la responsabilitat del mestre a l'alumnat, consisteix en mobilitzar els infants i fer-los sentir responsables de les solucions que trobin a una situació didàctica, és la implicació activa –reflexiva i crítica– de l'alumnat.

La **institucionalització** és el procés d'assenotar, validar, legitimar les respostes, reflexions o observacions de l'alumnat per part del professor o un altre infant, elevant els aprenentatges a categoria, per tal que l'alumnat se'n pugui servir en altres situacions.

1.5.3. Tècnica d'Incidents Crítics

Com l'anterior metodologia, la tècnica d'incidents crítics (a partir d'ara IC) té l'objectiu de proposar dades analitzables al mestre per millorar la seva docència. Originalment es recullen en entrevistes, a través de relats lliures, en les quals l'entrevistat identifica ocurrencies (esdeveniments, incidents, processos o qüestions) significatives per tal d'entendre-les a partir de la perspectiva personal, tenint en compte elements cognitius, afectius i de conducta (Chell, 1998: 56 citat en Gremler, 2004).

Flangan (1954: 338, citat en Gremler 2004: 76) descriu els IC com un comportament extrem, ja sigui extraordinàriament eficaç o ineficaç pel que fa a l'assoliment dels objectius generals de l'activitat. El mètode es basa en un conjunt de procediments per recollir, analitzar el contingut i classificar les observacions del comportament, considerant esdeveniments quotidians, emocionalment desestabilitzadors, difícils de resoldre amb respostes parcials i immediates o desafiants els rols i concepcions actuals, activitats humanes observables, prou completes per a fer inferències i prediccions sobre una activitat o un fenomen, fent una contribució significativa (Bitner, Booms i Tetreault, 1990, citat en Gremler, 2004; Goodell, 2006; Monereo, 2010; Analazi, 2018). En general, l'objectiu de l'anàlisi de contingut és un sistema de classificació per proporcionar informació sobre la freqüència i els patrons de factors que afecten el fenomen d'interès (Gremler 2004: 66).

En l'observació i anàlisi de pràctiques educatives, els IC són entesos com a esdeveniments no planificats o anticipats dins i fora de classe (Analazi, 2018), situacions complexes, no necessàriament conflictives, que exigeixen al docent prendre decisions que determinen els aprenentatges en joc i

que comporten una evolució de les seves estratègies d'aprenentatge. Per tant podem considerar, com assenyalen Masgrau Juanola i López Ros (2019), que són situacions d'aprenentatge tant per al discent com per al docent. Permeten evidenciar i reescriure teories, concepcions i creences de caràcter implícit i centrades en el "sentit comú", així com experiències personals i reaccions emocionals, i analitzar-les, i proporcionar, així, informació per a una presa de decisions més estratègiques i reflexionades (Monereo, 2010, Analazi, 2018). Segons Analazi (2018), permeten profunditzar en el problema de la investigació de manera més holística, i donar sentits més clars a experiències aparentment aleatòries, recollides de forma intuïtiva. Es poden escollir a través de mètodes basats en la "cessió del control" com, per exemple, thinkalouds, anàlisis de segments d'interacció professor-alumne prèviament gravats i transcrits, o informes retrospectius de professors participants en situacions de docència compartida, diaris pedagògics, produccions de participants, fotografies... (Monereo, 2010; Masgrau Juanola i López Ros, 2019).

Gremler (2004) confirma que la tècnica dels IC és un mètode inductiu, que no necessita hipòtesis, que construeix les classificacions a partir de les respostes obtingudes, permetent als investigadors generar conceptes i teories durant la investigació. El mètode no té un protocol rígid a seguir, sinó que es desenvolupa a partir d'unes regles flexibles que poden ser modificades segons els requeriments del tema estudiat. També considera que és especialment útil per la seva neutralitat cultural, ja que no es determina a priori què és important i la recollida de dades no és guiada per part de l'investigador, sinó que és lliure i susceptible a les creences i valors de l'objecte investigat.

Precisament per això ha sigut criticat, pel que fa a la seva fiabilitat i validesa, ja que els IC poden ser mal interpretats per l'investigador, per ser una recerca retrospectiva, ja que poden produir-se biaixos de memòria o reinterpretacions que modifiquin les dades. Poden ser mal interpretats per falta de detalls importants, perquè els enquestats no estiguin acostumats o disposats a dedicar el temps necessari per explicar o escriure el IC de forma completa; i, per la mateixa raó, per una participació baixa (Gremmer 2004: 67; Analizi, 2018). Les eines d'observació de sistemes tecnològics (gravacions de veu o vídeo) resolen algunes d'aquestes limitacions.

No es tracta simplement d'identificar aquestes situacions, que ja sospitem que són moments crítics, sinó de destapar-les i escutar-les per entendre-les i poder construir nous punts de vistes (Ayres, 2018). L'articulació i discussió a partir d'IC permet als mestres trobar un sentit a unes experiències aparentment fortuïtes, escollides intuïtivament a partir d'una base de coneixements acumulats amb la pràctica docent i revela a l'investigador un coneixement intern i intuïtiu (perspectives, idees, i experiències) acumulat durant anys d'experiència i que guia la seva docència (Analazi, 2018). A partir de l'anàlisi i la reflexió els mestres, preparats per a qüestionar sistemes acceptats i rutines, incloent les pròpies creences i valors, poden revisar la seva docència. Podem situar la tècnica dels IC per tant en el marc de la pràctica reflexiva (Goodel, 2006). De fet, podem afirmar que els esdeveniments, situacions o activitats recordats en detall es converteixen en IC precisament a partir d'aquesta anàlisi i reflexió conscient, situant-los en un marc teòric (Tripp, 1993, citat en Farrel i Baecher, 2017; Harrison i Lee, 2011, citats en

Analazi, 2018; Ayres, 2017). Per això, Farrel i Baecher (2017) consideren els IC una anomalia en la pràctica conceptualitzada i una aproximació útil per a enllaçar teoria i pràctica.

Per aquest motiu, és interessant revisar els IC amb deteniment, traçar les opcions que s'han descartat i la deriva que ha pres la sessió a partir de les opcions escollides (Masgrau Juanola i López Ros, 2019). La reconstrucció dels esdeveniments és una part central del procés d'interpretació perquè obliga els professors a implicar-se en el tipus de pensament que promou la construcció comprensiva del propi ensenyament i aprenentatge. És un marc estructurat per la pràctica reflexiva que força el mestre a posar atenció en la pròpia concepció de l'ensenyança i l'aprenentatge. La posterior reflexió proporciona, per una banda, un marc estructural per a desenvolupar habilitats de la pràctica reflexiva que permeten construir coneixements sobre la pràctica educativa i, per altra banda, permeten veure les problemàtiques de les pràctiques actuals a través de la cerca d'acions alternatives (Goodell, 2006).

Figura 17 Metodologia rizomàtica, basada en els tubèrculs principals de la Intermedialitat i les metodologies artístiques, amb alguns resultats, els brots.



2. METODOLOGIA RIZOMÀTICA

Taller Entre contes i instruments de recerca

A partir de la relació rizomàtica entre intermedialitat i a/r/tografia, connectats amb altres marcs teòrics i metodologies, afins o complementaris, van sorgir una sèrie de resultats representats en els brots de la figura 17. A continuació presentem la metodologia de la investigació basada en el taller Entre contes: en primer lloc la descripció del disseny del taller (exposant els antecedents propis i tallers afins, el contingut, els mètodes utilitzats, la temporització i el context pràctic de l'aplicació), en segon lloc exposem els instruments de recollida de dades i anàlisi emprats, i finalment presentem els criteris de selecció del cos d'àlbums utilitzats per al taller.

2.1. Taller Entre contes

2.1.1. Experiències prèvies i inici de la recerca empírica

A continuació es fa una descripció cronològica del procés de recerca. Per a situar la pròpia investigació empírica, cal apuntar les primeres experimentacions amb el mitjà de l'àlbum il·lustrat des d'un interès i una exploració artística, complementades des del principi per recerques formatives i analítiques. L'interès específic per l'àlbum neix de la creació del col·lectiu Queixal edicions amb l'objectiu de publicar àlbums il·lustrats artesanals. Aquest projecte, en col·laboració amb Jan Barceló i Ferran Durà, empodera els autors en tot el procés productiu (des de la creació fins a la impressió i l'enquadernació), per tal de determinar com a artistes el producte final i fer-lo de la forma més sostenible possible (construint la infraestructura del taller a partir de material reciclat, optant per papers reciclats, i fent una producció km0). Els resultats són la publicació dels àlbums *El petit zoo* (2012), *Ca la Carme* (2015), *Time Sense* (2015), *Shopping* (2016), i *El sardina taxista* (2017). Aquesta concepció del procés artístic és fonamental i es transmet

a través d'activitats creatives i participatives en les presentacions a llibreries, biblioteques i fires dels àlbums. Per profunditzar en l'àmbit, es va fer l'estudi "El álboom ilustrado" (Kunde, 2010), elaborat en el context de l'assignatura Perspectives i Tècniques Editorials [100062] de la Universitat Autònoma de Barcelona i la formació Edició de Literatura Infantil i Juvenil del Laboratori d'Esriptura, impartida per Estrella Borrego, els quals van aportar una primera exploració del mitjà des de l'edició.

Les línies d'investigació sobre la intermedialitat i a/r/tografia del grup GREPAI semblaven idònies per profunditzar en aquest interès artístic des d'una investigació epistemològica. En aquest àmbit, es valoren les metodologies de la lectura dialògica i la lectura creadora com a concrecions de les metodologies artístiques per a investigar la recepció i la creació literària i intermedial dels infants. En aquesta fase inicial, i a partir de les aproximacions dels *Childhood studies* a la literatura infantil (Nodelman, 1984; Flynn, 1997; Morgenstern, 2001; Coats, 2001; Galbraith, 2001; Gubar 2013), es considera la importància d'empoderar els infants en la investigació d'un mitjà pensat per a ells i crear un espai on es puguin expressar.

Per altra banda l'observació d'una presència significativa d'àlbums compromesos amb temes sovint considerats com a tabú (mort, violència, diversitat, sexualitat...), com *Juul* (Maeyer i Vanmechelen 1996), *L'illa* (Grede, 2003), *El pato y la muerte* (Erlbruch, 2007) o *El nen perfecte* (González i Cormand, 2013), ens fa plantejar la seva possible recepció per part dels infants, suposant que, per pudicícia o altres raons, són temes menys tractats amb ells. Contemplem aquestes obres, les quals es troben en un espai perifèric de la LIJ (Evan-Zohar, 2005 citat en Mínguez, 2016), per a donar-les visibilitat en el si de l'educació literària a les escoles. Les incògnites sobre les seves opinions respecte al contingut i l'estètica, les interpretacions i les seves vies de relacionar el text i la imatge ens fan desenvolupar una primera hipòtesi que s'anirà modelant amb el temps: L'àlbum il·lustrat és un espai metafòric idoni per abordar amb tota la seva complexitat qüestions com la violència i la sexualitat amb infants de set a dotze anys per la seva naturalesa artística i intermedial.

2.1.2. Tallers afins

Per dissenyar una intervenció que donés respostes a les preguntes de recerca, mitjançant processos de recerca a/r/togràfics, es van buscar primer iniciatives afins, bones pràctiques que servissin de referent per al propi treball de camp. A continuació se sistematitzen les iniciatives artístic-literàries que han aportat un enfocament dialògic i creador al propi treball de camp:

Visualitzacions del poema "Les quatre estacions", Escola Cooperativa El Puig

El curs 1977-78 el professor Ramon Besora va portar a terme un projecte col·laboratiu de visualitzacions dels fragments de 'Primavera' i 'Hivern' del poema "Les quatre estacions" de Miquel Martí i Pol a l'escola El Puig d'Esparreguera. És un projecte inter-cicle, en el qual van participar tot l'alumnat de l'escola, cent infants aproximadament, d'entre 6 i 13 anys. Després d'una introducció a l'obra de Martí i Pol, una lectura del poema mitjançant l'apadrinament lector dels infants més grans als més petits i una anàlisi lèxica del primer fragment, el van

visualitzar amb dibuixos en grups petits. També van visitar el poeta per entregar-li la visualització del primer fragment i van acordar enviar-li el segon un cop acabat. L'alumnat de 5è a 8è van repetir l'experiència amb el fragment d'"Hivern". Ramon Besora (Martí i Pol i Escola Cooperativa El Puig, 1978b) considera, en el pròleg de l'obra, aquest treball "[m]és profund i més elaborat" que el primer, perquè ara es tractava d'una interpretació d'un poema "del Miquel que tots coneixíem", estimulada per la bona rebuda de la primera experiència per part del poeta.

Mentrestant Edicions del Mall, l'editorial on Martí i Pol publicava els seus poemes, va comunicar a l'escola que volien publicar les visualitzacions dels fragments, després d'haver vist el primer a casa del poeta. Amb aquestes dues obres van obrir una nova col·lecció, "El petit mall", "única per les seves característiques, els protagonistes de la qual són la poesia, la imatge i els poetes petits". L'any 1979 van publicar també l'obra *Rel·lotge de pagès*, una selecció de poemes escrits i il·lustrats pels infants de l'escola, com a treball creatiu resultant d'aquesta primera experiència.

Freundeskreis Buchkinder

Des de 2001 infants i joves de 4 a 18 anys creen els seus propis llibres en el taller de l'associació Freundeskreis Buchkinder de Leipzig, Alemanya. L'objectiu del projecte és crear un espai on els infants es puguin expressar lliurement, des del respecte i l'interès per les seves idees. Incentiven la creació simultània de text i imatge a partir de propostes poc figurades prèviament i desenvolupades a través de debats en grups intercicles. Els pilars del projecte són el diàleg, el treball cooperatiu, però també la producció en contextos reals d'edició d'àlbums il·lustrats. Els participants no només escriuen i il·lustren les seves històries, sinó que també les paginen, imprimeixen, enquadernen i presenten en espais especialitzats (llibreries, fires de llibres...).

guia *Wirklich Fantastisch! Ein Kunstführer für Kinder durch die Bilderbuchwelten von Nikolaus Heidelbach* (Langenhahn i Peters, 2012: 13-6).

Power of Pictures

L'any 2013 Charlotte Hacking, del Centre for Literacy in Primary Education, i l'autor Ed Vere, creen un programa per fomentar l'ús d'àlbums il·lustrats per part dels mestres i impulsar l'escriptura creativa entre els infants. Considerant que la imatge és un bon punt de partida per al procés creatiu de narracions i identificant una certa inhibició dels mestres a l'hora de fomentar l'escriptura creativa a partir de l'escriptura visual, per falta de recursos, van dissenyar Power of Pictures: formacions per a mestres amb autors d'àlbums il·lustrats. Hi van participar com a formadors, entre d'altres, Benji Davies, Emily Hughes, Alexis Deacon, Viviane Schwarz, Chris Haughton o el mateix Ed Vere. Els mestres, aprofundint en l'obra dels artistes formadors, a partir de la pròpia creació d'un àlbum, aprenen recursos creatius per a millorar el seu acompanyament en l'escriptura creativa verbovisual de l'alumnat. El programa insisteix en la consciència dels processos creatius i d'edició, i la necessitat de debats profunds sobre contingut i estructures narratives, així que promou recursos de lectura visual, visualització, dramatització i disseny de seqüències didàctiques. L'objectiu és que l'alumnat dels mestres participants en les formacions creïn els seus àlbums il·lustrats.

En aquests tallers observem com la fomentació dels processos de visualització i creació artística a partir de textos literaris, una pràctica comuna en les escoles, es porta més enllà, convertint-la en una part fona-

Wirklich Fantastisch!

L'any 2011 les artistes Teréz Fóthy i Meike Dismar van portar a terme un taller de creació d'àlbums il·lustrats experimentals amb una classe d'infants de 4t de la Grundschule Ofenerdiek, Oldenburg, a partir de tres llibres –*Ein Buch für Bruno*, *Reina Gisela*, i *Wenn ich gross bin werde ich ein Seehund*– de l'autor Nikolaus Heidelbach (1997, 2008 i 2011) en el context de la 37. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse KIBUM. Després d'introduir l'alumnat en la tècnica de l'autor, l'aquarel·la, van crear històries inspirades en els originals, copiant-les, modificant-les, barrejant-les i reescribant-les, ampliant la tècnica original amb el collage a partir d'impressions dels personatges dels tres àlbums. Les produccions infantils foren exposades conjuntament amb obres originals de l'autor en una exposició durant la fira i algunes van ser publicades en la

mental dels projectes, afegint-hi complexitat: la creació d'una narrativa híbrida artístic-literària i en alguns casos el disseny d'un llibre, compartint amb els infants el procés d'edició.

2.1.3. Proves pilot: iniciatives pròpies precedents

A partir d'aquesta recerca de bones pràctiques, i amb l'objectiu de comprovar la idoneïtat de la lectura dialògica i creadora com a mètodes a/r/togràfics de recollida de dades qualitatives, es dissenya una prova pilot, el taller Entre contes, per a un grup de infants de 7-8 anys i un altre de 10-12 anys a la Biblioteca Comarcal del Pla de l'Estany durant el novembre i desembre de 2015.

El taller s'organitza en 5 sessions, que comencen amb una lectura dialògica d'un àlbum, i a continuació es fa una activitat creadora, tret de la tercera sessió de l'àlbum Juul, que es fa al revés. Com a eina d'observació s'utilitza el diari de camp. Els resultats indiquen que, malgrat que els participants mostren interès pels àlbums proposats, els manquen estratègies per fer una lectura profunda i crítica, una constatació que explicita una participant d'11 anys: "És que la imatge no diu el que diu el text i no sé com

entendre l'àlbum". Es considera que falten competències en la lectura intermedial i es redissenya el taller, a partir d'una nova premissa: que el coneixement de les relacions

intermedials de l'àlbum il·lustrat millora la comprensió i propicia lectures profundes i crítiques.

Es fa una segona prova pilot a la mateixa biblioteca, aquest cop amb un grup de 10 a 12 anys i triplicant les sessions. La seqüència didàctica està dissenyada de forma més oberta introduint el codisseny (Bovill i Bulley, 2011; Bovill, 2018), especialment pel que fa a la selecció dels àlbums a partir dels quals es profunditza en aspectes verbovisuals: estils artístics i retòrics, construcció de personatges, cronotopo⁶, narradors i punts de vista, materialitat, i paratextos.



Figura 18 Fases de disseny del taller Entre contes.

6 Utilitzem la paraula cronotop referint-nos al marc espaciotemporal, entesa com la demarcació de l'escenari en què transcorre la narració. Nikolajeva (1996, citat en Silva-Díaz Ortega, 2006: 147) va introduir aquest terme, encunyat per Bakhtín, com a marca genèrica per a les anàlisis d'àlbums il·lustrats.

Es desenvolupa la proposta de fer un llibre: aquesta activitat es va realitzar en la cinquena sessió de la primera prova pilot, i ara esdevé el fil conductor i objectiu de la segona prova pilot. Es mantenen les metodologies de lectura dialògica i creadora per provocar *outputs* analitzables, però es considera que el diari de camp no és prou rigorós per recollir les dades, especialment, perquè a la investigadora, que és a la vegada la mediadora de lectura (i per tant gestiona alhora el grup i el desenvolupament de l'activitat), li poden passar per alt observacions interessants. Per tant, s'opta per introduir la filmació com a sistema tècnic de registre i emmagatzematge de dades. A més a més, s'hi afegeix l'anàlisi del producte final, l'àlbum creat conjuntament pels participants. Durant aquesta experiència es manifesta el gran interès dels participants per conèixer més bé les idiosincràsies del mitjà representat en el producte final: un àlbum metaliterari que defineix el mitjà àlbum a través dels propis recursos. Es formula una nova hipòtesi:

Abordar explícitament, mitjançant la mediació lectora, la significació que vehicula la intermedialitat de l'àlbum il·lustrat –és a dir, les relacions complexes entre text verbal, imatge i materialitat–, que permet introduir noves dimensions interpretatives a la lectura necessàries per als processos comunicatius/dispositius artístics propis del segle XXI.

Fins aquí, podem observar un procés de reenfocament de la investigació (fig. 18), influït pels interessos i necessitats reals dels participants. Com diu Gremler (2004), la reformulació i ampliació de les preguntes de recerca i de la hipòtesi és acceptable en les investigacions qualitati-

ves. Semblava essencial poder entendre la idiosincràsia del gènere per tal d'aprofundir en el contingut, i aquesta constatació esdevé el punt de partida per a la investigació pròpia d'aquesta tesi.

2.1.4. Descripció del taller a l'escola Santa Eugènia de Girona

En el transcurs de la investigació, que va començar en l'àmbit lliure, sorgeix la pregunta de si els resultats positius obtinguts eren extrapolables en l'àmbit formal de l'educació escolar. El projecte fou adaptat i redissenyat per a aquest context, en concret per a l'assignatura de Biblioteca Escolar a l'escola Santa Eugènia de Girona. Com que la realització paral·lela de la proposta amb dos grups d'edats diferents en la primera prova pilot es va considerar molt positiva, ja que se'n podien obtenir indicadors comparables de la concepció del mitjà, es proposa realitzar-la als cursos de segon i cinquè d'Educació Primària, des del novembre de 2016 fins al febrer de 2017. Es disposa de menys sessions i més curtes, per la qual cosa s'opta per mantenir els continguts, però es redueixen les lectures dialògiques i el temps de lectura lliure, i es relacionen les lectures creadores des del principi amb la creació de l'àlbum final; es descarta l'enfocament dels primers exercicis artístics sobre aspectes d'algunes obres determinades.

El taller comprèn cinc temes principals –la lectura visual, els personatges i punts de vista, les relacions verbovisuales, els paratextos i la definició del mitjà–, els quals s'introdueixen sobretot a través de tres activitats: la lectura lliure, la lectura dialògica i la lectura creadora. A cada tema s'hi dediquen dues sessions de 45 minuts, tret

de la primera, que es divideix en una sessió introductòria i una lectura dialògica visual, l'última, que acaba amb la creació de l'àlbum il·lustrat grupal, que es planifica en tres sessions. Tant després de la primera sessió, com al principi de la sessió 5.1 es fa una posada en comú sobre les concepcions dels participants de l'àlbum il·lustrat, que es recullen sistemàticament en la darrera.

A continuació es descriuen les activitats principals, els objectius i la dinàmica de cadascuna:

Lectura lliure: Una estona en què els infants trien la lectura que volen fer, la qual poden llegir individualment o en petits grups, sense la dinamització explícita de la mediatra. Aquesta activitat, valorada positivament en la segona prova pilot, permet conèixer els usos i opinions dels participants sobre l'àlbum il·lustrat, minimitzant la influència de l'adult: la investigadora observa els participants en la seva lectura, registra converses sobre la lectura entre els participants i provoca verbalitzacions de les seves interpretacions o reflexions a partir de preguntes a propòsit. Durant l'estona de lectura lliure tant les lectures individuals com en grups petits són permeses. Per falta d'un fons ampli d'àlbums, així com d'un espai específic, prèviament es crea un espai d'àlbums il·lustrats a la biblioteca escolar per part de la investigadora, els títols dels quals, com detallarem en l'apartat 2.2., es van escollir a partir de les tries dels participants de la segona prova pilot. Com es pot observar en la taula 7, es propicien lectures lliures de tots els àlbums de l'espai i d'altres obres preseleccionades, relacionades amb el tema de la sessió. Més

Cronograma del taller Entre Contes

Sessió	Contingut
1.1.	Introducció – Què és un àlbum il·lustrat? Lectura lliure: exploració del racó Posada en comú: Què és un àlbum il·lustrat?
1.2.	Lectura visual Lectura dialògica: <i>Especjo</i> (Lee, 2008) Lectura lliure
2.1.	Personatges Lectura creadora (grups de 34): crear un personatge a partir de material reciclat Lectura lliure
2.2.	Personatges Lectura dialògica: <i>Excuses, excuses</i> (Ravishankar i Manglou, 2012) Posada en comú: Entrevistar als nostres personatges
3.1.	Relacions verbovisuales Lectura lliure: Com es poden relacionar text i imatge?
3.2.	Relacions verbovisuales Lectura creadora: miniàlbum relacions verbovisuales
4.1.	Paratextos Presentació d'una selecció d'àlbums amb formats i enginyeries papereres Lectura creadora (grups de 23): miniàlbum paratextual Lectura lliure: de la selecció
4.2.	Paratextos Introducció de l'autor: altres llibres i fons d'inspiració (René Magritte) Lectura dialògica: <i>Voces en el parque</i> (Browne, 2012)
5.1.	Creació de l'àlbum – Què és un àlbum il·lustrat? Grup focal: Què és un àlbum il·lustrat Lectura lliure (en parelles): exemplificar les definicions a través dels àlbums – selecció d'imatges
5.2.	Creació de l'àlbum Creació d'una pàgina per l'àlbum (en parelles) a partir dels personatges, imatges estretes dels àlbums i una definició
5.3.	Creació de l'àlbum Relació de les pàgines, creant una narrativa col·lectiva Adaptació de les pàgines i creació dels paratextos (en agrupacions flexibles).

enllà de les estones previstes, és un espai on es pot anar un cop acabades les activitats de les lectures dialògiques o creadores.

Lectures dialògiques: Es planifiquen tres lectures: *Espejo*, de Suzy Lee (2008), *Excuses, excuses* d'Anoushka Ravishankar i Gabrielle Manglou (2012), i *Voces en el parque* d'Anthony Browne (2012). La mediatadora-investigadora planifica la sessió: decideix com compartirà la lectura i fa un guió obert de preguntes per a cada sessió. Abans de començar es recorda als infants que la seva participació per fer preguntes o observacions és benvinguda i desitjada. En el cas d'*Excuses, excuses* se'ls incita a formular hipòtesis sobre el protagonista a partir d'imatges extretes de l'àlbum, prèviament a la lectura. I en el cas de *Voces en el parque* se n'introdueix prèviament l'autor.

38

Els àlbums es llegeixen a través de diferents suports (projecció en pantalla, kamishibai i en format llibre), amb la finalitat de cridar-los l'atenció i garantir que tothom pot veure adequadament totes les il·lustracions (del text principal i els paratextos), mentre que la mediatadora verbalitza el text. En tots casos es té l'àlbum en format llibre disponible. Durant i al final de la lectura s'incita el debat a partir de les preguntes prèviament preparades.

Els objectius són fomentar les interpretacions profundes i registrar consideracions i observacions dels infants sobre un àlbum específic, i comparar-les entre els quatre grups.

Lectures creadores: Aquests exercicis artístics d'exploració d'aspectes específics de l'àlbum il·lustrat culminen en la creació d'un àlbum final. Per a impulsar-ne la

creació, es considera oportú incentivar una història col·lectiva des del principi. Es creen uns personatges al principi del taller (sessió 2.1.), i s'exposen al llarg de la seva durada en l'espai a la biblioteca escolar, fet que estableix una entitat emocional (Lacau, 1966: 28) que acompanyarà l'alumnat en la descoberta del mitjà. S'utilitzen també en els altres exercicis (miniàlbums verbovisuais i paratextuals), fet que permet conèixer-los millor, donar-los més profunditat i anar creant així la història que esdevindrà base per a la realització de l'àlbum final.

En comptes d'aprofundir en la història dels àlbums escollits, la lectura creadora es fa servir sobretot per a explorar les modalitats i materialitats del mitjà: pel que fa a la creació del miniàlbum verbovisual, explorant les relacions verbovisuais i en el miniàlbum paratextual, construint una història incloent-hi la materialitat del mitjà. Totes les produccions creatives, tret del miniàlbum sobre les relacions verbovisuais, són treballs cooperatius per incentivar la creació conjunta d'una història. L'objectiu, més enllà d'explorar el mitjà, és recollir evidències respecte al coneixement sobre els àlbums que van desplegant els infants a través dels recursos expressius propis del mitjà.

2.1.5. Context didàctic

L'escola Santa Eugènia té el nom del barri de la ciutat de Girona on se situa. És una escola considerada de màxima complexitat, que el curs 2016-17 comptava amb un 75% de famílies d'origen estranger, un 28% d'alumnat nouvingut, un 17% d'alumnat amb una problemàtica sociofamiliar i/o econòmica amb informe de l'EAP i un 9% d'alumnat amb necessitats educatives especials amb informe de l'EAP. La meitat

dels infants en aquest curs era d'origen sud-americà i magrebí, el 26% i el 24% respectivament, el 12% prové d'una altra cultura africana, el 10% d'una cultura asiàtica i el 2,5% d'una d'europa diferent de l'espanyola o catalana (PLC, 2019). Aquestes dades varien en el cas concret de 2n i 5è, com podem apreciar en la figura 19: en ambdós casos el percentatge d'infants de procedència estrangera és més elevada. També cal dir que un dels infants catalans del

grup de 5è està diagnosticat amb un segon grau de TEA. Pel que fa als nouvinguts, només dos han participat en el taller, un dels quals portava just tres setmanes a l'escola quan vam començar el de 2n, ja que l'escola opta per no començar amb l'aula d'acollida fins a 3r. L'alumnat nouvingut i amb necessitat de suport lingüístic dels grups de 5è en horari de biblioteca escolar eren a l'aula d'acollida i, per tant, no consten en la figura 19.

L'escola opta per diferents estratègies per garantir una educació òptima del seu alumnat: entre altres participen en projectes com ara Montsalvatge, musical, o Rossinyol, lingüístic i inclusiu. Pel que fa a l'àmbit lingüístic i literari els recursos i estratègies del centre són diversos: aposten per comptar amb especialistes -el 2016 hi havia un mestre amb perfil de Lectura i biblioteca (actualment són dos) i tres amb perfil d'Immersion i suport lingüístic-; garanteixen la formació dels mestres -amb els cursos del programa araESCRIC[7] de l'Xtec i seminaris de consciència fonològica i treball sistemàtic a EI i CI-; impulsen el

plurilingüisme -des de 2015 ofereixen classes d'àrab com a extraescolar per CM, actualment per a tots els cursos de primària, i el 2016 estaven començant a formar-se en el programa Generació Plurilingüe (GEP) -del qual encara formen part. També impulsen projectes interns de llengua anglesa (English day, auxiliar de conversa...). Focalitzen l'adquisició de la llengua oral a 1r i no comencen amb la llengua escrita més detingudament fins a 2n, i compten

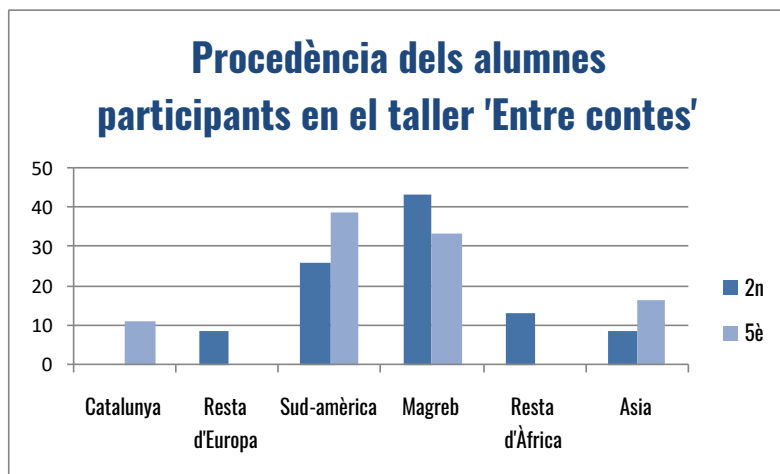


Figura 19 Procedència dels participants en el taller Entre contes a l'escola de Santa Eugènia de Girona.

amb un suport lingüístic durant el CI. Per a avaluar el nivell acadèmic dels infants mantenien fins al curs 2017-18 les proves diagnòstiques de 3r i feien les proves de competències bàsiques de 6è. En la figura 20 podem veure els resultats de les competències lingüístiques dels participants en el taller Entre contes l'any 2017-18 (un any després d'haver fet la intervenció); encara que són fetes posteriorment ens donen una idea de les competències de l'alumnat en el moment de la investigació, però sobretot podem constatar una millora de les competències, que pot explicar-se per les estratègies didàctiques lingüístiques per les quals aposta l'escola, entre les quals la biblioteca escolar és central.

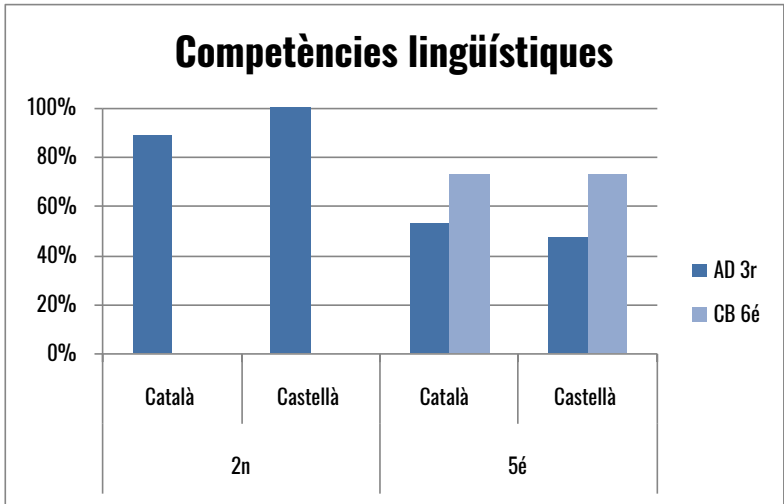


Figura 20 Resultats de les proves diagnòstiques de 3r (2014-15 i 2017-18) i les proves de competències bàsiques de 6è (2017-18) dels alumnes de l'escola Santa Eugènia, participants del taller Entre contes.

L'escola fomenta l'ús de la biblioteca escolar des de l'any 2013, a través del pla lector: cada classe fa una sessió setmanal (45 min) a la biblioteca escolar en grups desdoblats, on fan lectures autònomes i grupals, es vetlla per realitzar una dinamització lectora per trimestre per a cada cicle; a més l'alumnat té la possibilitat d'agafar llibres en préstec i pot anar a la biblioteca durant tres patis setmanals, uns moments que gestionen els infants de CS i la mestra responsable. El Terrat Groc fou un dels primers projectes per proporcionar un espai agradable i tranquil a l'aire lliure per a aquesta lectura durant l'esbarjo. A més, hi reben assessorament i suport estable per part de la biblioteca municipal Salvador Allende, la qual proporciona lots, visites, activitats i formació a infants i mestres. El fet que l'aula d'acollida estigui situada en una aula annexa a aquest espai és una mostra més de la voluntat de vincular estretament la biblioteca amb l'aprenentatge lingüístic i cultural. L'equip directiu considera que la biblioteca escolar ha de tenir un paper de lideratge en el desenvolupament de les

competències basades en el pensament crític, el coneixement, la lectura i l'alfabetització (PEC, 2019).

Podem veure, per tant, que la intervenció se situa en un espai conegut pels infants, acostumats a la lectura individual i grupal, així com a la perspectiva dialògica per als textos literaris. Fou innovador per a ells tant l'espai de l'àlbum, obert

també a la resta de l'escola durant les sessions a la biblioteca escolar de cada grup i les hores de pati, com l'ús de mètodes artístics en aquest context específic a través de les lectures creadores.

També cal remarcar que la intervenció no fou realitzada per les mestres especialistes, sinó per la investigadora-mediadora a la qual els grups classe no coneixien anteriorment. El seu rol podria ser definit com el de mestra-editora: més enllà d'introduir, incentivar, acompanyar i compartir la lectura d'àlbums il·lustrats, a través del diàleg i el material suggerit, també acompanya i guia un procés de creació i producció artística: vetlla per la millora qualitativa, a través de dinàmiques cooperatives i la crítica constructiva enfocada a l'edició, i suggereix els recursos més adequats a partir de la identificació d'intencions dels infants i el potencial de les seves propostes.

2.2. Selecció bibliogràfica per a la lectura

El material bibliogràfic és un factor clau per al disseny del taller, ja que a partir d'aquí es construeixen les concepcions sobre el mitjà de l'àlbum il·lustrat. Com diu Masgrau Juanola (2012) "les experiències estètiques i artístiques [de l'alumnat] són primordials, i cal que siguin eclèctiques, enformats i tècniques; i que siguin contemporànies" (275). Com que la biblioteca escolar no disposava d'un fons prou ampli d'àlbums, es va optar per crear un espai d'àlbum il·lustrats amb una selecció de setanta obres [Bibliografia 1], incloent-hi títols escollits pels participants de la segona prova pilot en les seves lectures lliures.

Es van evitar llibres 'moralistes' o 'instructius' pel lector, tot i ser conscients que, com a mediadors, a l'hora d'escollir aquests llibres, la selecció passa per un filtre i per tant hi ha un component educatiu (Mínguez, 2012). En el nostre cas es sosterien obres per a la didàctica literària, les quals incentiven el pensament crític: o bé per la seva temàtica, o bé perquè requereixen estratègies intermedials per la contrastació de la narrativa verbal, visual i material. Es van seguir els criteris següents, centrant-nos en publicacions postmodernes i de qualitat (Thiele, 2000):

- Àlbums publicats a l'Estat espanyol en el segle XXI i preferentment posteriors a l'any 1990, pel que fa a les traduccions, encara que excepcionalment s'hi van incloure obres més antigues, pels seus recursos paratextuals, verbovisuals, idiosincràtics o per la temàtica.

- Llibres amb jocs intermedials, formats, paratextos, estils d'edició diversos disruptius, experimentals.

- Àlbums amb estils il·lustratius innovadors, molt adequats a la temàtica.

- Llibres de temàtica o compromesos, que abordin conflictes socials complexos.

- S'exclouen les publicacions dominants que se cenyeixen a reflectir infàncies felices, innocents, protegides, amb estils ensucrats i naïfs.

- S'opta sobretot per personatges humans o abstractes, evitant animals humanitzats, ja que sovint són símptoma de "protecció" o subvaloració dels infants (Gubar, 2013), encara que no s'exclouen rotundament, per tal tenir la possibilitat de recollir-ne opinions dels participants.

A partir d'aquest corpus es van seleccionar tres obres per fer una lectura dialògica amb tots els grups. La primera, *Espejo* de Suzy Lee (2008a), servia per a fer èmfasi en la lectura visual del mitjà, ja que és un àlbum sense paraules, per tal de garantir la consideració d'aquest mode en les lectures posteriors, individuals i en grup. A més els aspectes de format, especialment pel que fa a la materialitat de la pàgina (en blanc i amb un plec), així com uns paratextos elaborats, permeten introduir les primeres consideracions sobre el tema. La segona obra, *Excuses, excuses*, d'Anoushka Ravishankar i Gabrielle Manglou (2012), centrada en les trapelleries d'un nen, es va escollir per reflexionar sobre els recursos del mitjà per caracteritzar el protagonista. A més, la narrativa enumerativa i circular,

estructurada a partir de la composició i seqüencialitat de les pàgines, propicia la lectura anatextual. Finalment l'àlbum *Voces en el parque*, d'Anthony Browne (2012), és un excel·lent exemple de l'ús i la incorporació dels paratextos per guiar i ampliar la interpretació del text. Malgrat que els protagonistes són goril·les, considerem que és una característica particular de l'estil de l'autor, amb la qual vol destacar els comportaments animals de l'humà i no tant infantilitzar el contingut. A més ens permet portar al debat el zoomorfisme en la lectura dialògica. Es va fer prevaler l'ús enginyós dels paratextos i referències intermedials, especialment les al·lusions a l'obra de Magritte (també presents en l'obra de Lee), així com l'estructura narrativa a partir de quatre punts de vistes diferents, organitzats en capítols.

També es va preparar en tres ocasions una selecció reduïda del corpus: obres amb diverses relacions verbovisuales a partir dels conceptes de Van der Linden (2015) i obres

amb diferents formats i amb enginyeries papereres o ginys. Ambdues seleccions servien per fer lectures lliures però amb el propòsit de fixar-se sobretot en els aspectes pertinents. A més, per l'última sessió de lectura dialògica, es va preparar una selecció d'àlbums d'Anthony Browne, per tal d'introduir l'autor i aspectes particulars del seu univers fictici: la transformació d'objectes, així com la zoomorfització dels protagonistes, tan típica del seu estil narratiu i il·lustratiu.

Aquests llibres serveixen també per a exemplificar els recursos verbovisuales i paratextuals que es descriuen al llarg de la tesi i són ampliat amb obres pertinents [Bibliografia 2]. Les interpretacions es construeixen a partir d'una lectura profunda, seguint el model d'Oetken (2008), presentant atenció al llenguatge verbal i visual, el format i paratext, i les narratives (qui i com s'explica), tenint sempre en compte les seves relacions intermedials.

2.3. Instruments de recollida de dades i anàlisi

A continuació despleguem els instruments de recollida de dades emprats per a la documentació durant el treball de camp i descrivim com aquestes dades es van tractar posteriorment per a l'anàlisi de la investigació.

2.3.1. Diaris de camp

Des de la primera prova pilot es va utilitzar el diari de camp, el qual va ser molt útil com a sistema d'enregistrament i emmagatzematge de dades, especialment per a poder identificar propostes de millora *ad hoc* de les sessions i contribucions interessants dels participants. Després de cada sessió, la investigadora n'apuntava sensacions, observacions i reflexions en un diari.

Pel que fa al taller Entre contes, a l'escola Santa Eugènia, el diari de camp (una llibreta en la qual es feien anotacions, esquemes, etc.) i l'anàlisi de la recepció dels àlbums il·lustrats que s'hi feia va servir per a identificar possibles IC i complementar les transcripcions extretes de les gravacions, les definicions i produccions artístiques.

2.3.2. Gravacions i transcripcions

Després de provar la gravació durant la segona prova pilot, es van veure els avantatges d'enregistrar esdeveniments (intercanvis entre alumnat o amb el professor, intervencions didàctiques, usos dels àlbums il·lustrats...) interessants no identificats o recollits a través del diari de camp. Com que en la prova pilot no es van enregistrar totes les sessions, degut a dificultats tècniques⁷, es va optar per fer una

doble gravació: una amb una càmera professional amb micro acoblat i l'altra amb un portàtil, des de dos angles diferents. Aquest sistema va permetre recollir quasi la totalitat de sessions, excepte la sessió 1.1 del grup 2nB, i les sessions 2.2, 4.1 i 5.1 del grup 5èA. El resultat són 42 vídeos i un total de 24:30:08 hores de gravació. En els casos en què es va enregistrar la sessió amb dues càmeres, es va optar per analitzar la de l'equip professional, ja que la qualitat d'àudio és millor, i només es recorria a les gravacions del portàtil en els casos que les intervencions fossin més audibles degut a la proximitat dels infants a la càmera.

A partir del concepte dels IC, identificats a partir de les anotacions en el diari de camp, es van buscar i transcriure els esdeveniments respectius a partir de les gravacions. A més a més, es va fer una visualització completa de totes les sessions de lectura dialògica, així com les sessions de focus-grup, en les quals es van identificar altres IC significatius pels temes principals de la tesi: reflexions, activitats o debats que fomenten i promouen un coneixement específic sobre l'àlbum il·lustrat en relació amb els continguts verbovisuales, materials i paratextuals, així com comentaris sobre l'acte de llegir. Aquestes percepcions poden ser sobre l'ús i la identificació de paratextos significatius per a la interpretació de l'obra, l'ús específic de termes paratextuals, o les lectures anaxtextuals. La quantitat d'incidents identi-

⁷ Les gravacions de la segona prova pilot per tant no es van incloure en l'anàlisi: l'anàlisi micro d'IC se centra en el projecte de l'àmbit escolar.

ficats al voltant d'aspectes paratextuals va determinar que la tesi es focalitzés en aquests aspectes específics.

La selecció i les transcripcions de 53 IC es va fer en una taula [Annex 1] dividida en 7 columnes: un número per a cada IC, la data de la gravació, els minuts i segons de la filmació, la sessió i grup corresponent, la transcripció verbal amb descripcions gestuals, quan era necessari, una classificació amb una breu reflexió i els apartats de la tesi en què es van citar i analitzar. Aquesta classificació va permetre determinar el marc específic dels paratextos per a l'anàlisi.

En dos casos concrets (IC 4 i 34) es van crear taules evolutives (2.2.6. i 2.2.2. respectivament) que permeten identificar aspectes anatextuals de la lectura amb un disseny específic per a cadascun. En el primer s'indica l'ordre de lectura i la descoberta dels paratextos de dos infants observats durant la lectura lliure. En el segon es reflecteixen les relacions entre referències intermedials, estil il·lustratiu i objecte clau identificades pels participants mitjançant la lectura dialògica.

Finalment es va crear també una taula comparativa [Annex 2] de les lectures dialògiques de l'àlbum *Espejo* de Suzy Lee (2008a), focalitzant en les reflexions sobre l'ús del plec i la pàgina blanca. Per tant, es van sistematitzar les aportacions dels participants per tal d'analitzar-les i extreure'n unes reflexions recollides en l'última columna de la taula.

2.3.3. Grup focal

Per obtenir respostes sobre quins creuen els participants que són els aspectes idiosincràtics de l'àlbum il·lustrat, es va dissenyar una sessió específica inspirada en les tècniques del grup focal. A partir de la pregunta "Com són els àlbums il·lustrats?" es van recollir les respostes, apuntant només les característiques quan s'anomenaven per primer cop i els matisos i ampliacions d'aquestes primeres definicions. Com que les frases de l'àlbum *Nedant entre contes* (2016) són una selecció literal de les definicions formulades pels participants de la segona prova pilot, les incloem de forma representativa en l'anàlisi, ja que poden ampliar i contrastar els resultats obtinguts en l'àmbit escolar.

Les observacions són recollides en una taula qualificativa i comparativa entre els cinc grups, classificant-les per 'plurimedialitat verbovisual', 'plurimedialitat material', 'intermedialitat transformacional' i 'altres', i quantificant-les en una altra taula [Annex 3].

2.3.4. Produccions artístiques

El taller incloïa quatre lectures creadores: la creació d'un personatge; un miniàlbum, emprant diferents estratègies verbovisuales; un miniàlbum, experimentant amb els formats, i àlbums il·lustrats cooperatius. Les últimes dues s'utilitzen per contrastar el coneixement dels infants amb les teories intermedials, centrant l'anàlisi en aspectes hermenèutics, navegatius i interactius de les produccions infantils. Per copsar millor els aspectes a analitzar, es van recollir en una taula [Annex 4] els formats escollits per als miniàlbums de format.

En l'annex 7 trobem una anàlisi dels àlbums il·lustrats cooperatius, que indica quins conceptes intermedials i materials foren incorporats pels participants. En la taula 8, a sota, se sistematitzen els àlbums finals amb el títol i grup autor; com es veu, s'hi integra també l'obra final creada en la segona prova pilot.

Grup	Nom de l'àlbum
Bib.	<i>Nedant entre contes</i>
2nA	<i>La casa embruixada</i>
2nB	<i>Comvidem⁸ els amics</i>
5èA	<i>El món magic</i>
5èB	<i>Conte dins del conte dins del conte</i>

Taula 8 Àlbums il·lustrats finals dels grups participants, de la Biblioteca Comarcal del Pla de l'Estany i l'escola Santa Eugènia de Girona, en el taller Entre contes.

2.3.5. Enquesta mestres

Després de la intervenció a l'escola, es va considerar interessant conèixer l'ús que fan els mestres dels àlbums il·lustrats. Per això, es va enviar una enquesta [Annex 5] a totes les escoles gironines d'Educació Infantil i Primària, la qual van contestar 22 mestres. Les respostes [Annex 6] permeten situar la intervenció en un context més global, encara que l'objectiu principal de la investigació no és aquest.

8 Mantenim l'ortografia original dels alumnes, fent prevaldre l'autenticitat dels textos, com podem veure en les publicacions del *Freundeskreis Buchkinder* o en l'àlbum *Explica-m'ho*, de Katharina von der Gathen i AnkeKuhl (2018), les faltes ortogràfiques del qual es mantenen fins i tot en la traducció al castellà i català.

3. DERIVACIONS I DELIMITACIÓ DE LA RECERCA EMPÍRICA

El taller Entre contes executat a l'escola Santa Eugènia pretenia reproduir la segona prova pilot de la Biblioteca Comarcal del Pla d'Estany de la forma més fidel possible, però renunciant al codisseny per dues raons: per una banda per poder recollir outputs a partir d'un context semblant –un espai d'àlbums il·lustrats amb obres coincidents– i comparable, però tenint en compte les limitacions de temps. El codisseny implica destinar estones qualitatives a la presa de decisions del grup. Quan es va fer l'adaptació de la prova pilot per al context escolar, a part de reduir les sessions, s'havien de dividir les sessions de 90 minuts en dues sessions de 45 minuts. En aquesta adaptació no es va tenir prou en compte el biaix de temps causat per les estones dedicades a l'arribada al principi i la recollida al final de cada sessió, que reduïen les estones productives a menys de 30 minuts⁹. Aquesta limitació en el temps va comportar poques estones de lectura lliure i lectures dialògiques escurçades; les conseqüències que se'n poden inferir són la no possibilitat de rellegir les obres a partir dels paratextos, una menor profundització en les interpretacions o menys interpretacions diferencials, i la impossibilitat d'abordar temes d'interès per a la investigació, com per exemple la representació zoomòrfica dels personatges en la LIJ. També es va desestimar allargar les lectures del mateix àlbum durant més d'una sessió, ja que es va prioritzar la diversitat de les lectures. En la planificació tampoc es va tenir en compte la necessitat de destinar un moment a recordar reflexions de sessions anteriors relacionades amb el tema que es tractava, ja que eren oportunitats molt interessants per recollir noves intervencions i observacions més integrades sobre els conceptes dels participants. Eren moments en què es donaven sovint devolucions i institucionalitzacions (Rickenmann, 2006) sobre el seu coneixement específic dels àlbums il·lustrats, com per exemple definicions sobre el mitjà (IC 18 i 19) o les relacions intermedials (IC 23). Més enllà dels processos cronogenètics (Rickenmann, 2006) mencionats, es va afegir una sessió de lectura dialògica en el cas dels grups de 5è i una lectura dialògica improvisada al final de la sessió 3.2 dels grups de 2n, com exposarem més endavant. No es va poder allargar més el taller, ja que l'escola tenia un altre projecte programat a continuació, fet que va implicar no poder desenvolupar més específicament els paratextos dels seus àlbums.

No obstant això, podem dir que els resultats pel que fa a l'adquisició de coneixement sobre l'àlbum han sigut positius i també l'adaptació de les propostes didàctiques al context escolar, com es pot veure en les seves produccions, diferents respecte dels usos comuns del mitjà, i creiem, per tant, que podria ser reproduïda també en altres contextos escolars.

En la primera sessió es va establir el contracte didàctic (Masgrau Juanola, 2012a) amb l'alumnat, compartint obertament els objectius de recerca del taller, manifestant l'interès explícit de la investigadora a conèixer les reflexions i observacions dels participants.

⁹ La mitjana de les sessions gravades és de 35 minuts (algunes gravacions comencen uns minuts abans que arribi l'alumnat i acaben uns minuts després).

Creiem que d'aquesta manera es va aconseguir un ambient propici per a compartir reflexions i empoderar l'alumnat en la creació de coneixement, una condició essencial, esperonada per l'interès científic. A més es va explicar als participants la metodologia de combinar lectures lliures, dialògiques i creadores, i l'objectiu final de crear un àlbum grupal. Aquesta exposició inicial va donar lloc a una intervenció que va modificar d'arrel la concepció que tenia la investigadora sobre els límits de les creacions infantils: mentre que s'exposava que un dels objectius era donar veu als infants a través de la producció d'àlbums il·lustrats, introduint la creació d'un àlbum final com a aspecte innovador, una participant de 2n va aclarir que ells ja feien llibres, manifestant així que la no edició no implicava la no creació. Aquesta afirmació subratllava encara més la importància de visibilitzar les obres infantils, reconeixent-les com a expressió autèntica i qualitativa.

3.1. Descripció i anàlisi macro del projecte a partir de les opcions metodològiques

A continuació s'expliquen els aspectes organitzatius, les concrecions i la presa de decisions que van regir el disseny i execució del projecte tenint en compte les opcions metodològiques escollides.

Lectura lliure

Es va optar per començar el taller amb una lectura lliure com a primera aproximació oberta al mitjà. Som conscients que les observacions i reflexions dels participants sobre què és un àlbum il·lustrat, manifestades en la posada en comú al final de la sessió (IC 1-5), estaven condicionades pel material de l'espai i que una cerca inicial menys limitada, a partir de tot el fons de la biblioteca, per tal de trobar un àlbum il·lustrat, hauria sigut preferible, però com ja vam exposar anteriorment, com que la biblioteca escolar tenia un fons d'àlbums molt limitat, hi vam renunciar. No obstant això, els resultats d'aquesta sessió permetien recollir unes primeres intuïcions per part de l'alumnat, a més de poder



Imatge 7 Lectura lliure de l'àlbum *Dins del bosc* (Browne, 2004b). La nena de la dreta. llegix el text en veu alta a la seva amiga.

aclarir la nomenclatura del mitjà, i identificar interessos específics sobre el mitjà de cada grup, que permetien adaptar els diàlegs i creacions de sessions posteriors a consciència.

Pel que fa a les presentacions d'una selecció de lectures del corpus per tal d'emfatitzar un tema determinat, volem destacar la segona sessió, sobre el format, la qual va permetre accelerar les reflexions a partir d'exemples específics (IC 26-28).

En general, pel que fa a les lectures lliures, hem de manifestar que són les activitats més afectades pels processos cronogenètics (Rickenmann, 2006), ja que sobretot tenien lloc al final de les lectures creadores i lectures dialògiques. Hi vam poder observar entre l'alumnat de 5è la tendència a fer lectura exhaustiva d'un o dos llibres, després d'una tria orientada sobretot per la portada; mentre que els infants de 2n sovint feien lectures ràpides, escanejant el contingut, abans de decidir-se per un llibre. En repetides ocasions aquestes lectures no s'acabaven i sovint obviaven el text verbal. Aquesta diferència es pot explicar per les diferències en les competències lectores de l'alumnat d'un i altre grup.

Una pràctica interessant que es podia observar tant en l'alumnat de 2n com en els de 5è era la recomanació i intercanvi d'àlbums, així com les agrupacions creixents en nombre al voltant d'un àlbum. Les converses entre participants i entre mediador i participants creaven interès en altres infants, que s'afegien a la lectura. Sembla que la pràctica socialitzadora engrescava els participants a l'hora de llegir els àlbums. En la mesura del possible, s'intentava recollir aquestes intervencions centrant la càmera en aquests grups de colectura: se'n van transcriure els IC 4, 12, 14, en els quals observem la descoberta de paratextos i la seva incorporació en la lectura, així com pràctiques anatextuals.

Puntualment hi havia algun infant que manifestava voler llegir altres llibres de la biblioteca escolar durant l'estona de lectures lliures, ja que estaven acostumats a fer-ho en l'ús habitual d'aquest espai. En primer lloc es demanava a aquests infants donar una oportunitat al mitjà tractat, però en un parell de casos (amb peticions repetides) es considerava que era més important mantenir l'interès pels llibres en general que insistir en la lectura més profunda del mitjà.

Lectura dialògica

La participació durant les lectures dialògiques era elevada, amb aportacions enriquidores i variades, generalment respectuoses i gratificants. Hi havia infants més participatius que d'altres, però al llarg de totes les sessions dialògiques tots van aportar com a mínim una observació significativa per a la interpretació grupal. Pel que fa al grup de 5è, vam observar també en cada sessió algun infant més disruptiu, que feia comentaris inoportuns en relació al tema o a altres companys, però tot i que hi havia alguns perfils d'infants més predisposats a participar, tothom en una sessió o altra va demostrar interès i va fer aportacions riques i interpretacions particulars, ajudant al bon desenvolupament de les sessions.

Després de la primera sessió de lectura dialògica, la qual es va fer projectant l'àlbum digitalitzat en una pissarra virtual, es va desestimar fer-ne més adaptacions en altres formats (projeccions a la pissarra o l'ús del kamishibai), i es va valorar la neces-

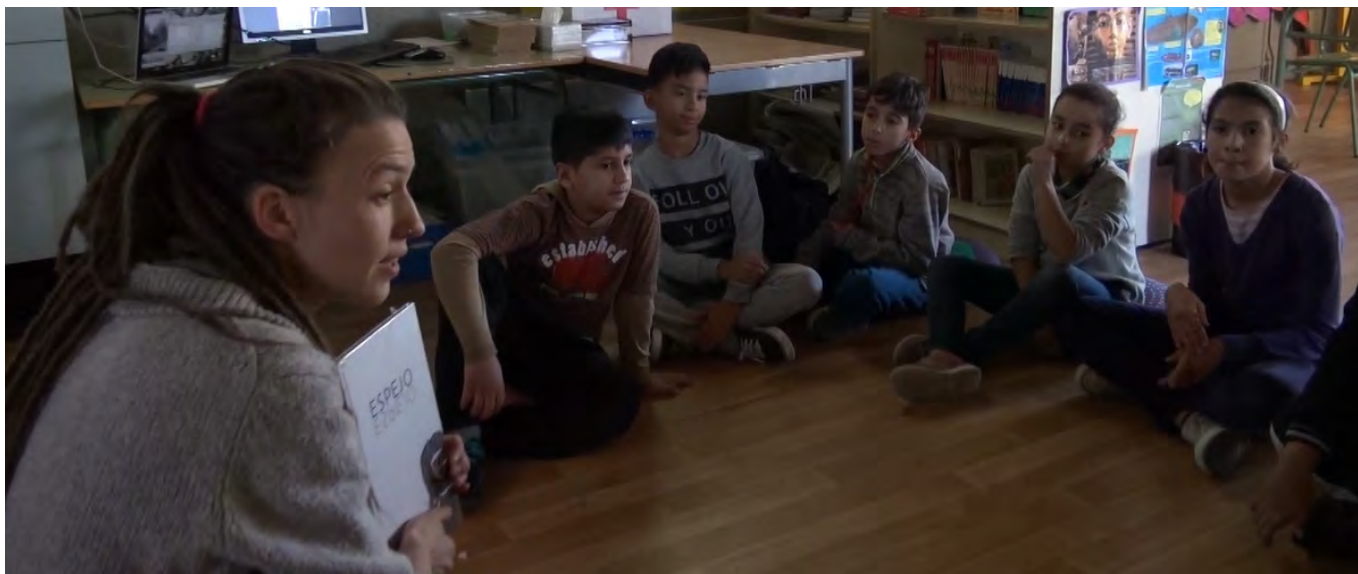
siat de tenir present la materialitat del mitjà. Fou precisament la modificació del plec en la digitalització de l'àlbum de Lee (2008), el que ens va fer adonar de la importància d'utilitzar l'objecte original en la lectura. Les preocupacions inicials per garantir una bona visualització per a tothom van resultar irrelevantes pel fet que tots quatre grups van acabar posant més atenció al contingut a través del llibre, que teníem al costat per poder utilitzar-lo en cas necessari, que no pas a la pissarra digital. A partir d'aquesta experiència creiem que, per tal de garantir un comprensió òptima



Imatge 8 Lectura dialògica de l'àlbum *Excuses, excuses* (Ravishankar i Manglou, 2012) amb el grup 2nA.

dels continguts i la materialitat dels àlbums, és recomanable tenir l'objecte llibre entre mans, preferentment un per participant.

Les aportacions sobre els paratextos –portadella (IC 10), plecs (IC 6, 8 i 10), pàgina en blanc (IC 7, 9 i 11)- foren especialment riques en la primera sessió, així com la pràctica anatextual (IC 8, 10 i 12), incentivada per la il·lustració que requereix la comparació de les dobles pàgines –en la qual es troben sempre representades les mateixes nenes en el mateix lloc, variant només les posicions corporals i gestuals–, així com pel final, idèntic al principi, però de forma reflectida. Mentre que l'estil irreal d'aquest primer àlbum semblava incentivar les interpretacions, en la segona lectura dialògica de l'àlbum *Excuses, excuses* (Ravishankar i Manglou, 2012) esdevenia més aviat un obstacle. Els participants no incidien en les relacions metafòriques entre text verbal i visual, i rebutjaven les hipèrboles visuals. Les metàfores sobre el temps, malgrat que foren identificades en les guardes i en l'estructura narrativa segons els dies de la setmana, no foren incorporades en les interpretacions. Destaca la pràctica de la lectura anatextual, que es va donar en tots els grups entre el poema inicial i els “capítols” (les narracions de cada dia de setmana), així com la interpretació del contingut a partir del títol (IC 13). Tenim menys quantitat d'IC enregist-



Imatge 9 Lectura dialògica de l'àlbum *Epejos* (Lee, 2008) amb el grup 5èA.

trats en aquesta sessió ja que només hi ha tres vídeos, dos de 2n i un de 5è, els quals, a més a més estaven gravats amb el portàtil i tenien, per tant, menys qualitat d'àudio, fet que dificulta la identificació d'IC interessants.

Després de la lectura creadora del miniàlbum verbovisual es va fer, a demanda dels participants del grup 2nA, una lectura dialògica improvisada de l'àlbum *En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett i Klassen, 2014), el que havíem fet servir al principi de la sessió per introduir els conceptes de simètric, complementari i contradictori de les relacions verbovisuals (IC 15-17). Valorant els bons resultats pel que fa a la institucionalització dels conceptes experimentats en la lectura creadora a través d'aquesta lectura dialògica, vam estimar repetir la sessió també amb els grups 2nB, de la mateixa manera, i afegint-hi una sessió en el cas dels grups de 5è, ja que necessitaven una sessió sencera per a la creació dels miniàlbums. En el seu cas, vam considerar més adequat l'àlbum *Júlia, la niña con sombra de chico* (Bruehl, Galland i Bozellec, 2011), amb el qual ja vam tenir bones experiències en la segona prova pilot. Aquesta opció va ser molt encertada, pel que fa a la participació activa i compromesa dels infants, els quals van institucionalitzar (Rickenman, 2006) diversos conceptes de les relacions verbovisuals (IC 25), i van fer també un alt grau d'observacions i interpretacions a partir dels paratextos de l'àlbum (IC 21 i 24), manipulant el llibre, girant-lo per poder apreciar i comparar millor les il·lustracions de la nena i la seva ombra del sexe oposat (IC 22).

Finalment podem confirmar que aquestes pràctiques van culminar amb l'última lectura dialògica de Browne. A part d'haver establert una dinàmica dialògica respectuosa, fluïda i amb moltes intervencions de qualitat, així com un coneixement més específic sobre el mitjà, un recurs favorable per profunditzar en el contingut, es va introduir aquest àlbum de forma específica, presentant-ne l'autor, el seu estil i els seus referents. Aquest coneixement aportava informació útil per enriquir les interpretacions, com podem veure en els IC 30, 32-35. A més, es va centrar en la lectura dels paratextos, en concret de les guardes (IC 29 i 37) i la tipografia (30-32, 36 i 38), però també en la coberta (IC 32) i por-

tadella (37), aprofitant la seva presentació explícita per a introduir les seves raons de ser materials. L'objectiu clau del barret, observat en els paratextos, va ser un estímul important per a les interpretacions dels participants (IC 30, 34 i 35).

El fet de repetir les lectures dialògiques dos o quatre cops permetia introduir processos mesogenètics (Rickenmann, 2006), i reutilitzar les preguntes més productives i regular (Rickenmann, 2006) les altres.

Lectures creadores

Les lectures creadores eren les activitats més demanades per l'alumnat, sobretot per part dels més petits, probablement pel seu caràcter innovador en el context de la biblioteca escolar, així com per la seva vessant participativa. Això segurament en part és gràcies al bon impacte que va causar la construcció dels personatges. Era una activitat que s'havia fet en la primera prova pilot per tal d'aprofundir en la lectura de l'àlbum *Juul* (Maeyer i Vanmechelen, 1996) i que en el seu moment ja va tenir molt bon ressò, en la qual es va suprimir l'aspecte de fragilitat de les construccions d'aquest àlbum (un tret important per posar de relleu en una lectura acurada), i ens vam centrar en els aspectes creatius de construir un personatge inspirat i definit pel material. Després d'haver-nos trobat amb alguna dificultat per fer construccions tridimensionals en el grup 5èA, vam optar per adaptar la pràctica per als més petits, fent collages en comptes de construccions, per tal de garantir-ne la viabilitat i obtenir resultats satisfactoris. Aquesta adaptació, comparada amb la proposta per als grups de 5è, va propiciar creacions més figuratives, fet que facilitava el desenvolupament de la història. A causa d'aquesta adaptació es va optar per no exposar les figures, sinó les seves fotos en l'espai dels àlbums de la biblioteca. No tenim indicis clars per a saber si la seva presència en aquest espai motivava o incentivava el desenvolupament de les seves històries, que era l'objectiu inicial.

Encara que només vam desenvolupar superficialment característiques dels nostres personatges en aquesta sessió, a partir d'una entrevista improvisada dels infants als personatges, la qual contestàvem entre tots, vam assentar les bases perquè els grups els poguessin desenvolupar durant les lectures creadores següents, de les quals els personatges eren els protagonistes. L'opció d'escurçar el mínim possible l'estona de lectura lliure programada per a la sessió 4.2. –a la qual s'havia d'anteposar l'entrevista als personatges, que no s'havia realitzat en l'anterior sessió, en comptes de desenvolupar amb



Imatge 10 Pollastre Malvat, personatge creat per alumnes del grup 5èA.

temps l'entrevista– ens sembla encertada, tenint en compte que la lectura lliure era sempre la més perjudicada pels processos cronogenètics (Rickenman, 2006), com es va exposar anteriorment.

La possibilitat de relacionar aquesta activitat creadora amb la lectura dialògica d'*Excuses, excuses* (Ravinshankar i Manglou, 2012) es va deixar de banda a partir d'aquesta reestructuració de les sessions. Mentre que la lectura creadora sobre les relacions verbovisuals permetia descobrir-ne els personatges de forma més individual, es van començar a definir de forma grupal a partir de la pràctica dels miniàlbums de format. Eren significatives les converses sobre els interessos o capacitats de cada personatge més enllà del grup de treball, les quals foren comentades i discutides també amb els altres grups. Per a aquesta última sessió es va procurar barrejar els participants, evitant que els miniàlbums fossin desenvolupats per les mateixes agrupacions que havien creat els personatges. Creiem que aquesta barreja va incentivar encara més la diversificació d'interpretacions sobre cadascun d'aquests personatges.

Podem dir també que la creació del primer miniàlbum va ser la més guiada, ja que el text a il·lustrar era preparat per la mediadora; això sí, aquest era diferent per a cada grup, apostant per una narrativa inspirada en els interessos específics identificats durant les sessions anteriors, però intentant mantenir-la oberta, per a influir el mínim possible en les interpretacions finals. Cada història contenia una frase dividida en tres dobles pàgines que s'havien d'il·lustrar de forma simètrica, complementària i contradictòria. Cal dir que el final de la frase del grup 5èA[11] era difícil d'interpretar a partir de la contrarietat, ja que no hi havia cap element concret a contradir; estava formulada sobretot per a introduir una imatge complementària, fet que explica el limitat nombre de propostes encertades amb aquesta consigna. Així mateix cal remarcar que la complementarietat era fàcil d'interpretar a partir del fragment corresponent, que al seu torn explica l'elevat nombre d'interpretacions encertades en aquesta categoria, especialment en comparació amb



Imatge 11 Pàgina del miniàlbum de relacions verbovisuals de M. de 2nA. La imatge complementa el text, especificant les aventures.

Imatge 12 Col·lage a partir d'una calcomania de la portada de *Un lloc per a la Rula* (Pavón i Girón, 2016) i els tres personatges del grup 5èB, creat per N. i Z.



L'altre grup del mateix curs. Vam identificar menys dificultats en l'execució d'aquest primer miniàlbum que en el segon, segurament hi influeix una definició (Rickenman, 2006) de l'activitat més pautaada, unes orientacions sobre què s'esperava de les il·lustracions de cada pàgina; però probablement també pel fet que l'alumnat tenia més domini de les interpretacions i creacions de les relacions verbovisuales que de les relacions materials. En el cas dels miniàlbums verbovisuales quasi tots es van acabar durant la sessió i la majoria va aconseguir concretar la relació verbovisual requerida.

Pel que fa als miniàlbums de format els participants demanaven sovint que se'ls suggerissin recursos i estratègies concrets per a tractar el format escollit; consegüentment, els resultats de la incorporació dels aspectes materials són menys significatius. El fet de no haver llegit de forma dialògica cap àlbum que utilitzi enginyeries papereres i haver profunditzat només en l'ús significatiu del format allargat, a través d'*Espejo* (Lee, 2008), segurament influeix en aquestes limitacions a l'hora de produir textos significatius. Per a una futura execució del taller es recomana, per tant, incorporar algun llibre amb formats idiosincràtics, amb fortes vinculacions amb la narrativa. No obstant això, podem afirmar que els resultats del miniàlbum de format són més variats i a la vegada podríem considerar-los més creatius que els del primer miniàlbum, on trobem moltes interpretacions visuals semblants entre els participants. Hi entrem amb més detall en l'apartat 2.2.6.

Finalment, vam crear l'àlbum il·lustrat conjunt. A partir de les definicions recollides en la sessió 5.1., cada participant havia de trobar una pàgina representativa entre els àlbums de l'espai. Aquesta sessió va servir per a institucionalitzar (Rickenmann, 2006) una sèrie de termes i conceptes sobre l'àlbum il·lustrat (IC 39-49), i a la vegada permetia analitzar els aspectes específics que van recordar i als quals van donar importància, i per altra banda, també va servir per incentivar l'expressió creativa i la metareflexió, a través de la transposició medial de les definicions en una imatge extreta d'un àlbum.

Aquestes creacions foren escanejades per la mediadora per tenir-les com a base per a la creació de les pàgines de l'àlbum. En la sessió 5.2. amb la tècnica del collage havien

de crear sobre aquestes pàgines, i a partir d'una de les frases formulades en la sessió del grup-focal, una escena amb els personatges de cada grup i altres elements lliures (disposaven de paper, llapis i retoladors). Seguïem així el procés experimentat en la segona prova pilot com a procés didàctic per aconseguir resultats semblants. Però mentre que els participants de la primera experiència utilitzaven les frases com a narració verbal, fent-ne una interpretació visual a partir de les aventures del protagonista, l'alumnat de l'escola Santa Eugènia feia interpretacions més lliures de les definicions, creant escenes més pertinents per a les històries desenvolupades sobre els personatges en les anteriors sessions. Evidentment hi influeix el canvi de plantejament amb el qual es van introduir els personatges des del principi de la seqüència, però també creiem que la resposta més lliure era la seva manera de portar els resultats a camps d'interès més propis, com la literatura de por i terror (2nA) o la igualtat de gènere (5èB). En identificar aquest gir inesperat, vam optar per no regular (Rickenmann, 2006) les produccions cap al resultat esperat, sinó deixar espai perquè els participants poguessin expressar-se lliurement. Igualment en dos dels àlbums –*Comvidem els amics* (2nB) i *Conte dins del conte dins del conte* (5èB) – introdueixen aspectes metaliteraris, encara que no específics sobre el mitjà, en els quals podem identificar una clara influència de l'àlbum *El llibre dins del llibre dins del llibre* (Müller, 2002), en l'ús d'imatges, en la narrativa de la coberta i la portadella, i en la referència al títol, respectivament.

Per poder integrar els personatges dins de les diverses possibilitats que ofereix la doble pàgina vam procurar que les impressions fossin en mides diferents. Per proporcionar una mínima diversitat en la postura del personatge vam invertir la imatge. Podem observar un ús enginyós d'aquestes impressions, en l'àlbum del grup de 2nA, (vegeu annex 8). Un inconvenient de les fotos era que, tret del grup de 5èA, només disposàvem d'imatges des d'un únic angle, i no teníem més varietat que la que vam introduir a través de la imatge reflex. Per compensar aquest inconvenient, ja que els personatges al llarg de les pàgines de les obres es representen sempre en postures diverses, es podrien fer fotos dels personatges, en diferents postures al final de la sessió de creacions de per-



Imatge 13 Debat amb l'alumnat de 2nA sobre l'ordre de les pàgines de l'àlbum final *La casa embriuada*.

sonatges. En el cas del grup de 5èA es van fer algunes fotos de dos dels personatges junts que també vam proporcionar, i que van utilitzar en la portada d'aquest àlbum per a resumir la història amorosa que hi havia entre ambdós des del principi del taller, resultat de la intervenció amb i entre les figures. Creiem, però, que és encara més convenient utilitzar la tècnica del collage, com amb els grups de 2n, ja que ofereix més possibilitats d'introduir fàcilment una diversitat de postures, gestos i expressions facials.

La idea principal de la història final, que interrelacionava totes les pàgines creades en la sessió 5.2 amb un fil argumental, neix de la mediadora i es proposa al principi de

la sessió 5.3. Encara que en tots quatre casos es va remarcar que aquesta idea de narrativa era només una primera proposta que podia ser modificada, només s'hi va introduir una reorganització en l'ordre dels contes en l'àlbum del grup 5èB. Cal dir que, per motius cronogenètics (Rickenman, 2006), per garantir que s'acabaven els àlbums en aquesta mateixa sessió, es va optar per començar ràpidament amb les modificacions i l'elaboració dels paratextos, dedicant poca estona a una reflexió sobre relacions alternatives entre les pàgines. Així mateix la pregunta "Us agrada la proposta?" que es va formular per incentivar aportacions alternatives, esperava implícitament una aprovació, per aquest motiu en futures intervencions hauria de ser reformulada per generar debat i compromís en la creació de la història final, preguntant, per exemple, "Què faríeu diferent?" o crear la narrativa conjuntament des de bon principi, sense introduir una primera proposta. No obstant això, la cerca conjunta d'un títol va permetre als infants repassar i aportar matisos sobre la interpretació que feien de la proposta de narració, apropiant-se-la i posant èmfasi en parts específiques o donant-hi una lògica general, com es veu en el IC 53.

En aquesta última sessió es van introduir modificacions i escenes addicionals per complementar la narrativa, així com el paratext de la portada. Només en el cas del grup de 2nA, en el qual la narrativa ja estava bastant desenvolupada, es van poder introduir unes guardes. Idealment hauria calgut una sessió més per a elaborar amb cura l'acabat final i els paratextos.



Imatge 14 Lectura lliure de l'àlbum *Reflex* (Baker, 2011).

Com exposarem de forma més argumentada en les conclusions, creiem molt encertada la combinació de lectures dialògiques i creadores. En aquest punt només volem recollir dues observacions sobre la seva aplicació: per una banda, les activitats artístiques tenen un alt factor motivador, com podem identificar per la pregunta que es repetia en cada presentació de la sessió de si aquell dia farien un taller artístic, així com per la possibilitat de veure el que pensaven i sabien alguns infants que no participaven tant de les sessions dialògiques. La lectura dialògica, per altra banda, permetia conèixer les obres escollides amb profunditat, fet essencial per a garantir una creació artística ambiciosa i de qualitat, com demostren les transposicions visuals de les obres de Lee i Browne, molt presents i encertades en els àlbums finals dels participants.

Pel que fa al material, a més a més, volem remarcar tres anècdotes de les sessions, que considerem significatives sobretot des de perspectives plurilingües i interculturals. Per una banda destaquen les oportunitats que ofereix *Reflex* (Baker, 2011), un àlbum sense paraules, els paratextos del qual estan escrits en català i àrab. Aquest àlbum va ser fonamental per a involucrar l'A., un noi de 2n que portava només tres setmanes a l'escola quan vam començar el taller. Malgrat que els àlbums tenen més entrades al contingut que la verbal, l'A. buscava desganat un àlbum en la primera sessió i quan va trobar aquesta obra de Baker va deixar anar un crit d'alegria. En cada lectura lliure va buscar aquest llibre per mirar-lo una estona, però a partir d'aquí no es va limitar a la seva lectura, sinó que també va explorar altres llibres, sobretot els no verbals.

Per altra banda es va recollir molt positivament l'àlbum *Excuses, excuses* (Ravishankar i Manglou, 2012); en primer lloc per l'afirmació de J. que el protagonista s'assemblava a ell. Segurament es referia al caràcter entremaliat del protagonista amb el qual s'identificava, però també cal remarcar que aquest personatge tenia faccions hindús, semblants a les de J., d'origen sud-americà, una característica que no troba en els protagonistes europeïtzats habituals en els àlbums de les biblioteques escolars i públiques. El mateix llibre, a més, va cridar també l'atenció de la N., hindú com l'autora, que en va demanar el nom al final de la sessió i se'l va apuntar. Creiem que és important vetllar per una diversitat cultural en els llibres de l'escola, sobretot en aquelles escoles amb un alt grau d'infants amb orígens familiars no europeus.

Pel que fa a les gravacions, es va identificar *a posteriori* un nombre significatiu d'IC sobre aspectes paratextuals del mitjà. Alguns, quan s'analitzaven detingudament, quedaven només en observacions superficials: malgrat que estableixen relacions entre text i paratext, no portaven a lectures més profundes, ja que en el moment de la intervenció la mediadora encara no tenia prou recursos per poder-les aprofitar degudament. En intervencions posteriors amb grups diversos, no recollides en aquesta tesi, es van poder desenvolupar estratègies per fomentar la interpretació d'àlbums que garanteixi una explotació completa del mitjà, a partir del marc teòric pertinent recollit i desenvolupat en el volum **groc** d'aquesta tesi.

ÀLBUM IL·LUSTRAT

Anàlisi micro de l'execució
del taller de lectura Entre contes

©Karo Kunde, 2021

Aquesta investigació ha comptat amb una beca IF-Udg.

Direcció: Mariona Masgrau

Maquetació: Karo Kunde

Aquesta tesi s'ha compost a Serinyà amb les fonts Raleway, dissenyada per Matt McInerney, i Lora, dissenyada per Cyreal.

يا كبيك احفظ هذا
الكتاب من النور

Oh, Kubéjkag, salva el meu llibre dels tèrmits.

[Invocació àrab escrita als llibres antics per a protegir-los dels insectes.]

No hay espectáculo más
hermoso que la mirada de
un niño que lee.

Günter Grass (1999: 39)

En aquest capítol presentarem els resultats derivats del treball de camp de la recerca, més concretament del taller Entre contes, per exposar la recepció infantil de l'àlbum il·lustrat i quin rol hi tenen els paratextos. Complementem les anàlisis dels IC amb la revisió de les funcions dels paratextos en els àlbums il·lustrats utilitzats per al taller i d'altres obres pertinents, seguint el nostre model per a la crítica material-paratextual (vegeu 6.2.), per remarcar l'ús innovador de la materialitat, especialment pel que fa a funcions hermenèutiques en el mitjà àlbum.

Es presenta una breu anàlisi de les concepcions que es fan de l'àlbum il·lustrat els alumnes participants en el taller Entre contes mitjançant activitats de lectura i creació; i es contrasten aquestes concepcions amb les respostes dels 22 mestres participants en l'enquesta sobre les concepcions i lectura d'àlbums il·lustrats. L'anàlisi focalitza, en primer lloc, en les relacions verbovisuales, les quals, com s'exposa en el marc teòric, són subjectes en les definicions actuals sobre el mitjà i, per tant, són la base de les *affordances* dels receptors (Elleström, 2010); en segon lloc, es revisen les consideracions sobre la materialitat com a condició significativa per al mitjà àlbum, un factor que integren de manera menys explícita en la seva concepció del mitjà. A partir d'aquesta anàlisi més general, aprofundim en els aspectes específics de la materialitat, és a dir, en la interpretació i concepció dels paratextos de l'àlbum il·lustrat per part dels infants; això es du a terme analitzant els incidents crítics (IC) respectius als paratextos, els quals permeten veure com els infants els inclouen en la lectura. A partir d'aquí, desenvolupem les possibilitats per a la lectura dels altres paratextos, no tractats en el taller –com per exemple les sobrecobertes, les dedicatòries, l'ISBN, els pròlegs i els epílegs–, a partir de l'anàlisi de diversos àlbums del corpus utilitzat per al taller i altres publicacions més recents, realçant la importància de tenir-los en compte en la lectura.



1. ANÀLISIS DE LES RELACIONS VERBOVISUALS EN L'ÀLBUM IL·LUSTRAT

IC 3	IC 18
<p>Karo: Sabeu què és un àlbum il•lustrat? Alumnes: No. Karo: No? Us imagineu què podria ser? Alumnes: No. D: Tomar fotos... [parla paral•lelament amb la R. i aquesta acaba la seva frase] R: ... un àlbum Karo: Un àlbum, però què vol dir un àlbum? D: Una carpeta. R: Una carpeta així [fa el moviment amb les mans d'obrir i tancar]. M1: És una carpeta de fotos. [...] D: És un àlbum per fer fotos. Karo: Val, no és per fer fotos. A veure, un àlbum si és per fer fotos, però un àlbum il•lustrat és una altra cosa, és un llibre. M2: Que és un tipus de llibre, que posem les ... les... Fem les que hem fet a l'escola.</p>	<p>Karo: A veure tornem a recordar, què fèiem aquí? De quin tipus de llibre parlàvem aquí? C.: Àlbum il•lustrat. Karo: Àlbum il•lustrat. I què és l'àlbum il•lustrat? R.: És un conte W.: És un àlbum de fotos il•lustrat. Karo: Fotos? Z.: És un conte de fotos. Karo: Fotos? C.: No, són dibuixos. R.: Imatges, imatges. Karo: Imatges, vale!</p>

1 La transcripció de les interaccions de l'aula té la voluntat de respectar la manera d'expressar-se dels infants, amb totes les seves estratègies, mancances, col•loquialismes i interferències.

1.1. El terme *àlbum il·lustrat*

Malgrat que el terme *àlbum il·lustrat* sembla que va consolidant-se i guanyant terreny a l'hora de referir-se a aquest mitjà específic, segueix sent molt habitual anomenar-lo *conte* o *llibre il·lustrat* com podem veure en les enquestes als mestres: només un 50% utilitzen el terme *àlbum il·lustrat*.

Què és aquest llibre? - Terme

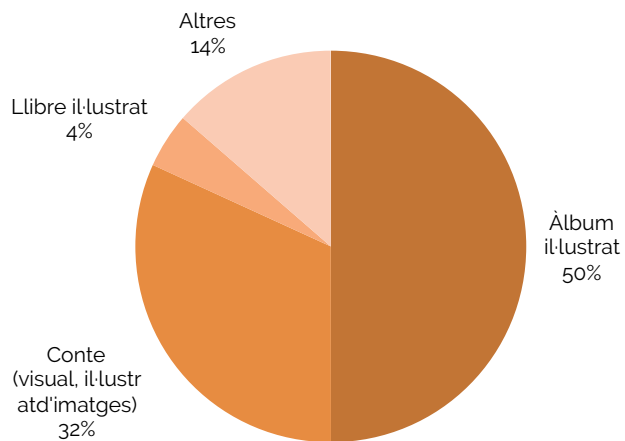


Figura 21 Terminologia utilitzada per referir-se a l'àlbum il·lustrat entre els mestres enquestats.

També entre els participants del taller Entre contes s'ha detectat alguna dificultat de comprensió del terme, com podem veure en els IC 1, 3, 18 i 19: els primers dos IC van ser recollits a la primera sessió, quan encara no coneixien el terme, i els últims dos a la sessió 3.1., després d'haver introduït el concepte específic, haver-lo utilitzat amb freqüència i haver implicat activament els alumnes en la seva definició.

Observem que la paraula *àlbum* recorda els àlbums de fotos, els àlbums de final de curs en què es compilen totes les activitats fetes a classe, o les colleccions, sense incidir en l'aspecte del format, que accentua Van der Linden (2015) en la seva definició.

Mentre que la paraula *àlbum* comporta dificultats de comprensió, podem veure com la paraula *il·lustració* ajuda a la comprensió del terme. En l'IC 1, podem observar com els ajuda a concloure que és una narració verbovisual ('un conte amb dibuixos') i en l'IC 19 veiem com la paraula és retinguda pels infants; i en canvi la paraula *àlbum*, no queda fixada i els infants fins i tot s'inventen noms similars (*albesi* i *adona portes*), perquè no la recorden.

IC 1	IC 19
<p>Karo: Vosaltres sabeu què és un àlbum il·lustrat? [Els alumnes fan que no amb el cap.] Karo: No? Però us imagineu què és un àlbum il·lustrat? F: És il·lustrat! [...] És com il·lusió! [...] F: Il·lustracions són dibuixos. K: Es podria també dir així. J: Com àlbums pintats. P: Un conte amb dibuixos.</p>	<p>Karo: Què són els llibres que porto jo? Y: Són il·lu..., il·lu..., P i J: ...il·lustrats F: Il·lustrats, sí. Karo: Algú sap el nom dels llibres que porto? [Mostra parlen a la vegada.] P: Albesi, Albesi Y: No, són... [...] Z: Són de ... P: il·lustracions R: Adona portes A: [molt flux] Àlbums</p>

Aquestes observacions, la facilitat de retenir i utilitzar una paraula, mentre que l'altra comporta dificultats i confusions, coincideix amb observacions que indiquen que una majoria són conscients de la importància de la imatge a l'hora de llegir, però no d'altres factors influents en la constitució del sentit de l'àlbum il·lustrat. Això no implica que no llegeixin les relacions intermedials a partir de la materialitat –el format de l'àlbum–, però com a mínim indica que no ho fan de manera conscient.

1.2. Les relacions verbovisuales

Pel que fa a les relacions intermedials de text i imatge, tractades específicament en les sessions 3.1 i 3.2 (vegeu 2.1.4.), podem observar que els alumnes les detecten amb una certa facilitat. També és interessant com es ressalta que la simetria entre text verbal i il·lustració no és mai idèntica, com ja vam constatar en l'apartat 5.1., i els infants consideren la simetria, per tant, com una acumulació d'elements lingüístics (verbals i visuals) equivalents que no són estrictament necessaris per a la recepció o la interpretació correctes d'un missatge; diferenciant-la, així, de la complementarietat, en què aquesta interpretació sí que és necessària. La impossibilitat d'arribar a una simetria entre llenguatges s'observa diverses vegades en les reflexions sobre les relacions intermedials entre text i imatge per part dels alumnes, com podem veure en els IC 16 i 20.

IC 16	IC 20
Karo: Hi havia una vegada dos nens. El text i la imatge diuen el mateix? Alumnes: Sí. H: No, perquè hi ha un <i>perro</i> .	K: Hi havia una vegada dos nens i un gos. Llavors diria exactament el mateix el text que la imatge, oi? Y: Pot ser que sí pot ser que no. K: Perquè pot ser que no? Y: Perquè pot ser que diu que hi havia dos nens que volien excavar un forat.

Per introduir els conceptes de simetria, complementarietat i disjuntivitat (vegeu 5.1.) vam fer servir l'àlbum *En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett i Klassen, 2011) i, en la lectura compartida, s'anava modificant el text per realçar les diferents estratègies. Com podem veure en l'IC 16, no vam tenir en compte el gos en la verbalització de la imatge, la presència del qual fou interpretat per H. com a complementarietat. Rectificant el text, vam incloure aquest complement en una posterior sessió amb el grup 5èB, però, tot i incloure el gos, segueixen trobant diferències entre text i imatge, ja que consideren que la imatge dona a entendre que "dos nens que volien excavar un forat" (IC 20), donant sentit a les pales que porten a les mans.

Per tant, segons aquest grup, hi ha un cert grau de complementarietat entre text i imatge. Aquest es troba en el buit ineludible que creen ambdós mitjans. En els anteriors exemples hem vist que els alumnes posen en dubte la simetria entre text i imatge. Per a introduir-la amb els grups



Imatge 15. Primera pàgina del text principal de *En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett i Klassen, 2011) utilitzada per a introduir el concepte de la simetria a la sessió 3.1.

de cinquè comencem amb una pregunta que reformula aquesta observació, recollida en les sessions amb 2n (IC 16). En els IC 19 i 23, podem veure com els alumnes diferencien aquesta complementarietat amb la continuació del text a través de la il·lustració.

IC 19	IC 23
<p>Karo: Avui mirem què pot passar quan hi ha lletra i il·lustració. La lletra i la il·lustració dels dibuixos diuen sempre el mateix?</p> <p>Alumnes: No.</p> <p>Karo: No?</p> <p>Y: Hi ha àlbums il·lustrats que hi ha dibuixos, però el que està escrit no és el mateix. No és lo mismo que el dibujo</p> <p>Karo: I perquè, què diu el que passa entre dibuix i lletra?</p> <p>Y: Perquè crec que... que els dibuixos diuen la... una continuació.</p> <p>Karo: Val, diuen <i>algo</i> complementari. Diuen algo més que el que diu el text.</p>	<p>R: De vegades pot ser que el que diu en el text és quan comença i el que diu en el dibuix és el que segueix la història.</p> <p>Karo: Exacte! El dibuix explica el text, o viceversa, el text complementa el dibuix!</p>

Quan la mediatra reformula l'afirmació incideix més en el fet de la complementarietat que en la continuació, considerant la segona una forma de la primera i obrint, així, la possibilitat a altres estratègies. A més, en el segon cas, subratlla que pot tenir més pes un llenguatge que l'altre. S'hi hauria d'afegir que pot no haver-hi dominància d'un mitjà, sinó un cert equilibri entre ambdós llenguatges (Rajewsky, 2005).

El tema de la dominància és interessant. En les definicions sovint pesa la imatge sobre el text (vegeu Bosch, 2006). Aquesta concepció es veu reflectida també entre els mestres: la gran majoria llegeix text i imatge, amb una lleugera dominància de la lectura visual sobre la verbal (figura 21). També, pel que fa a la pregunta sobre els aspectes significatius de l'àlbum, domina la imatge¹ amb un 91% sobre el text (68%), tot i que només un 27% ho confirma en la pregunta sobre les característiques bàsiques [Annex 6d]. També, en les definicions escrites pels participants, trobem afirmacions que subratllen la idea que la imatge domina en el

¹ Cal dir que els únics dos enquestats que no han marcat la imatge com a element significatiu, sí que han marcat el color i l'estil il·lustratiu com a significatiu i per tant consideren el text visual.

Lectura de text i il·lustració

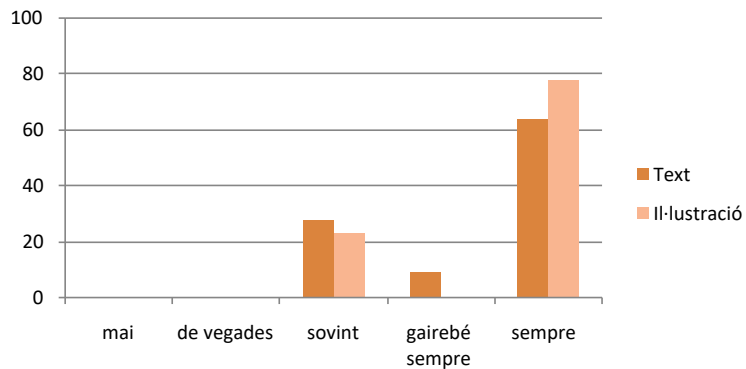


Figura 22. Lectura de text i il·lustració, enquesta de mestres.

mitjà. En són un exemple les definicions de l'enquestat 6 -"llibres on la imatge té tant o més pes que el text", l'enquestat 9 -"Narracions en què text i imatge es complementen (sovint amb predomini de la imatge)" i l'enquestat 12 -"Contes amb moltes imatges que tenen poc text o gens"- [Annex 6b]. Això no obstant, en la pràctica, la interpretació d'un àlbum sovint comença a partir del text, i la il·lustració és concebuda com la seva continuació o ampliació, una idea que s'expressa també en la definició de l'enquestat 16: "Contes que, sense la imatge, no comprendries la totalitat del text". Hi podem identificar el que Masgrau Juanola (en Kunde i Piderit, 2021) considera una "valència disciplinar" (7), una prioritització d'un llenguatge sobre un altre: el fet de donar més crèdit o diferent rang jeràrquic a un llenguatge o altre no només en funció de les dominàncies que s'estableixen en l'àlbum, sinó per creences implícites anteriors a la seva lectura. Pel que fa a les consideracions sobre les relacions verbovisuals com a característica bàsica de l'àlbum, les mestres podien escollir entre tres opcions: "la imatge il·lustra el text", "text i imatge col·laboren" i "imatge i text poden tenir/establir diferents relacions". Un 90% dels mestres afirma que hi ha algun tipus de relació entre llenguatges, entre aquestes relacions domina la col·laboració (82%), seguida per la diversitat de relacions (59%), però només un 13% les reconeix totes tres.

Per fomentar la lectura verbovisual, per tant, és important que el mediador de lectura formuli preguntes sobre les interrelacions text-imatge i incorpori la lectura visual en la lectura global de l'àlbum, o viceversa. Precisament aquesta lectura intermedial permet viure la disjunció

entre text verbal i visual, com podem analitzar en l'IC 15, en què llegeixen En Jan i en Pep fan un forat (Barnett i Klassen, 2011), un àlbum en què dos nens, mentre van excavant el sòl, es lamenten que no troben mai res d'especial, malgrat que la imatge ensenya que molt a prop seu hi ha diamants enormes.

IC 15

Karo: Hi havia una vegada dos nens... que volien trobar un tresor.
 I.: Sí, que és un diamant!
 Karo: Però...
 D.: És un diamant!
 Karo: ... però no hi havia cap tresor.
 J. i M.: Sí, sí! [S'aixequen i assenyaals diferents punts de la imatge] Aquí!

En la sessió, els diferents punts de vista representats a través de cada mitjà –la d'un tercer narrador parcial del text verbal i l'omnipresència del visual– va estimular la lectura dialògica de tal manera que els nens intervenien constantment per fer palesa les contradiccions entre ells. Aquesta relació és recuperada com a exemple de disjunció (Van der Linden, 2015) en el grup focal (IC 44). En aquest incident, a més, podem observar la dificultat per diferenciar entre els diversos punts de vista narratius, com li passa al D., i que el fet de considerar que cada mitjà teixeix una història autònoma pot portar cap a males interpretacions.

IC 44

R.: Hi havia un tresor i després va excavar i no van trobar ningun tresor.
 D.l: Sí, sí, van trobar el tresor.
 Karo: Quin tresor van trobar?
 D.: El diamant gran.
 Karo: No, no el van trobar. Però com sabem nosaltres que hi havia un tresor?
 R.: Perquè ho deien les fotos que veiem.
 Karo: La il·lustració del tresor. I el text ens explicava que hi havia un tresor?
 Alumnes: No!
 Karo: Llavors què passava aquí amb el text i la imatge?
 R.: Que, que...
 K.: Eren diferents.
 R.: Un ens explicava *algo* i l'altre ens explicava alguna altra cosa.

En l'IC 46 podem veure un altre exemple on s'explora la possibilitat narrativa de conèixer el món interior dels personatges, allò que no diem o que només s'imaginen, a través dels diferents punts de vista que representa cada mitjà:

IC 46

I.: També hi ha llibres que diuen coses que són excuses. Que diuen coses que no poden fer. I lo dibuixen que pensen en el cap.

L'alumna relaciona en aquesta breu aportació dos àlbums llegits durant el taller *Entre contes: Excuses, excuses* (Ravinshankar i Maglou, 2012) i *¿Qué piensan?* (Moreau, 2011), en els quals la il·lustració en el primer cas visualitza les excuses que imagina el protagonista, com si fossin reals, i en el segon, els pensaments íntims dels personatges, com ja indica el títol.

La interacció verbovisual és un dels principals trets del mitjà, recollit en diverses definicions (vegeu Bosch, 2006). També, per als infants, és un dels trets més característics de l'àlbum, al voltant del 40%² del total de les aportacions fetes durant el grup focal incideixen en les relacions verbovisuals [Annex, 3b]. Podem veure'n també un exemple en l'IC 39:

² Recordem que en aquesta taula no hem recollit totes les aportacions, sinó només les primeres definicions i matisos, per la qual cosa aquest número seria encara major, si es comptabilitzessin totes les mencions a relacions verbovisuals expressades en el grup focal.

IC 39

Karo: M'heu de dir una frase o paraula que relacioneu amb aquests llibres, aquest gènere.

C1: Diferències?

Karo: Per què diferències?

C1: Perquè de vegades els àlbums il·lustrats porten la lletra, que diu una cosa, però el dibuix en diu una altra.

Karo: Digueu-me frases, coses sobre l'àlbum il·lustrat.

W: Comparacions.

Karo: Què vols dir amb comparacions?

W: Vi algunes comparacions que hi ha entre els dibuixos.

Karo: No ho entenc. Torna-m'ho a explicar una mica més.

W: Dic unes comparacions que diuen alguna cosa en el dibuix. Una comparació que descriu el conte. És com una comparació com "ull verd com els arbres".

Karo: Ah, com metàfores?

W: Sí!

C1: Il·lustracions. Que les il·lustracions a vegades hi ha àlbum il·lustrats que no tenen lletres i que has de llegir amb les il·lustracions.

Karo: Val, les il·lustracions!

C1: Poden ser un text.

O: Els dibuixos pesen més que les lletres.

C: Què vols dir amb això?

Karo: Sí, exacte, què vols dir amb això, O.?

Z: Que expliquen més la història que la lletra.

Z: Alguns llibres no s'han de llegir.

Karo: Què vols dir amb això?

N: Que has de mirar els dibuixos?

Karo: I les imatges no es llegeixen?

Z: [afirma amb el cap.]

N: Que també de vegades, amb la portada, ja saps de què va el llibre.

Karo: La portada aporta pistes. Posem la portada, i alguna cosa més que aporta pistes...

Ch: Les imatges.

[...]

C1: Descobriments. Perquè hi ha llibres que tu t'imagines i quan la gires hi ha una altra.

N: Com aquell dia que ens vas ensenyar que aquell que fa el llibre, aquest home que dibuixa pomes i barrets, també de vegades expliquen una mica el conte.

W: El text i les imatges poden dir altra cosa.

C1: I de l'expressió de la C2, que hi havia alguna cosa que hi ha figures infiltrades en algun llibre perquè tu observis més les il·lustracions.

C2: Això volia dir.

W: Què hi ha llibres que tu busques la informació, però és un misteri perquè no la trobes mai. I tens que investigar i investigar fins que la trobes.

Amb aquest IC veiem com, amb un acompanyament incisiu, els infants van descobrir les possibles diferències entre text verbal i text visual, la seva relació metafòrica, les referències intermedials, la dominància del mitjà visual, les pistes visuals i les disjuncions, i les van dotant de significat. A més, van prenent consciència de la necessitat de saber fer lectures visuals (especialment, és clar, en els àlbums sense text), el que Ramalho (2021: 108-110) anomena *imagització*.

**2. ASPECTES
MATERIALS I PARATEXTUALS**

Si analitzem com s'integren els paratextos (guardes, tipografia i crèdits editorials) en la lectura a les escoles, una tercera part dels mestres enquestats afirma que no els llegeixen mai o només de vegades, una altra tercera part que els llegeixen sovint, i la tercera part restant, que els llegeixen sempre o gairebé sempre; amb un biaix pel que fa als crèdits editorials, que només un 9% dels enquestats en fan una lectura. Aquestes dades es confirmen en el que són considerats aspectes significatius per a la història (figura 23), en què guardes i tipografia són mencionats per una tercera part dels enquestats. En aquesta pregunta destaca la consideració de la importància de la coberta per a la vertebració de la història, que és citada pel 86% (es té en compte fins i tot més que el text), així com la forma i el format del llibre, esmentats pel 55%.

Aquestes concepcions, però, contrasten amb les respostes elaborades pels mestres, quan és la investigadora qui proposa que facin possibles definicions que se centrin en característiques específiques. Els enquestats

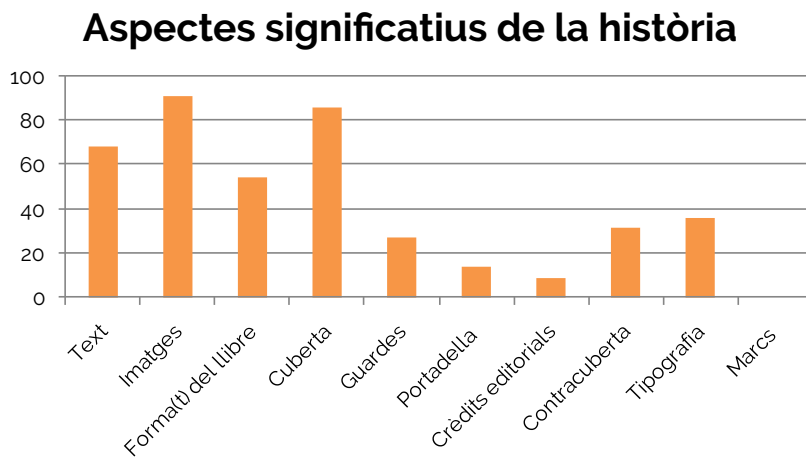


Figura 23
Percentatge de mestres que consideren significatius per a la història text, imatge i diversos aspectes materials.

podien escollir entre una llista de 21 ítems i totes les possibles definicions que els semblessin correctes. Evidentment també aquí destaquen les respostes que consideren importants text i imatge, però sorprenentment un 86% dels participants afirma que tots els elements del llibre són significatius, fet que no s'evidencia en les dades que aporten sobre la seva lectura, ni en les aportacions que fan a l'hora de desglossar els aspectes que consideren significatius.

Aquestes dades incideixen en la necessitat de fomentar la lectura paratextual entre les mestres per tal de poder introduir-la en les lectures compartides amb els seus alumnes, ja que, com veurem en l'apartat següent, on tractem els paratextos individualment, classificats segons la seva funció paratextual (vegeu figura?), sovint potencien la comprensió lectora, sigui per contextualitzar-la o ampliar-la (crèdits editorials, pròlegs, epílegs o notes informatives), però també perquè contenen informació hermenèutica significativa, un aspecte d'especial interès per a la nostra investigació. Comencem amb els paratextos materials, aquells que són necessaris per a la constitució del llibre, com ara les tapes, les pàgines o la tipografia, i seguim amb els paratextos convencionals, no imprescindibles en la constitució de l'objecte llibre, però presents habitualment, sigui per raons promocionals, productives, navegatives o informatives (vegeu 6.2.). D'aquesta última categoria, també en formen part els paratextos hermenèutics i interactius, la presència dels quals creix significativament en el mitjà àlbum, com exposarem en els apartats pertinents.

A continuació presentem descripcions i exemples dels paratextos propis de l'àlbum il·lustrat, no en una llista exclusiva, sinó ampliable amb la incorporació de paratextos nous o innovadors- i n'examinem el seu potencial mediador, així com les estratègies lectores requerides, a partir de l'anàlisi de les sessions de lectura amb els alumnes i complementant-la amb l'anàlisi crítica d'àlbums exemplars.



2.1. Paratextos materials

2.1.1. Format

Per format, entenem per una banda la mida i la forma del llibre i per l'altra, la manera d'articular la concatenació de les pàgines, és a dir, l'enquadrernació. La decisió i concreció d'aquests elements, que poden ser determinats per la col·lecció, pel disseny de l'il·lustrador, pel mercat o per raons econòmiques, té un impacte en l'experiència lectora, més o menys buscat pels productors de l'àlbum. Podem observar, com diuen Nikolajeva i Scott (2006: 241), que hi ha una gran varietat de formats en el mercat de l'àlbum il·lustrat, fet que observen els mateixos participants, quan H. diu "hi ha llibres que són llargs o curts o gegants o petits" (IC 41), indicant per una banda la mida dels llibres i per l'altra el format pròpiament dit, si és apaïsat, vertical o té altres formes (triangular, rodó o rombal) com indica la I. en l'IC 40.

En termes generals, els llibres petits proporcionen una experiència més privada i íntima, a més de ser més manejables per mans petites. En canvi, llibres grans conviden a endinsar-se (o submergir-se) en el llibre, són més fàcils de llegir per part d'"inexperienced eyes" (Nodelman 1988: 44) i possibiliten lectures compartides. Nodelman, a més, indica que dels llibres grans n'esperem històries desconcertants i energètiques, mentre que les històries fràgils i delicades són esperables en llibres més petits. Lee (2014) considera el format com un punt de partida inspirador, que pot "limitar la imaginación del artista, pero, por otro lado, también pued[e] convertirse en un buen punto de partida para dar rienda suelta a la imaginación" (6). Així, explica que per crear l'àlbum *Espejo* (Lee, 2008) va haver de provar diversos formats, ja que el format rectangular (una forma convencional dels àlbums il·lustrats) que va utilitzar en un inici, creava marges excessius. La reducció de la mida tampoc era viable, ja que la imatge més petita dificultava la lectura psicològica de la protagonista. Fins que va adaptar el format a la il·lustració, utilitzant un llibre vertical i allargat que a la vegada emfasitzava "la idea que se trataba de un espejo" (101).

El format sovint determina també la quantitat de detalls que s'hi poden trobar. Així, un llibre petit (amb excepció de reedicions de llibres grans en format petit) normalment tenen un contingut visual més limitat, en canvi

d'un format apaïsat sovint transmet un discurs més objectiu sobre els personatges, mentre que el vertical, incrementa la nostra empatia amb el personatge, perquè el lector és portat a un nivell més subjectiu.

Per últim, trobem llibres encunyats amb formes diverses de cotxe, mòbils, dinosaures (Ulug, 2014), la gran majoria dels quals podríem considerar primeríssims llibres: lectures per a l'alfabetització inicial que permeten a l'infant descobrir l'objecte llibre (Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2005, 2011) i que, com el seu nom en anglès (*toy books*) indica, se situen entre la joguina i el llibre. La seva forma particular no té cap més funció que introduir el contingut del llibre a través de la figura que representa; i cridar l'atenció de l'infant, resultar-li lúdic i atractiu. Però hi ha llibres amb formats particulars que adopten finalitats hermenèutiques, com és el cas d'*El llibre esbiaixat* (Newell, 2007). El seu format rombal imita la inclinació d'un carrer amb pendent pel qual es precipita el protagonista bebè en el seu cotxet, com identifiquen de seguida els alumnes en J. (IC 27) i en W. (IC 28) en la presentació de l'àlbum.

IC 28

Karo: I aquest llibre? [Es mostra el llibre de Newell *El llibre esbiaixat*] Com es diferencia d'altres llibres?

C: Oh, que raro!

Karo: Per què és raro?

[...]

Ch.: Perquè és en forma de rombo.

[...]

Karo: El llibre es diu, *El llibre esbiaixat*, que vol dir el llibre que fa baixada. [A continuació se'n resumeix el contingut.]

W: Oh, per això el llibre es baixa.

Karo: Exacte! Llavors utilitza aquesta inclinació cap a baix amb la imatge mateixa, per donar aquesta idea de la baixada del carrer.

El format del llibre ens pot fer dubtar de què és i què no és un àlbum il·lustrat. Produccions com les de l'editorial Cuscusian*s (imatge 16) ens fan qüestionar si un llibre realment és una enquadernació de pàgines o si poden haver-hi altres maneres de presentar el contingut (vegeu Sabadell, 2018). I inevitablement ens preguntem si contes com *El niño té* (L'arbre, el Porc i la Flor, 2016a) o *Invisible* (L'arbre, el Porc i la Flor, 2016b) encara poden ser considerats llibres o si ja s'haurien de classificar d'una altra manera, i si és així, de quina. Aquestes són innovacions intermedials que qüestionen l'objecte i la seva funcionalitat de manera conscient, disruptiva

i innovadora.

ENQUADERNACIÓ

L'enquadrernació, com assenyala Consejo Pano (2014: 2), és fruit de la necessitat de procurar una bona conversació i un fàcil maneig del llibre. També, com apunta Sipe (2001: 27), influeix en l'acoblament de les dobles pàgines, ja que determina si el llibre obert queda més o menys pla i, per tant, la doble pàgina és més o menys visible de manera unitària. Aquest fet és molt rellevant en els casos d'il·lustracions que ocupen la doble pàgina.

Al mercat espanyol, la forma d'enquadrernació més habitual és la de tapa dura, en què els plecs cosits estan enganxats a través de guardes a les tapes; tot i això, i sovint per raons econòmiques, en altres indrets, com per exemple en els països anglosaxons, és molt habitual trobar també publicacions en tapa tova: com que amb aquestes enquadrernacions el paratext de les guardes ja no té cap necessitat material, és a dir, la forma d'enquadrernació ja no requereix aquesta pàgina, de vegades s'omet, provocant la queixa dels investigadors del gènere (vegeu Nikolajeva i Scott, 2006), ja que se suprimeixen continguts significatius de la narrativa. Deixant de banda la integració o eliminació de les guardes, ambdós tipus d'enquadrernació proporcionen una conjunció força neta entre pàgines, motiu pel qual esdevenen els formats més adequats per a les il·lustracions de doble pàgina.

Variacions en l'enquadrernació convencional, ja siguin de tapa dura o tapa tova, que destaquen, són susceptibles de ser analitzades. N'hi ha que opten per una enquadrernació diferent: en podem trobar de promocionals, per realçar el producte entre la gran oferta del mercat, però sovint també identifiquem finalitats navegatives i hermenèutiques. Així, per exemple, en el llibre italià *Storie senza fine*, (Mari, 2002) en la traducció espanyola es va negligir l'enquadrernat en espiral, que reforçava la narrativa circular –sense principi ni final– (vegeu Bosch, 2018). Així no només es perdia el fet que el llibre pot ser començat per qualsevol pàgina (tret navegacional), sinó també el fet que el missatge circular és significatiu en aquest cas. Enquadrernacions amb el cosit a la vista de *Sota les pedres*, (Squilloni i Domènech, 2020) connecten amb una ambientació rústica del contingut.

A *Cor d'ocell* (Benegas i Caiano, 2020), de la mateixa col·lecció d'Akiara, l'enquadernació amb el cosit a la vista té una funció clarament hermenèutica i planteja un joc metaliterari: ja que el llibre recorda el quadern de notes que té i compon la protagonista, la Nona i "El fil dels versos" que va estirant en la seva trajectòria vital.

EL FORMAT LEPORELLO

El leporello o llibre acordió és un format que guanya presència al mercat i que ha estat estudiat amb detall per Ramos (2019) en el seu article "The Accordion Format in the Design of Children's Books: A Close Reading of a Portuguese Collection". Són llibres impresos sobre una tira llarga plegada de tal forma que poden ser llegits com llibres convencionals, passant les pàgines; però també poden ser desplegats, de manera que es converteixen en una narració estesa sobre una única pàgina, semblant a



Imatge 17. Tira de darrere, desplegada, d' *El taxista sardina* (Queixal edicions, 2017).

un mural o fresc, en la qual la relació visual entre les dobles pàgines (o la doble pàgina) es fa més evident que mai. A més, sovint té una fluïdesa molt pronunciada, que queda només interrompuda pel gir de pàgina en el format convencional⁴. Com ja havíem apuntat en relació al format horitzontal podem dir que el leporello potencia la narració visual del moviment i el pas del temps a través d'un paisatge portant el potencial del format a l'extrem, ja que les pàgines desplegadas poden arribar a fer més d'un metre de llargada. Però a la vegada consta d'unitats autò-

⁴ Com en el cas de *Wennichgross bin werdeicheinSeehund* (Heidelberg, 2011), on la pàgina pensada com a leporello queda trencada pel format convencional, vegeu nota 18.



Imatge 18. Darrera pàgina de la tira del davant, que connecta amb l'altra banda del leporello, del llibre d'Imapla (2012), *Lola: toodo un día en el zoo*.

nomes, les pàgines dobles en forma plegada, que constitueixen parts essencials de la narració (Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2019). Hi ha exemples que aprofiten ambdós costats del paper desplegat, com el cas de *Loolola: todo un día en el zoo* (Imapla, 2012), en què el lector passa a través d'una porta a l'última pàgina del paper davanter, a l'altra cara, on hi ha un món oníric de somnis (imatge 18).

Com veiem, hi ha diverses maneres de llegir un leporello i, per tant, moltes interpretacions possibles de l'àlbum; fins i tot poden contenir missatges que no es poden percebre en una de les variants del format leporello (plegat o desplegat), com en el cas d'*El taxista Sardina* (2017), de Queixal edicions. Mentre que el recorregut pel fons del mar del protagonista a la recerca de la seva amiga de la primera pàgina, que li havia dit que se n'ha anat al "més endalt", pot ser llegit indistintament de forma plegada com desplegada, la tornada, la pàgina del darrere, on el protagonista reflexiona sobre els sabers que ha adquirit sobre la vida després de la mort, només pren ple significat amb la lectura desplegada. És aquí (o allà) on desco-

brim que les imatges que veu són com tatuatges sobre la pell d'una balena, la mateixa balena que, com la figura de la mort, li explica al final del llibre que l'única manera de descobrir com és el "més endalt" és anant-hi (imatge 17). Hi ha exemples, com les reedicions dels llibres de les estacions, de Rotraut S. Berner en aquest format, que evidencien la relació circular del llibre, en què la primera pàgina és una continuació de l'última. Posats drets, representen el recorregut pel poble de Wimmlingen, que l'infant pot explorar gairebé com si en fos un habitant. Altres usos d'aquest format rauen en la possibilitat de construir diferents combinacions, plegant la pàgina per diferents punts i construint així diverses imatges. Els "animals on fire" dels autors col·laboradors del Taller la Roda poden ser plegats de moltes maneres; així podem observar com el *Flamin' Tiger!!!* (Orta, 2019) camina a la vora del foc, es menja un humà sencer, salta per una anella en flames, o tot a la vegada (imatge 19).

Ramos (2019) identifica, en la subversió del format, un caràcter lúdic, que desafia el procés de lectura tradicional i promou nous tipus de manipulació del llibre per tal de descobrir la relació entre contingut i format, i



Imatge 19 *Flamin' Tiger!!!* (Orta, 2019)

les implicacions de l'estructura en la construcció del missatge; en els leporellos, el procés de donar sentit al contingut, per part del lector, passa per "observing, comparing, asking and moving constantly backwards and forwards" (325), és a dir, per la lectura anatextual. Confirma que la idea que els leporello estimulen la interacció física i cognitiva del lector amb el llibre, el qual lliurement pot decidir quina via de lectura seguir. No obstant això, per tal de poder optar per una de les diferents lectures i pel fet de desviar-se d'una lectura convencional (Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2019: 273), hom primer ha d'entendre les alternatives que suscita el format. Durant l'estona de lectura lliure en la sessió 1.2 amb el grup 2nA vam poder observar la interacció de diversos nens amb el leporello *Kokoro* (Vast, 2009). Dels cinc alumnes que agafen el llibre, només n'hi ha un que du a terme una lectura visual del contingut, acompanyat per la mestra, mentre que els altres es limiten a descobrir el format, plegant i desplegant el llibre. Així mateix, la novetat del format crida l'atenció als altres alumnes i, per això, de seguida, quan un el deixa, el següent l'agafa. L'alumne que finalment llegeix el llibre, a part de manipular-lo, comença a identificar els animals representats, però no té temps d'arribar a interpretar la relació del format i la il·lustració, que representa el recorregut que fa l'eriçó per acabar esdevenint un ratolí. Aquest és un dels exemples de format leporello en què la relació entre materialitat i contingut és més pronunciada i deliberada, tal com confirma també Reynolds (2010, citat en Ramos, 2019: 315-6).

2.1.2. Pàgina

Volem començar la introducció d'aquest paratext amb paraules de Lee (2014): "La página del libro es un espacio con profundidad en el que puede suceder cualquier cosa y, al mismo tiempo, no es más que una delgada hoja de papel" (30). La pàgina, com afirma Van der Linden (2015), és la unitat primordial del mitjà àlbum. Damunt de la seva materialitat –paper, cartró, tela... – es plasmen uns continguts que ens poden transportar a mons llunyans, a vides particulars o a esdeveniments curiosos. Per produir aquest efecte, en general, s'intenta invisibilitzar aquest paratext o se'l deixa en un segon pla. La composició pot ser fonamental en aquest sentit; així, per exemple, s'evita situar el contingut principal de la il·lustració en l'espai central de la doble pàgina, per no patir l'escisió del plec (Nodelman, 1988: 139; Lee, 2014: 6-7). A la vegada la composició és influïda per la forma i la mida de la pàgina, o viceversa: la composició pot determinar la mida i la forma de la pàgina. Cal recordar que la mida de la doble pàgina duplica la mida de l'objecte llibre; parlem, per tant, de la doble pàgina com una unitat que pot ser ampliada i modificada amb solapes o encunyats, els quals analitzarem per separat en l'apartat corresponent (2.2.6), considerant-los paratextos interactius. Malgrat que en la majoria dels àlbums s'opta per aquesta invisibilització de la materialitat de la pàgina, hi ha algunes obres que la utilitzen de forma hermenèutica, integrant-la significativament en el text principal, com podem veure en autors com ara Munari, Komagata o Lee.

MATERIAL

La materialitat de la pàgina sempre té efectes en la lectura, encara que siguin inconscients, com les impressions que ens produeix un determinat tacte del paper. Aquesta experiència (o lectura) tàctil és una de les primeres aproximacions a l'objecte llibre i ens ajuda a connectar amb el contingut. Així, l'entrada a llibres com *El petit zoo* (Queixal edicions, 2013) o *La vida nocturna de los árboles* (Shyam, Bai i Urveti 2010) proporcionen sensacions distintes a través d'uns papers rugosos, els quals, com afirma Nodelman (1988), proporcionen una atmosfera d'implicació i intimitat.

Autors com per exemple Bruno Munari i Komagata demostren, amb les seves publicacions, la capacitat hermenèutica dels papers de textures variades. Així, els papers translúcids en *Nella nebbia di Milano* (Munari, 2008) contextualitzen precisament aquest temps boirós, deixant entreveure els paisatges que segueixen de forma borrosa. Aquestes sensacions, encara que no són propiament tàctils, poden ser transmeses al lector imitant les textures a través de la impressió, fent perceptible de forma visual el tacte del material original (Sipe, 2001: 30) virtualitzant el mode sensorial (Elleström, 2010).

Però el paper no només determina la sensació tàctil. El resultat de la imatge impresa varia segons el tipus de paper utilitzat. Nodelman (1988: 47-8) constata que les imatges sobre el paper brillant dificulten la lectura visual de detalls i la discriminació d'objectes específics, malgrat la claredat dels colors. Aquestes es distingeixen millor sobre paper mat, ja que realça les diferències clar-obscur. Per aquesta raó, Uluğ (2014: 37) considera que la millor opció per als àlbums il·lustrats és el paper mat, una observació que està en contraposició amb la realitat del mercat espanyol, on predominen les impressions sobre paper brillant. En aquest sentit, és molt lloable que editorials com *El jinete azul* informin el lector, en els crèdits editorials, sobre el tipus de paper utilitzat, reconeixent així la importància d'aquest aspecte material.

Per últim, una de les raons per determinar el material de paper pot ser el públic destinatari i les seves destreses i necessitats. En els primeríssims llibres trobem sovint pàgines de cartoné o altres materials resistents, per tal de preservar-los el màxim possible, tenint en compte l'ús que els més petits poden fer del llibre.

PLEC

El format del llibre determina la doble pàgina, com hem dit abans, segons l'enquadrernació i segons la forma, ja que la pàgina duplica la forma a partir d'un eix, el plec. Això és interessant, ja que, segons per quin costat s'obre el llibre, acabem tenint una superfície diferent, com demostra Suzy



Imatge 20 Pàgina d'*Espejo* (Lee, 2008a) amb la mateixa imatge invertida a esquerra i dreta, a partir del plec, que representa la nena i el seu reflex.

Lee de forma excel·lent en la seva trilogia. Tots tres llibres tenen el mateix format (31x18 cm), però com que s'obren per diferents costats, construeixen dobles pàgines de formes diferents. Mentre que *La ola* (2008b) es converteix en un format horitzontal, molt allargat, en què la protagonista i el paisatge, el mar, tenen el mateix pes (important per al joc que es crea entre tots dos), *Espejo* (2008a) i *Sombras* (2010) s'obren pel costat més llarg, amb la diferència que el primer es llegeix de forma vertical i el segon, de forma horitzontal. D'aquesta manera, la forma quadrada que es crea és considerada per Lee (2014: 105) més neutral i permet que tots els elements (la nena i el reflex, el món real i l'inframón) es trobin en equilibri. Malgrat que en la majoria de les publicacions s'intenta amagar el plec, en aquests casos el seu ús és significatiu i adquireix finalitats hermenèutiques, especialment a *Espejo*, en el qual s'utilitza el plec com un eix de simetria, que separa la realitat del seu reflex en el mirall.

A partir d'aquest joc es desenvolupa una divertida història d'una nena que aparentment està trista en un principi, però es descobreix a ella mateixa (o és una altra nena?) en el mirall i, després d'un espant inicial, comença a divertir-se en un ball desenfrenat, fins que desapareix dins del mirall (o potser darrere?). Al sortir del mirall els moviments simètrics entre totes dues imatges desapareixen i porten a l'enfadament de la protagonista, que acaba trencant el mirall, en l'intent d'empènyer l'altra nena, i es torna a trobar sola i trista com al principi.

Lee manté el mateix escenari (imatge 20) –sense perspectiva, sense canvis, com un escenari teatral– al llarg del llibre i crea així “un monodrama en un escenario en el que hasta el más mínimo cambio del personaje principal es claramente visible” (112); un detallisme, com en la TV, que es desplega sense la necessitat de fer un primer pla, que permet fer una lectura psicològica⁵. L'autora confirma que adopta aquest pla fix perquè li sugereix la “cualidad plana propia del libro” (114), les cantonades del qual, concep com a “acantilados, por lo que ofrece la sensación de que todo tuviera que suceder dentro de las cuatro esquinas de la página” (115).

Per fer que els nens s'adonin de l'ús del plec i hi reflexionin, durant la lectura dialògica preguntem en tres ocasions on se situa aquest mirall. Els posicionaments dels infants varien entre identificar el mirall amb el plec o amb una de les pàgines.

F. (IC 6), malgrat que identifica en un principi el plec amb el mirall, entén de seguida que en realitat és l'eix de simetria a partir del qual s'inverteix la imatge. Altres nens (IC 8) situen el mirall des del principi en la pàgina, tot i que divergeixen sobre quina. Per tal de trobar una resposta conciliadora a la discrepància, intenten buscar primer indicis en la tonalitat de la il·lustració –la qual, com que es reproduïx en pantalla, varia⁶– i després en la seqüenciació de les imatges. És llavors quan R. (IC 8) troba una resposta plausible a partir de la lectura anatextual, en aquest cas, tornant enrere per entendre la il·lustració en el seu conjunt. Trobem també un procés interpretatiu en l'IC 10, en el qual J. situa el mirall en la pàgina, però dubta entre dreta i esquerra. Recordant-se de la pàgina anterior, determina que la pàgina esquerra és el mirall. En aquell moment, M.

⁵ Identifiquem trets de la transformació intermedial imitativa (vegeu 6.1.).

⁶ Aquest és un dels diversos moments durant la sessió de lectura dialògica del llibre de Lee en què es fa evident la importància d'utilitzar directament l'objecte llibre, ja que va quedar palès que, en el canvi de mitjà tècnic, es descontextualitzen algunes parts significatives (en aquest exemple, el plec i en altres, la percepció de la quantitat de pàgines del llibre o el format). Però les intencions de Lee (2014) eren les de “crear un libro que fuera más interesante precisamente por tener la forma de un libro” (98). I de fet, en tots quatre casos vam acabar utilitzant el mitjà original per explorar trets no visibles en pantalla i un elevat número de nens va acabar mirant el llibre en comptes de la pantalla.

IC 6	IC 8
<p>Karo: On és el mirall? Alumnes: Està al mig [El F. s'aixeca per assenyalar-lo.] F: Perquè, mira, n'hi ha dos. Karo: N'hi ha dues. Llavors el mirall és al mig? [...] F: No, no, no! [Es torna a aixecar.] No és al mig, és aquí [Assenyalant la pàgina esquerra.], perquè si fos al mig, la nena no hauria de ser aquí.</p>	<p>Karo: On és el mirall? T: Allà! R: Allà, davant seu. [...] O: A la dreta! Diversos alumnes: [Assenyalant la pantalla] Aquí, aquí! Karo: A la dreta? T: No, a l'esquerra, l'esquerra. Karo: A veure. R: [S'aixeca i es posa d'esquenes a la pantalla, per agafar el mateix lloc que la nena.] No, a la dreta, perquè si ella està així, està el mirall a la dreta.</p>
IC 10	<p>Karo: On és el mirall? Ensenya-m'ho tu. R: Aquí [Assenyalant la part dreta]. T: Sí, però ella està allà. C1: Però si hi ha una part, si et fixes molt, molt bé, hi ha una part més fosca que l'altra. R: Sí. Karo: Quina és més fosca? C1 i T: Aquella [Assenyalen la dreta]. Karo: La dreta, llavors? C1: Crec que aquest és el mirall. Karo: Ah, tu creus que la dreta és el mirall. Haig de dir una cosa del fosc o no fosc [Obre el llibre]. Això poden ser coses de l'escaneig. Aquí [ensenyant la pàgina al llibre] teniu l'altre... C: Ah, vale! O: Ehmm, pot ser, que... R: Jo, jo! Karo: A veure, escoltem, escoltem. Això és l'únic que és important, escoltar! O: Potser que, quan va a plorar, s'ha mirat al mirall i ha pensat: Què m'ha passat? Què m'ha passat? Karo: Què ha passat? R: Jo, jo, em sembla que ... a la dreta, bueno, a la seva dreta és el mirall, perquè abans la nena estava aquí [Va a la pantalla per assenyalar la dreta]. No dic aquella [Ara assenyalant l'esquerra], perquè abans en la fotografia anterior la nena estava en aquell costat. Karo: D'acord. D'acord. Per això creus que a l'esquerra és el mirall!</p>
<p>Karo: J. em diràs on és el mirall? J: El mirall, eh, entre estas dos. Ah està aquí, està aquí! [Assenyalant la pàgina de l'esquerra.] Karo: Aquest és el mirall? J: Ai, no està aquesta d'aquí [Assenyalant la pàgina de la dreta]. Karo: Perquè és aquest, el mirall? J: Perquè aquesta va plorant aquí [Es posa amb la postura de la pàgina anterior]. Karo: Ah, ho dius perquè abans estava en aquest costat? J: Sí. Karo: I ara aquí hi ha el mirall, oi? J: Sí. Karo: Val! Diques, M. M1: Crec que és la ratlla. Karo: És la ratlla aquesta. El plec de la pàgina. És una idea molt interessant. [...] K: Sí, està aquí dins [Assenyalant a l'esquerra] això seria el mirall [Assenyalant la pàgina dreta]. Per exemple, com si tinguéssim el mirall aquí [Dibuixa un mirall davant seu.], com si veiéssim adins.</p>	

reconeix el plec com un element constitutiu, que ens permet introduir el terme específic del plec, però finalment la K. determina la pàgina esquerra com a mirall. En els tres casos podem observar com els nens de seguida interpreten el significat de les pàgines oposades. Sense que hi hagi cap mirall il·lustrat de forma explícita, esbrinen –a partir del paratext, el plec, en la seva combinació amb la narrativa visual– quina és la imatge especular. L'anatextualitat és un recurs important per a poder establir aquesta interpretació.

COMPOSICIÓ

Pel que fa a la composició de la pàgina, cal tenir en compte tres components cabdals: 1) la relació entre text i imatge, 2) l'ús de la doble pàgina (una única imatge o un muntatge de diverses imatges), i 3) l'emmarcament del text i/o la imatge.

Uluğ (2014: 36) parla de tres formes de combinar text i imatge: 1) en la mateixa pàgina, 2) en pàgines oposades, i 3) en diferents espais sobre la pàgina. Considerem que la tercera forma és una adaptació de la separació de text i imatge en pàgines oposades en una mateixa pàgina, i creiem, per tant, que seria més convenient diferenciar entre una composició que separa o combina text i imatge.

Pel que fa a la diferenciació d'imatge i text, Nodelman (1988) identifica que la forma més habitual, en el cas de les pàgines oposades, és situar el text al verso i la imatge al recto, i quan es tracta de trobar un espai separat en la mateixa pàgina (individual o doble), el text acostuma a situar-se a sota de la imatge. Tanmateix, i sense tenir-ne evidències científiques, creiem que aquesta observació feta fa 30 anys ja no es pot sostenir de manera tan rotunda. Pel que fa a les pàgines oposades, és interessant ressaltar el que Moebius (1986 citat en Sipe, 2001) destaca: un personatge situat al verso "is likely to be in a more secure, albeit potentially confined space" i situat al recto "is likely to be moving into a situation of risk or adventure" (149).

Pel que fa a les combinacions entre text i imatge, trobem diversos graus de relació. En primer lloc, cal dir que, per tal d'integrar el text en la imatge, és necessari un espai amb poca il·lustració i colors clars o molt foscos per garantir la llegibilitat; per tant, l'espai negatiu i la composició de la imatge són fonamentals. Ara bé, no tenim gaires dades sobre la influència que té la ubicació del text en la interpretació emocional: Nodelman (1988: 55) n'identifica alguns exemples, com el fet que el text situat sobre de la imatge indica escenes d'emoció intensa. Tampoc podem comprovar les intencionalitats dels il·lustradors a l'hora de situar el text i la imatge en un lloc o altre -aquesta seria, sens dubte, una investigació molt interessant-, però sí que podem exposar l'efecte que produeix sobre la lectura verbovisual.

En el cas dels lectors més experts, la ubicació del text i la imatge en la doble pàgina determina quin mitjà llegiran primer, seguint les convencions de lectura d'esquerra a dreta i de dalt a baix de la nostra cultura, i això condiona si s'interpreta el text segons la lectura visual o viceversa. També cal destacar, com confirma Nodelman (1988: 55), que un canvi en la composició habitual de les pàgines -per exemple, si text i imatge sempre estan ubicats al mateix lloc i aquest orde de cop i volta canvia- impacta en el ritme de lectura i la sensació de canvi que influeix en la interpretació.

Imatge 21 Primera pàgina de l'àlbum *Struwwelpeter* (Hoffmann, 1849), en el qual el text s'integra en la imatge.



Són especialment curiosos casos com *La casa* (Innocenti i Lewis, 2012), on text i imatge es troben separats per la doble pàgina. En aquest cas s'intercala el text de Lewis (això sí, acompanyat amb una petita imatge en forma de retrat) amb les imatges de doble pàgina d'Innocenti. El fet que el text fos afegit *a posteriori* per tal d'augmentar les vendes del llibre, concebut inicialment sense paraules, és determinant (Concellón, 2016). Són com dos textos que es poden llegir de forma separada i tanmateix, en paraules de Nodelman (1988), la seva combinació forja "two parallel but isolated experiences" (55).

Mentre que en els primers casos es distingeix clarament text i imatge, en els segons casos l'il·lustrador busca incorporar el text en la imatge amb diferents graus de realització. Heinrich Hoffman (1849) aconsegueix aquesta combinació en el *Struwwelpeter*, en què ja en la primera pàgina (encara que no en totes) situa el text en la imatge, en aquest cas concret en el pedestal sobre el qual està enfltat el protagonista (imatge 21). Les integracions del text en la imatge componen tota una gradació que abasta des



Imatge 22 Successió simultània (Lambert, 2010) en l'àlbum *En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett i Klassen, 2014)

de la simple ubicació del text en un espai clar fins a exemples molt integrats, en els quals el text verbal es converteix en imatge. També cal destacar el text intravisual, com ara rètols, logotips o textos de diaris, que de vegades poden ser significatius (vegeu Bosch, 2015). També és interessant quan els textos impresos en el fons, com els diaris en el conte "La màquina de l'amnèsia" de l'antologia *Contes de la perifèria* (Tan, 2016), contenen continguts significatius. Són exemples de "playful game[s]", com els anomena Schwarcz (1982: 65 citat en Nodelman, 1988: 55).

Una altra decisió respecte de la composició és l'ús de la doble pàgina. Com exposa Van der Linden (2015), entre altres, la doble pàgina és l'entitat primordial de l'àlbum il·lustrat. La seva conquesta per part de la il·lustració a través d'imatges que ocupen tota la doble pàgina és significativa per la constitució d'un mitjà propi, diferenciant-se, així, del llibre il·lustrat, però no és l'únic ús que se'n fa en el mitjà àlbum. Sobre la doble pàgina, es pot fer el que Sipe (2001: 35) anomena *muntatges*, és a dir, combinacions de diverses il·lustracions. És una forma amb la qual s'indiquen accions, moviments o seqüències de temps a través de *narracions contínues* (Schwarcz 1982: 24 citat en Sipe, 2001: 35), juxtaposant imatges clarament diferenciables les unes de les altres, o *successions simultànies* (Lambert, 2010: 41): trobem, així, il·lustracions en les quals un personatge o element està representat repetides vegades en un mateix escenari. Aquesta convenció visual ha de ser apresada, ja que sobretot en els inicis de la lectura visual pot ser confonedora (Lambert, 2010: 42), com podem veure en l'IC 17 que es va produir durant la lectura d'*En Jan i en Pep fan un forat* (Barnett i Klassen, 2014), escrutant la pàgina on veiem els protagonistes caient per l'espai buit (imatge 22).

IC 17

R: Qui són aquesta gent?

Karo: Qui són aquesta gent?

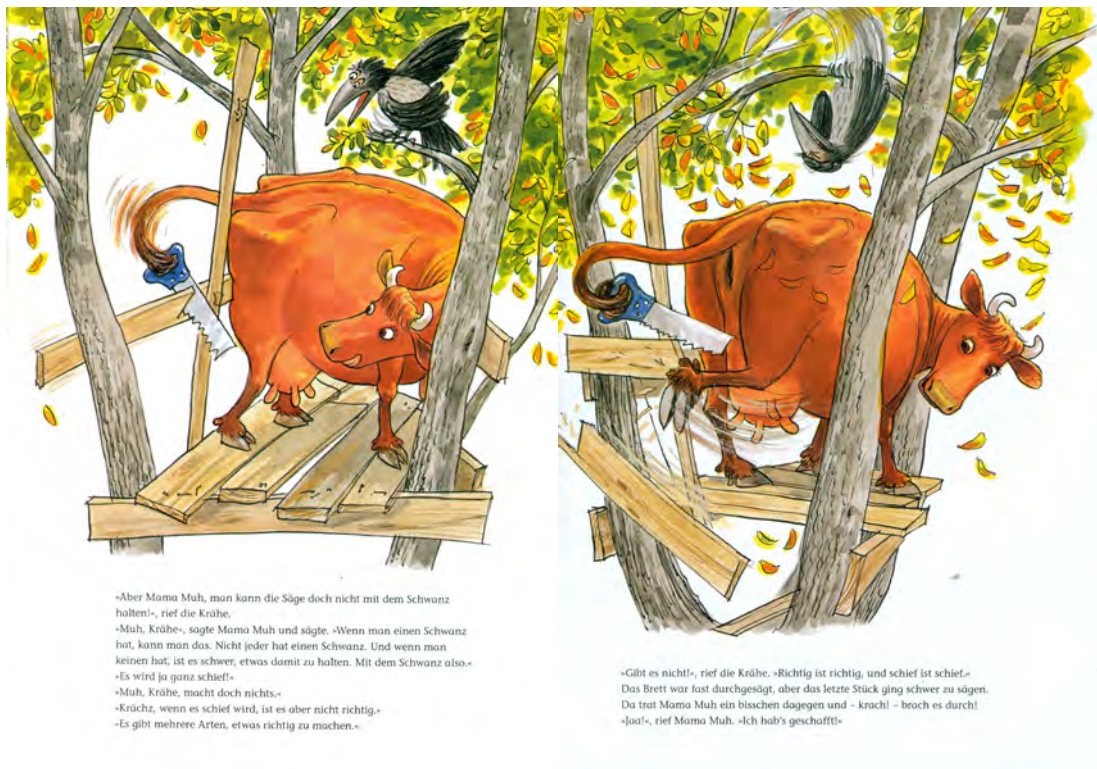
M: Els seus amics.

H: El Jan i el Pep

Veiem que ni R. ni M. identifiquen els protagonistes, confosos pel fet que hi apareixen reproduïts diverses vegades en la mateixa pàgina, tot i que, un cop aclarit el dubte, els va ser fàcil entendre el significat d'aquesta repetició. Volem mencionar, en aquest context, les il·lustracions de Sven

Nordqvist, el qual utilitza sovint les successions simultànies, però que, a més a més, té una forma particular d'unir les pàgines individuals, cadascuna amb una escena consecutiva de la narració, que a la vegada són unides pel seu entorn: en l'àlbum *Mama Muh baut ein Baumhaus* (1996), malgrat que podem veure Mama Muh pujar sobre l'arbre des de diferents angles, aquest joc de perspectives a la vegada queda unit per les branques que difuminen la separació, el plec de la doble pàgina, habitualment utilitzat com a límit entre una i altra il·lustració (imatge 23).

Imatge 23 Escena il·lustrada des de dos punts de vista units pel plec en *Mama Muh baut ein Baumhaus* (Nordqvist, 1996).



LA PÀGINA EN BLANC

L'absència de contingut verbovisual, és a dir, la pàgina en blanc, és també molt significativa en l'àlbum il·lustrat, com demostrem al llarg d'aquesta anàlisi, ja que tots els espais són aprofitats de manera simbòlica. A la vegada, és una forma de ressaltar la unitat material de l'objecte àlbum, ja que no hi ha cap contingut que pugui dominar la materialitat, invisibilitzant-la. L'absència de text i imatge, considerats com a elements definidors del mitjà, crea un estranyament. Aquest fet va ser expressat amb estupefacció per l'alumnat del taller en la lectura dialògica d'*Espejo* (Lee, 2008).

La pàgina en blanc se situa com a clímax del ball desenfrenat i colorit de la protagonista i el seu reflex, fent-la desaparèixer dins el mirall, o darrere, com suposa Z. en l'IC 7. El lector és sorprès d'aquesta manera amb un silenci sobtat a mitja obra, un recurs poc habitual, com confirma F. quan constata que "No he vist mai cap llibre que pel mig sigui blanc" (IC 7). Després de concretar la materialitat de la pàgina a través del plec i el format, l'autora vol emfasitzar encara més l'aspecte físic del llibre: "puede parecer un fallo de imprenta [...] resulta esencial para añadir significado al contexto" (Lee 2014: 108-110). Aquest efecte dramàtic és una forma de crear tensió i convertir, així, una pàgina aparentment buida en un espai ple de potencial interpretatiu, com podem comprovar en els IC 7, 9 i 11.

Els nens busquen una resposta a aquest silenci visual. Lee (2014: 110) considera que "nos da pistas acerca del siguiente giro de la historia y, al mismo tiempo, proporciona espacio para que la historia respire a pesar de su ágil ritmo narrativo". De fet, al contrari de les pàgines anteriors, que incentiven interpretacions variades, en aquest cas la resposta va ser unísona: la protagonista ha desaparegut. Però mentre que les altres pàgines tenen un alt potencial per despertar interpretacions psicològiques –sobre humors i emocions–, aquesta convida a formular hipòtesis sobre com segueix el relat, com podem veure en l'IC 9. Mentre que les suposicions de C1. són encertades, fet que fa pensar que potser ja coneixia el llibre, són molt creatives també les hipòtesis de N., definitivament, inspirades en la relació intertextual que C1. estableix amb la novel·la d'*Alicia a través del mirall*. Aquesta interpretació, per cert, està molt ben identificada i confirmada per l'autora (Lee, 2018), quan explica que la idea per a *Espejo*, una obra crea-

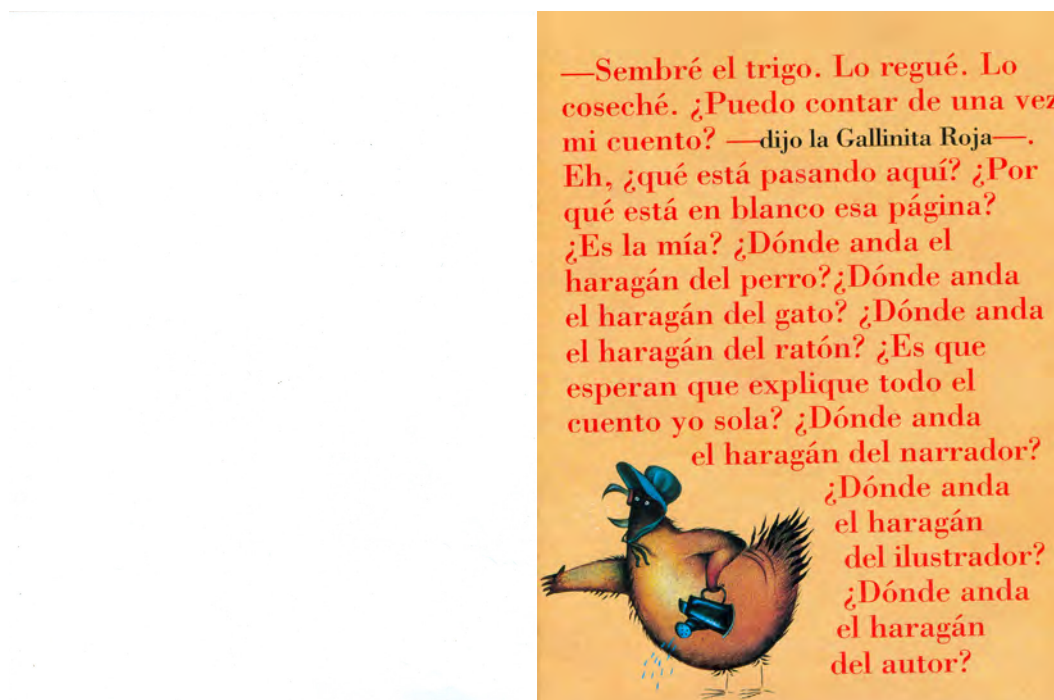
IC 7	IC 9	IC 11
<p>Z: Ahh! ella està <i>detràs</i> del mirall, per això no es veu! Karo: Val, aquí està <i>darre-</i>re del mirall, per aixòno esveu ni la nena ni el reflex, d'acord. P: Tot és blanc, ja està! Karo: Tot és blanc. No teniu res més a dir? Nens: No, no! F: Sí! Karo: Diques! F: Pot ser que s'hagi anat? Karo: Pot ser que s'hagi anat? Què creieu? A: Sí, sí! Karo: Només una pista, perquè això és una cosa que no veieu a l'ordinador, en la pantalla... Estem a mig llibre [...] K: Queda tot això! [...] Farhan: No he vist mai cap llibre que pel mig sigui blanc!</p>	<p>T: Ha entrat, ha entrat! C1: Perquè el mirall és màgic, ha entrat al mirall! J: I després surt! Karo: I després surt? Sí? C1: Però només una persona. Karo: Només una persona? C1: Molt contenta. Karo: Molt contenta. R: O pot ser que ha anat al món del mirall, pot ser de felicitat. Karo: Que us recorda algú que entri en un mirall. C1: <i>Alicia a través del espejo</i>. Karo: A mira, per exemple! C1: Jo crec que a lo millor ha sigut tot un somni. [...] N: Pot ser quansurti estigui amb una persona o que no surti i entri en un món que tot és al revés i com un mirall? Karo: Ahh, tot al revés, ah mira, que interessant!</p>	<p>M1: No hi ha més, no hi ha més! Karo: Perquè no hi ha més? I1: Perquè s'ha anat! I2: S'han...invisibles. K: Invisibles? I1: No, ha fet així [Aixecaels braços enlaire, i pica de mans per sobre el cap.] i s'ha anat. K: I capon ha anat? M2: Al mirall.</p>

da a partir de la materialitat del llibre, en concret del plec, neix a partir de la seva transposició medial d'*Alicia en el món de les meravelles* en format àlbum, on ja experimenta amb la imatge especular.

Lee compara la sensació que crea aquesta pàgina amb la de l'apagada de llum en el teatre, quan els tramoistes canvien l'escenari, i malgrat que en el llibre segueix sent el mateix, hi ha un canvi significatiu: la simetria desapareix. L'autora anomena els seus tres llibres la trilogia "del límit" i especifica, en la seva obra homònima, que es tracta del límit entre fantasia i realitat. La pàgina en blanc és el punt d'inflexió on la protagonista traspasa aquest límit. L'absència del reflex en la primera pàgina i la fusió de la nena abans d'entrar en el mirall només són indicacions que poden ser explicades racionalment, com ho fan els alumnes durant la lectura dialògica; però el que s'esdevé després ja no té una explicació lògica, és totalment fantàstic, o màgic, com dirien els alumnes. Així, la pàgina en blanc

és aquest espai intermig –entre realitat i fantasia, entre imatge i format– “que queda fuera de nuestro alcance” (36) i que ha de ser omplert amb la imaginació del lector. Uns anys després, Lee va intentar visibilitzar aquest mateix espai i “el salto entre dimensiones” (39) en el segon volum de la trilogia *La ola*, i com era d'esperar, el plec és imprescindible.

El cas de Lee no és pas una excepció: altres llibres, encara que pocs, fan servir aquest recurs, com per exemple *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieszka i Smith, 2008), representatiu per la incorporació explícita dels paratextos en la narració; en aquest àlbum, la pàgina en blanc representa l'abandonament de la història per part dels personatges i és comentada per la gallina, que es troba a la pàgina oposada (imatge 24) i que és un dels dos personatges del llibre que reflexiona explícitament sobre els paratextos que es troben al llarg del llibre. La pàgina en blanc suposa l'ús més evident de la materialitat del llibre, concretant l'espai base per dotar-lo de contingut; això el diferencia de la majoria dels àlbums, en què és amagat i invisibilitzat a través de les il·lustracions i del text.



Imatge 24 Pàgina en blanc en una composició de l'àlbum *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieszka i Smith, 2008)

MARCS

Per últim volem explorar l'ús dels marcs en els àlbums, ja que, com hem exposat abans, poden ser una forma de separar diverses il·lustracions en la mateixa pàgina, però també poden servir per distingir text i imatge o simplement enquadrar-los. De fet, qualsevol text o imatge estan enquadrats pels mateixos límits del suport, creant, així, un primer marc: el de l'objecte ficcional. Però dins d'aquest mateix suport poden haver-hi emmarcaments addicionals que ens situïn encara més com a observadors respecte al contingut. La importància de l'emmarcament és reconegut molt més enllà dels àlbums il·lustrats (Sipe, 2001) i pot provocar una possible relació entre la construcció visual i emocional, és a dir, entre l'enquadrament i el significat (Nodelman, 1988: 52).

La forma del marc també és significativa. Mentre que la més habitual és la quadrada, podem trobar exemples de marcs amb altres formes, com per exemple la rodona en l'última pàgina de *A la cuina, de nit* (Sendak, 2014). La forma rodona, segons Kress i van Leeuwen (2006: 54), transmet sensacions de calidesa i protecció, molt adequades per al final d'aquest àlbum i reforçades per la forma de sol, que encercla el protagonista, i li dona un caire heroic.

Per una banda, podem dir que com més ampli és el marc, més distanciament hi ha entre lector i narrativa, ja que el marc ens fa sentir com a espectadors, com si miréssim des de fora cap a dins del relat, sent una obertura limitada al món de la ficció, però, com indica Nodelman (1988: 53) un marc també pot forçar l'atenció cap a la imatge, requerint, així, la implicació del lector. Per altra banda, l'absència del marc, és a dir, quan les imatges s'estenen fins als límits de la pàgina – completament a sang – ens proporciona la sensació que gairebé formem part de l'acció, ens situa més dins del relat (Nodelman, 1988: 51; Sipe, 2001; Lambert, 2010) i, com assenyala Doonan (1993: 81, citat en Sipe, 2001: 33), suggereix que hi ha un món més enllà de la pàgina, sobrepassant el marc ficcional imposat pel llibre.

El marc, per tant, pot ser transgredit, i no només a través del recurs del sagnat complet, sinó també a través d'una ruptura física de la il·lustració, quan surt o modifica el marc. Això accentua encara més el sentit ficcional

que pot adquirir aquest recurs (Díaz Armas, 2003: 13), com una ruptura entre la il·lució de la il·lustració i l'espai real de la pàgina, que sovint provoca un sentiment de tensió o excitació en el lector (Sipe, 2001: 33). Aquest efecte es pot fer palès a través d'un personatge que escapa dels marcs fictivals imposats, com per exemple en la història metafíctícia *Els tres porquets* (Wiesner, 2003), o d'un espai que creix més enllà dels marcs, com ara el bosc fictici a l'habitació d'en Max, en *Allà on viuen els monstres* (Sendak, 2004). Aquest àlbum a més ens fa entrar cada cop més en un món més fictici gràcies a la disminució dels marcs; utilitzant els marcs com a recurs per adonar-nos-en (vegeu 2.3.3.).

Com diu Díaz Armas (2003: 14), en general, aquestes transgressions del marc són reflexions metaartístiques que ens recorden la ficcionalitat del text que llegim, de vegades amb efectes hilarants. En molts casos, es proposen una reinterpretació fidel del text, però en altres és la il·lustració la que afegeix l'estranyament, la referència metaartística, l'ambigüitat i el final obert que el text per si sol no ofereix (o viceversa). En tot cas, cert tipus de desbordaments requereixen d'un lector actiu, amb el qual interactuar: suggereixen noves històries i noves lectures, perllonguen la narració més enllà del seu final, conviden a la recreació, a imaginar el que no es mostra, a reflexionar sobre el propi estatut artístic de el text.



Imatge 25 Emmarcament en Madlenka (Sis, 2010)

Els marcs més habituals són creats simplement amb un espai en blanc al voltant de la imatge, però hi ha altres maneres més explícites d'emmarcar. O bé a través del mitjà visual, des de la simple línia fins a marcs il·lustrats, o bé a través del mitjà verbal, creant un marc textual. Quan el marc conté il·lustracions, aquestes normalment són significatives, com podem veure en alguns llibres de Peter Sis. En *Madlenka*, Sis (2001) representa objectes, animals i aliments típics del país d'origen del personatge amb què es troba la protagonista (imatge 25) i, en la seva sèrie biogràfica –*Mensajero de las estrellas: libro que narra la vida del famoso científico-matemático astrónomo-filósofo físico Galileo Galilei* (2001); *L'Arbre de la vida: un llibre que il·lustra la vida de Charles Darwin, naturalista, geòleg i pensador* (2004); *El piloto y el principito: la vida de Antoine de Saint-Exupéry* (2014)– afegeix informació addicional, que sobretot en el primer cas crea la il·lusió que es tracta d'un manuscrit medieval, afegint una dimensió lectora més. Ho podríem interpretar com la transformació intermedial de la nota a peu de pàgina (un paratext informatiu) amb els modes visuals, situant-la en els marcs, complementant la informació amb el seu contingut. Ara bé, sobretot en aquests casos més il·lustratius, és discutible si encara podem parlar d'un paratext o si estem parlant dels recursos visuals de la il·lustració. En qualsevol cas veiem com les fronteres entre un mitjà i l'altre poden barrejar-se sense poder definir amb exactitud què és què, una característica genuïna de l'àlbum, que explota cada cop amb més astúcia les possibilitats de la intermedialitat.

Finalment cal assenyalar que també podem trobar emmarcaments dins de la mateixa il·lustració –finestres, portes, quadres...- el que Moebius (1986: 150, citat en Sipe, 2001: 33) considera la visió màxima des de dins del relat, que focalitza l'atenció cap a parts específiques de la il·lustració. Aquests emmarcaments, quan es troben a la coberta o portadella, poden representar l'entrada simbòlica dins del món fictici que segueix a continuació, com indica Nodelman (1988: 81). Aquests recursos, però, realment ja no els considerem paratextos sinó part del text visual.

2.1.3. Seqüencialitat

Malgrat que la unitat de l'àlbum és la doble pàgina, la qual pot ser interpretada individualment, com indica Sipe (2001: 28), com un quadre, per al mitjà àlbum és fonamental la seqüencialitat d'aquestes unitats. La materialitat de l'objecte comprèn una sèrie de pàgines que es presenten de forma successiva: la relació entre pàgina i pàgina en un determinat ordre fixat per l'enquadernació implica una seqüencialitat que el lector és convidat a seguir⁷. Mentre que amb la majoria de llibres, com assenyalava Sipe (2001), el pas d'una pàgina a l'altra normalment és irrellevant (hi ha una narrativa contínua, la lectura no canvia si s'acaba la pàgina), el cas de l'àlbum il·lustrat és diferent: la seqüencialitat de les pàgines és la base narrativa del mitjà.

L'àlbum es construeix amb unes limitacions de format, pel que fa al número de pàgines: convencionalment en el cas dels àlbums il·lustrats es parla d'entre 32 i 48 pàgines (Silva-Díaz, 2005; Nikolajeva i Scott, 2006; Van der Linden, 2015); i també pel que fa a la quantitat de text. Tot i que aquestes limitacions, de fet, es van transgredint cada cop més. Aquesta cotilla exigeix a l'autor considerar acuradament el contingut de cada doble pàgina, dividint la narració en petites unitats (Sipe i Brightmann, 2009: 73). El canvi d'una pàgina a l'altra, per tant, és considerat durant el procés creatiu i no és un simple resultat del nombre de caràcters que caben en cada pàgina maquetada, com en els altres llibres on preval el text; la pàgina, doncs, adquireix un significat semiòtic complex, és una decisió estètica determinada per la materialitat del suport (Jacobs, 2016: 360).

Aquest canvi premeditat és anomenat per Sipe (2001) *page turn*, inspirat en l'experiència de passar la pàgina considerada per Bader (1976), com "the drama of the turning page" (1, citat en Sipe, 2001: 38). Sipe i Brightmann (2009) l'anomenen també *page break*, termes que podríem traduir per 'pas de pàgina' o 'salt de pàgina' respectivament. El primer ressalta més la implicació motriu i activa del lector, necessària per a poder

⁷ Rarament podem trobar excepcions en què l'enquadernació busqui no prefixar un ordre de les pàgines, com en el cas de *Els Cuscusians: Informe 3315833* (Ribas, 2015), on les pàgines estan reunides en una carpeta sense cap més lligam i, per tant, la lectura pot ser aleatòria.

relacionar una pàgina amb l'altra, com afirma Selznick (2008): "[o]nly the reader turning the page can move the story forward" (403, citat en Sipe i Brightmann 2009: 75); mentre que el segon terme posa èmfasi en la pausa, ruptura, salt, obertura o esquerra planificada pel creador i alhora inevitable –i esdevé, per tant, un terme molt atractiu des de les consideracions intermedials. Ambdós termes són molt valuosos amb els seus matisos particulars, per la qual cosa els utilitzarem al llarg de la tesi.

Tabernero *et al.* (2015: 11) proposen anomenar aquest salt o buit *el·lipse*, apropiant-se d'aquest terme lingüístic, i ressalten, així, que els buits en la narrativa en realitat no són un fenomen propi de l'àlbum il·lustrat, tot i que amb aquesta adaptació del terme es perd el matis material de la pàgina que contenen els termes anglosaxons. Com diu Charlip (s. d.) el salt de pàgina ens permet prendre consciència "of a book's unique physical structure" (403-4, citat en Sipe i Brightmann, 2009: 75), en la qual el significat es troba també entre pàgina i pàgina, en un espai liminar o intermedi, que és emmarcat a través del text verbovisual. El lector per tant ha d'esbrinar el significat a partir de la combinació entre informació absent entre pàgines i la que troba en les pàgines. El pas de pàgina o salt de pàgina, més que l'el·lipse, indica aquesta estreta relació entre mitjà tècnic i mitjans bàsics.

L'autor ha de decidir curosament com utilitza aquest breu parèntesi entre pàgina i pàgina per tal de mantenir un equilibri entre la necessitat d'afegir informació i el repte de fer avançar el lector de manera més o menys autònoma en la narrativa. Podem trobar salts de pàgina en els quals hagin passat més o menys coses, però no poden ser mai massa grans, per no fer perdre el fil al lector, ni tampoc massa petits, perquè, si no, no avançaria la història. Entre les estratègies de seqüenciació més esteses trobem la continuïtat de la imatge del recto de la pàgina anterior i el verso de la posterior (Uluğ, 2014: 36), la resposta d'una pregunta a la doble pàgina següent o la divisió d'una frase en diverses pàgines (Jensen, 2007, citat en Sipe i Brightmann, 2009: 75), així com la introducció o explicació del contingut verbal a través del visual en la pàgina anterior, o viceversa. D'aquesta manera l'autor pot destacar moments centrals fonamentals (Jacobs, 2016: 359) o redirigir l'atenció del lector. Per altra banda, pot introduir canvis de perspectiva, estats psicològics

i emocionals (Sipe, 2001: 38) o centrar-se en diferents personatges (Maselli, 2005, citat en Sipe i Brightmann, 2009: 75), fent avançar la història amb salts més grans que en els anteriors exemples.

Jacobs (2016: 360) identifica el pas de pàgina que implica un canvi d'escenari amb les escenes d'una obra de teatre, ja que d'alguna forma crea suspens, confusió i drama, introduint la sorpresa i el canvi en el relat. Serveix per a confirmar o contradir les nostres hipòtesis, i a la vegada mantenir i incrementar l'atenció i el plaer dels lectors (Sipe, 2001: 38, Maselli, 2005, citat en Sipe i Brightmann, 2009: 75).

Per últim, el pas de pàgina controla el ritme de lectura: una frase dividida sobre diverses pàgines o frases inacabades suggereixen una lectura més accelerada, mentre que un model amb salts de pàgina repetitius i organitzats sempre de la mateixa forma provoquen una lectura més lenta que ajuda el lector a anticipar-se, a fer una hipòtesi, precisament perquè el lector sap quin tipus de pàgina l'espera, però no el seu contingut. Aquest és l'exemple d'*Excuses, excuses* (Ravinshankar i Manglou, 2012), en què la primera pàgina, que indica la data i un propòsit, és seguida per la segona amb l'excusa del protagonista de no poder complir-lo i així de manera successiva fins que finalment arriba la reacció de l'adult.

El pas de pàgina fa d'intermediari entre el text verbovisual, les relacions de les quals poden "shift and change as we turn the pages" (Lewis, 2012: 52), i sovint requeriran una relectura i reconsideració del contingut. Per tant, implica la necessitat de saltar endavant i endarrere de l'àlbum (Jacobs, 2016: 367) i representa així un element més que incentiva la lectura anatextual. Situar l'escena en el context i fer-ho de manera comparativa i comprovable és una resposta habitual a aquesta necessitat, com hem pogut observar en les lectures compartides i com afirmen diversos estudis (vegeu Harris, 2005; Jacobs, 2016; Lambert, 2010).

Així doncs, encara que és l'autor qui situa i conforma els salts de pàgina, només poden ser interpretats a través de la implicació i disposició activa del lector. Omplir la interrupció entre pàgina i pàgina requereix, segons Sipe i Brightmann (2009: 74), habilitats crítiques i inferencials. El lector ha de determinar el temps transcorregut o les accions que han passat entre

pàgina i pàgina, però també ha de resoldre qüestions més teòriques sobre la moralitat, la intertextualitat o el desenvolupament de la trama i els personatges. I malgrat que pot trobar pistes, com per exemple indicacions verbals sobre el temps transcorregut ("l'endemà...", "aquell mateix vespre" i un llarg etcètera) o alteracions de petits fragments en la il·lustració (el mateix arbre amb fullatge i sense), sempre ha d'enfrontar-se amb el que no s'ha dit i per què (Jacobs, 2016: 368). El pas de pàgina, per tant, convida el lector a entrar en la història i convertir-se en el responsable de donar-li sentit, d'una forma activa, ja que és ell mateix qui gira la pàgina i qui decideix si ho fa cap endavant o tornant enrere.

No obstant això, si el llibre mateix no posa èmfasi en el pas de pàgina, com en la col·lecció dels llibres de punts de Hervé Tullet (2013a, 2016a, 2016b, 2017, 2018), per exemple, en què es demana al lector accions concretes abans de passar de pàgina, no esdevé un element visible com altres paratextos. Malgrat que les reaccions del lector estan relacionades directament amb el pas de pàgina, no necessàriament ha de saber que són provocades per aquest buit: Jacobs (2016: 370) observa que molts lectors esclafeixen a riure com a resposta immediata al drama humorístic del salt de pàgina, una reacció semblant a les expressions de sorpresa que vam observar en la lectura d'Espejo (IC 9 i 11). Però quan el mediador de lectura explicita aquest fet, pot aconseguir interpretacions més sofisticades per part dels participants. Com confirma Sipe (2008, citat en Jacobs, 2016: 357), els salts de pàgina –gràcies a la naturalesa de les seves interrupcions dramàtiques– ofereixen oportunitats úniques i emocionants per a entendre com els nens donen sentit als àlbums il·lustrats.

Sipe i Brightmann (2009), a partir d'una recerca qualitativa basada en preguntes als alumnes d'una classe de segon de primària sobre què havia pogut passar entre les pàgines, van identificar set classes d'estratègies per a omplir els buits: 1) especulació sobre les accions dels personatges; 2) creació de diàlegs imaginaris entre els personatges; 3) creació de possibles pensaments i sentiments dels personatges; 4) identificació de possibles canvis dels escenaris entre una i altra pàgina 5) especulació sobre el temps que passa entre una pàgina i l'altra; 6) hipòtesis sobre els canvis de perspectiva del lector; i 7) observacions sobre el canvi de gènere entre les pàgines.

Per altra banda, Mc Guire (2006, citat en Sipe i Brightmann, 2009: 75-6) i Jacobs (2016) en investigacions independents, han observat que la identificació de patrons en els salts de pàgina ajuden a determinar relacions entre pàgines i faciliten possibles interpretacions de l'estructura narrativa. Nosaltres podem confirmar aquestes observacions amb la identificació del significat de cada pàgina en la narrativa d'*Excuses, excuses* (Ravishankar i Manglou, 2012), com hem exposat anteriorment. Jacobs, a més a més, confirma que la interacció entre text, imatge i salt de pàgina és determinant per poder identificar la connexió entre pàgina i pàgina. Així, una pista en el text pot ajudar a situar si ens trobem davant d'un transcurs temporal o espacial, per exemple. També observa, a través de la ràpida resposta dels participants, que la navegació no lineal entre pàgines per poder omplir els buits és un recurs comú entre els nens per a construir significat.

En definitiva, podem confirmar, en paraules de Sipe i Brightman (2009), que "encouraging children to speculate about page breaks develops inference-making and positions them as co-authors, adding another element to their literary repertoires" (69).

Imatge 26 Coberta de *Time Sense* (Queixal edicions, 2015b), feta amb tela i un cordill per tancar el leporello..



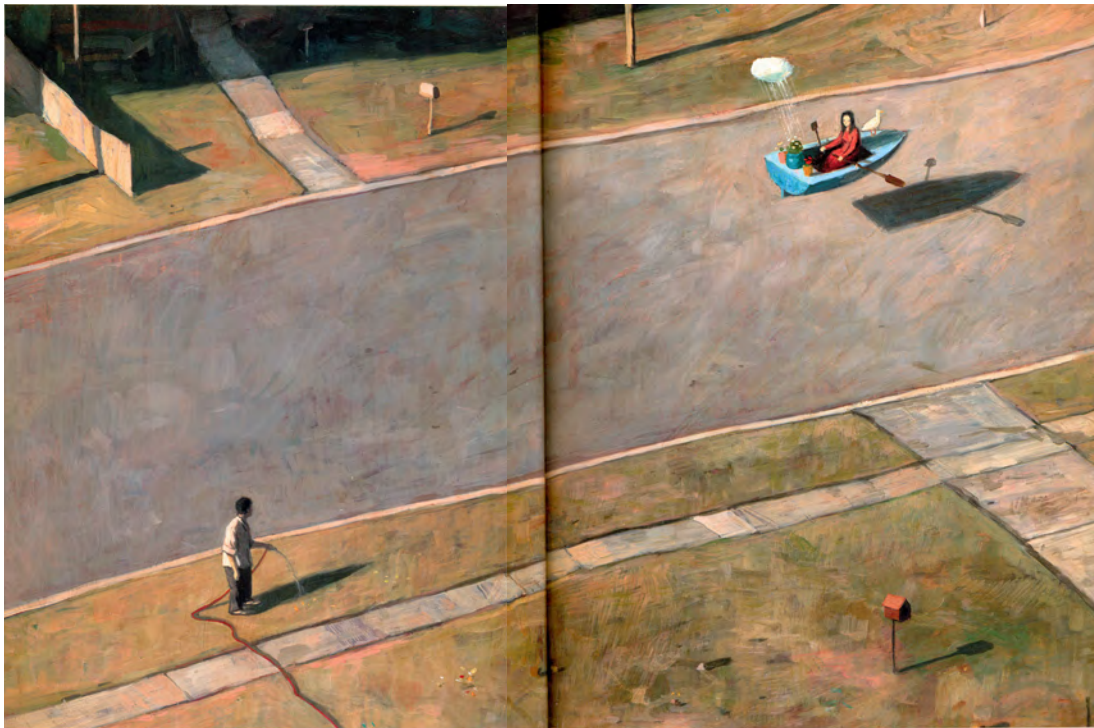
2.1.4. Tapa

Malgrat que la tapa, constituïda per la coberta, contracoberta i el llom en les encuadernacions convencionals, és un paratext material, els elements que hi apareixen (títol, nom de l'autor i il·lustrador, nom de l'editorial i/o logotip, il·lustració i resum) no són paratextos materials, perquè no són necessaris per a fer el llibre. Trobem, per tant, les consideracions sobre el contingut d'aquest paratext més avall, en l'apartat paratext convencional amb funcionalitat promocional (2.2.1).

Ens limitem aquí a mencionar que l'elecció del material utilitzat per a les tapes, que sí que és un aspecte material, pot influir en la recepció del llibre. Nodelman (1988), entre altres, confirma que les tapes dures són un tret distintiu d'una edició més acurada i, per tant, fa que se n'esperin uns textos literaris més elaborats; mentre que les tapes toves sovint són considerades un indicatiu de literatura més popular.

2.1.5. Pàgines de cortesia

Les pàgines de cortesia no són utilitzades pel text principal, sinó que se situen abans o després. Són el resultat d'una enquadernació amb una tripa cosida, ja que en aquest cas el total de les pàgines sempre ha de ser divisible per quatre. Si aquest número no coincideix amb les pàgines del text principal, hi haurà més pàgines de cortesia. En el mitjà de l'àlbum, en la mesura del possible, s'eviten pàgines blanques, per la qual cosa aquestes pàgines de cortesia són sovint utilitzades per reproduir els paratextos convencionals.



Imatge 27 Pàgina de cortesia de *Contes de la perifèria* (Tan, 2008), situada just després de la portadella i abans de l'índex.

2.1.6. Guardes

Les guardes serveixen per protegir el llibre i enganxen la tripa amb la tapa, a més d'ocultar-ne el cosit; són un requisit tècnic del procés d'enquadernació. El nom ja n'indica la funció, fet que va ajudar els alumnes a deduir-la (IC 29, 32 i 37). Però són molt més que això: les guardes són una anticipació integrada a la història, són un punt de partida per a reflexionar i imaginar, i poden emocionar el lector.

IC 29

Karo: Per què creieu que les guardes es diuen guardes?

[...]

Y: Perquè si no ho guardes, no és emocionant.

Karo: Per què dius que no és emocionant?

Y: Perquè si no hi ha guardes, ja sabrem què hi ha en el llibre.

[...]

Z: Crec que les guardes serveixen perquè tu pensis què pot dir el llibre.

[...]

J: Perquè tinguis una mica més d'imaginació.

R: Com que es diu guarda és perquè guarda el llibre.

Són molt rellevants les observacions d'aquests nens de 5è d'EP. Mentre que la pregunta estava formulada amb la finalitat de deduir la funció material de les guardes, ells responen en primer lloc amb observacions que fan referència a la funció més evident per als alumnes, coincidint amb el que Consejo Pano (2011) reconeix com "una nueva concepción del término" (112): la funcionalitat hermenèutica. Aquest espai limitat, dues dobles pàgines –davant i darrere de l'àlbum– pot guardar tota una història i, és clar, cal llegir-lo i explorar-lo en profunditat. La guarda davantera és com un "aperitivo narratològic" (120) que prepara i motiva el lector a entrar en la història, de forma emocionant (Uluğ, 2014: 35). La informació específica o el contracte de lectura poden ubicar-se en aquest espai paratextual (Díaz Armas, 2003: 11), el qual, com indica l'alumne J., convida a fer hipòtesis. I la darrera guarda, com assenyala també l'alumne C. en l'IC 39, convida a fer interpretacions, ja que ens fa pensar què pot dir el llibre, com diu també Z. (IC 29).

Les guardes han estat decorades ja des de mitjans del segle XVII –amb papers marbrats, empastats, estampats o amb relleu, o amb altres materials com ara cuir o seda–, com a elements distintius d'enquadracions de qualitat, i, des del segle XX, amb il·lustracions de dissenys geomètrics i florals, influïts per l'art de William Morris. Però és l'impacte del disseny gràfic a partir dels anys seixanta del segle XX, el que introdueix finalitats comunicatives en aquest paratext, com per exemple en els llibres de Leo Lionni o Eric Carle. És des de llavors que s'han elaborat més enllà de la seva funcionalitat material i decorativa-promocional (vegeu Sipe i McGuire, 2006: 292; Duran i Bosch, 2011: 122; Consejo Pano, 2014: 2-3).

L'ús hermenèutic d'aquest paratext s'estableix definitivament a principi del segle XXI: mentre que Nikolajeva i Scott (2006: 247)⁸ encara observen l'any 2001 que la majoria dels àlbums il·lustrats utilitza guardes blanques i neutres i fins i tot aprofiten aquest espai directament com a portadella i per als crèdits editorials –tot que ja identifiquen una tendència creixent en el seu ús com a paratext que contribueix a la història–, Díaz Armas (2006)⁹, dos anys més tard afirma que “son numerosos los casos” (36) en els quals l'ús de les guardes és només ornamental i sovint es relacionen amb la història. Però deu anys després d'aquesta primera observació, Consejo Pano (2011) confirma que

[a]lactualmente, la mayoría de los álbumes y libros ilustrados contienen guardas impresas con colores, imágenes, símbolos o patrones repetidos que permiten adentrarse en el mundo creado en la obra. Por otra parte, también encontramos libros en los que las guardas no adelantan ningún significado al lector, pero no por ello las editoriales descuidan estos elementos [...] y les brindan un cuidadoso trato en cuanto al tipo de papel y al color (116).

La seva posició privilegiada, just abans i després del text, marcant el moviment des de l'espai públic de la portada i contraportada cap a dins del món més íntim de l'àlbum, permet donar diversos usos a aquest paratext. Hillenbrand (1998, citat en Sipe 2001: 26) les identifica amb el teló del teatre, l'obertura i tancament del qual emmarquen el drama de l'escenari,

⁸ Primera edició del 2001.

⁹ Originalment publicat el 2003.

una comparació que és ampliada per Consejo Pano (2011), el qual observa que en el cas de l'àlbum sovint "los actores comienzan la función en el proscenio antes incluso de que se levante el telón" (10); així posa de manifest que les guardes no només poden relacionar-se amb la història, sinó que poden esdevenir el lloc on comença o bé acaba; per aquest motiu, Duran i Bosch (2011: 134) les entenen com a prefaci i epíleg de la història. També són identificades com a "graphic table of contents" (Lambert, 2010: 38), introduint el lector en el contingut de l'àlbum, a través del qual pot predir i confirmar interpretacions sobre els personatges, la trama, l'ambientació o el to (Sipe i McGuire, 2006: 292).

Les guardes són un espai on construir significat en una relació juganera amb el text (Higonnet, 1990, citat en Sipe i McGuire, 2006: 292-3), picant l'ullet (Sipe, 2006: 294), captant l'atenció del lector (Uluğ, 2014: 35) i conduint-lo a una relectura de l'àlbum (Consejo Pano, 2014: 10); també poden solucionar l'ambigüitat i dissonància creada per la història (Harris, 2005). Com indica M., són "per continuar el llibre" (IC 37). Sovint només es pot copsar els matisos que aporten les guardes al significat global després d'haver llegit tot el text principal (Díaz Armas 2006), ja que poden reforçar aspectes de transició del text, aportar un nou punt de vista o comunicar missatges subtils.

Rarament, tot i que són espais d'experimentació (Duran i Bosch, 2011: 140-1), podem trobar-hi desplegable, textures o carpetes (Consejo Pano, 2011: 116), com en el cas de *La gran travesía* (Demois i Godeau, 2016), on es guarda una lupa, un giny que permet una doble lectura de les imatges del llibre.

Com R. identifica en l'IC 37, les guardes dels àlbums "són iguals", una observació que s'acompleix en molts àlbums il·lustrats, però no amb tots. Sipe i McGuire (2006) basen la seva categorització de les guardes en aquesta mateixa observació: diferencien entre guardes davanteres i darreres iguals o diferenciades, i consideren que el segon cas sobretot indica que les guardes contenen un missatge; a més a més diferencia si són il·lustrades o no. De forma semblant, Ramos (2007, citat en Consejo Pano, 2011: 112-3) inclou en la seva classificació, per una banda, categories que fan referència a la il·lustració (decoratives, repetició d'un motiu,

il·lustracions inacabades o experimentals), i per l'altra, la seva funcionalitat hermenèutica (contextualització espacial, contextualització temporal o narratives embrionàries o resumides).

Duran i Bosch (2011), partint de la teoria de Sipe i McGuire, presenten una categorització més enfocada a les funcions i continguts de les guardes que a la forma. En primer lloc diferencien entre guardes epitextuals – adaptant la terminologia de Genette –, que són les que no fan referència directa a la narració sinó a elements exteriors al text, com ara la col·lecció, l'autor o el lector, i guardes peritextuals, que sí que tenen una relació directa amb el text. Aquestes, llavors, són analitzades a partir del seu format, afegint les categories de l·lises, il·lustrades i estampades, afinant, així, les categories de Sipe i McGuire. Podríem dir que una pàgina monocromàtica pot fer al·lusió (confirmant o contradient el to de la història o un estat anímic, indicant transicions o reverberant el text), mentre que un estampat i una il·lustració tenen possibilitats narratives més explícites, sobretot aquesta última subcategoria, ja que per petita que sigui la il·lustració, sempre vehicula algun missatge. Són també molt reveladores les subcategories de les guardes peritextuals, que es diferencien entre les guardes que se centren en els personatges, la localització, el tema i les que fan la funció de prefaci i epíleg, és a dir, que comencen i acaben la història, o aporten un extra, un *bonus track*¹⁰. Aquestes són molt útils per a identificar els recursos emprats per a emfasitzar el contingut i/o crear narratives complementàries o incloses en el text.

Considerem que aquesta concepció més funcional de les guardes millora el model anterior, ja que, com podem veure en la classificació de Sipe i McGuire, les diferents tipologies poden fer les mateixes funcions; això no obstant, creiem que la categoria epitextual no és específica de les guardes. La majoria d'exemples epitextuals que s'identifiquen –informació sobre l'autor, dedicatòries i homenatges, o un espai per a escriure el nom del propietari–, a excepció de les guardes que identifiquen una sèrie

¹⁰ Aquests poden ser jocs afegits com, per exemple, el de buscar les petites escenes en l'àlbum *El viatge d'en Max* (Gauthier i Caudry, 2008) que són presentades a través de fotos penjades a la paret de la cabana del protagonista, que es veu en les guardes. Aquest joc, com assenyala Bosch (2008), convida a una relectura de l'àlbum per tal d'aconseguir un segon nivell de lectura, sovint impossible en la primera visualització del llibre.

o collecció, són paratextos no propis de les guardes, que podem trobar situats fàcilment en altres parts del llibre. Més que definir-se per unes determinades funcions, podem considerar que les guardes esdevenen sovint una "zona polivalente" (Consejo Pano, 2014: 11), que és aprofitada per l'editor per situar-hi altres peritextos. Per tant, la funció epitextual i peritextual de les guardes poden donar-se a la vegada, com per exemple en el cas de *La petita Messi i el seu estimat oncle* (Lindenbaum, 2009), en què trobem un requadre a la darrera guarda, que presenta l'autora Pia Lindenbaum (imatge 28). Aquesta nota biogràfica se sobreposa a unes guardes amb un estampat que fa referència a un dels personatges principals del llibre: l'oncle. D'aquesta forma, s'introdueix el motiu de l'homosexualitat a l'àlbum, que representa el context d'una història que se centra en el sentiment de gelosia de la nena protagonista vers Lourenço, la nova parella del seu estimat oncle. Un tractament natural de l'homosexualitat és un tret que fa que aquest llibre destaquï entre altres àlbums il·lustrats més heteronormatius, però també entre els que inclouen l'homosexualitat en el relat de manera explícita, com en casos com *L'Aitor té dues mares* (Mendieta i Piérola, 2006) o *Amb en Tango som tres* (Richardson i Parnell, 2006). Tanmateix, apareix com a motiu en diversos espais del llibre: ja des del subtítol, el relat es focalitza també en l'"estimat oncle"; en la portadella i la contraportada tornem a trobar el mateix estampat de les guardes, en diferents combinacions de colors, i es contextualitza el personatge en el

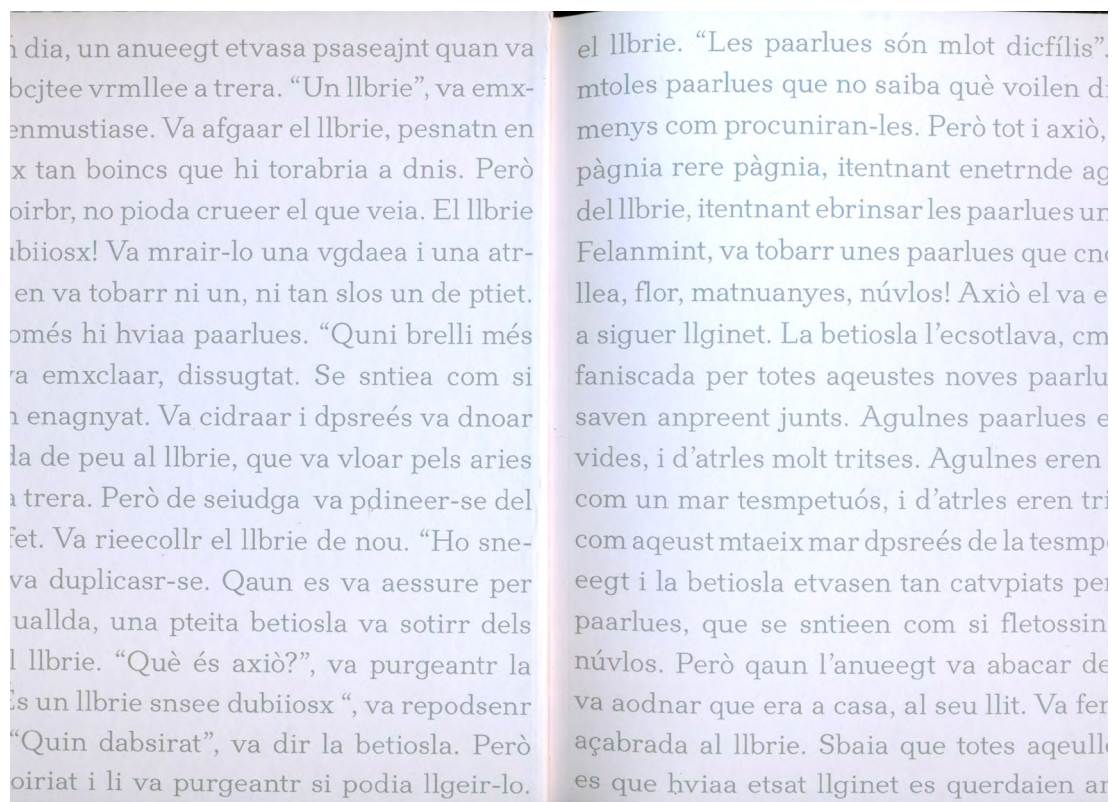


Imatge 28 Guarda darrera de *La petita Messi i el seu estimat oncle* (Lindenbaum, 2009), amb la biografia de l'autora.

text principal: es descriuen les seves camises extremades, la professió de perruquer, la sentimentalitat i que no juga bé al futbol. Aquesta representació estereotípica de l'homosexualitat contrasta amb la de Lourenço i, qui sap, potser també dels altres oncles.

Diríem, per tant, que la funció de les guardes avui dia és principalment hermenèutica, més enllà de la seva evident funcionalitat material per a l'enquadració, i així mateix hi podem trobar altres paratextos amb altres funcions com ara la informativa (biografies d'autors), productiva (crèdits editorials), interactives (espai per al nom del lector), navegatives (índexs) o promocionals (referències a altres llibres de l'editorial).

Consejo Pano (2011), com Duran i Bosch, presenta una classificació més centrada en la funció que en la forma: estableix entre les seves categories l'estètica, en què tenen cabuda les guardes que queden excloses en la categorització de Duran i Bosch (2011):



Imatge 29 Guardes de *Quin llibre més ximple!* (Ruzzier, 2019).

There are some endpapers that have no special significance, no particular purpose, and that contain nothing that can be appreciated on anything other than a practical level, and which we therefore cannot include in any of the subsections we have established. The color of some plain endpapers may have been chosen with no communicative intention. However, color is seldom a random choice. The decision tends to be made with the aim of establishing overall aesthetic consistency. (124)

Hi inclou també les guardes de sèries i col·leccions. En aquesta categoria és interessant l'especificació de tipologies de guardes, afegint-hi la simetria, la complementarietat o les variacions petites a les ja proposades per Sipe i McGuire (2008).

Les altres dues categories són les guardes formals i funcionals. Les primeres es diferencien per la seva forma (desplegable, ús de textures diferents, o amb butxaques per a gadgets), mentre que les últimes inclouen totes aquestes funcions hermenèutiques anteriorment identificades, a més de les guardes que incorporen també altres peritextos.

Caldria tenir en compte, també, en aquestes classificacions la possibilitat que s'inclouï text en la guarda, un fet poc comú entre les produccions, però una forma interessant d'introduir i situar la història de l'àlbum, com demostren les guardes de *Quin llibre més ximple* (Ruzzier, 2019). Les guardes tradueixen la història verbovisual en un text en format de conte. La gràcia en aquest cas és doble: la primera està repleta de faltes ortogràfiques (imatge 29), que la fa difícil de llegir, sobretot per lectors inexperts. La història tracta d'un ànec que es troba un llibre, però creu que no és útil perquè no té imatges. Però quan intenta llegir-lo, en un segon intent, descobreix la riquesa de les paraules, que en el cas de l'àlbum són representades visualment a través d'il·lustracions de paisatges a doble pàgina de sang per les quals passa l'ànec en la seva lectura. Finalment a la darrera guarda trobem aquest mateix text, però aquest cop sense faltes i llegible per a aquells que vulguin tornar a viure aquests paisatges imaginaris però aquest cop a partir de la paraula. Una preciosa al·legoria a la lectura verbal.

A continuació podem observar una comparació de les quatre categoritzacions. Hem considerat que tots quatre estudis fan una anàlisi del tipus d'il·lustració, tot i que Duran i Bosch (2011) no els analitza de

manera independent, sinó com a subcategoria de totes les altres categories presentades. Tots es focalitzen principalment en les finalitats hermenèutiques de les guardes, encara que Sipe i McGuire (2006) no han establert categories específiques en aquest sentit (hi posen la diferenciació entre guardes idèntiques i distintes, les quals, en combinació amb el format il·lustratiu, fan evidents les possibilitats interpretatives. Consejo Pano l'anomena categoria funcional: aquesta autora, malgrat que majoritàriament incideix en la finalitat hermenèutica, inclou també altres funcions, quant a les guardes que ofereixen un espai per a introduir altres informacions no necessàriament relacionades amb el text. Només Duran i Bosch (2011) i Consejo Pano (2011) consideren funcions no hermenèutiques; les funcions que desgranen les primeres autores són majoritàriament per a tot tipus de paratextos no només per a les guardes. Pel que fa a les funcions formals, Consejo Pano introdueix una categoria que, de manera semblant a l'estètica, se centra en la realització de la guarda i no en el seu contingut, en aquest cas ressaltant qüestions de format. L'autora no ho menciona explícitament, però sobreentenenem que les guardes poden formar part de diverses categories i que la forma, sigui desplegable o amb textures diferents, a més té un significat funcional al qual cal prestar atenció, tal com confirmen Sipe i McGuire (2006): "[i]t is important to consider the significance of the various types of paper that are utilized as endpapers" (295).

Sipe i McGuire (2006) recuperen, a més a més, evidències específiques de lectura de les guardes recollides en estudis anteriors. Confirmen que els alumnes s'acostumen ràpidament a examinar les guardes i a incloure-les en les seves interpretacions, així com a incloure-les en les pròpies produccions d'àlbums il·lustrats. En els àlbums creats pels participants del taller a l'escola Santa Eugènia només hi ha un grup que inclou les guardes; tanmateix, això potser és degut al temps limitat que han tingut els altres alumnes per a desenvolupar les seves produccions; tenint en compte que les guardes són un element sintetitzador o ampliador de la història, es creen un cop acabat el text principal. Aquest, com a mínim, ha sigut el procediment en el cas del grup de la biblioteca de la segona prova pilot, que inclouen aquest paratext en el seu àlbum, definint-les un cop escrit el text i creada la portada. En el

seu cas, fan referència al cronotopos de la història. No obstant això, podem confirmar que en la sessió del grup focal amb els grups de l'escola en dos casos s'esmenta explícitament la importància de les guardes (vegeu Annex 3a).

Per a poder arribar a aquesta consideració del paratext, però, els alumnes han d'haver rebut una certa formació sobre la seva existència i importància. Com indiquen els autors, l'interès, el coneixement i l'entusiasme del mestre per les guardes és fonamental per a potenciar la inclusió d'aquests paratextos en la interpretació del conjunt de l'àlbum il·lustrat.

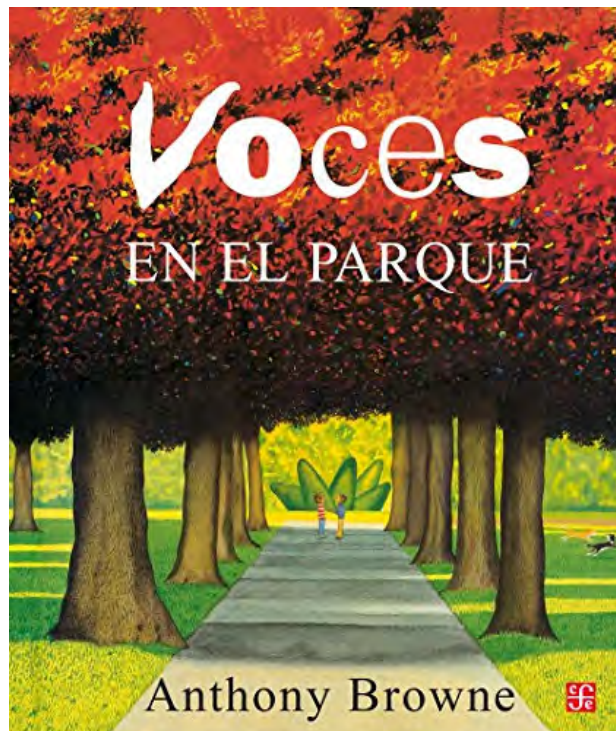
2.1.7. Tipografia

Benjamin (1982), en el seu escrit *Libros*, compara la lectura amb l'observació dels flocs d'una borruçada, que expliquen en el seu conjunt silenciosament històries, tal com ho fan les lletres dels llibres. El que al principi pot semblar un renou sense cap sentit, permet produir imatges, precisament en l'instant que es retira el mitjà (Assmann, 2015: 209, citat en Băni Rigler, 2019: 29), quan el lector veu més enllà de les lletres.

La tipografia és la tècnica d'organitzar les lletres, per fer visible el llenguatge verbal, a través dels tipus, un sistema de lletres organitzat segons l'estil. Tradicionalment ha estat relacionada amb la llegibilitat del text: la tipografia havia de ser preferentment imperceptible, per tal de no suposar cap obstacle entre text i contingut, perquè el lector pogués accedir als continguts sense dificultats, esdevenint un art invisible (Serafini i Clausen, 2012: 5/6), o bé per seguir amb l'exemple de Benjamin, en comptes de ser un renou de flocs, convertir-se en una capa blanca uniforme que conté el missatge. Una bona composició tipogràfica pot honorar la història, millorar-ne la llegibilitat i augmentar l'atractiu d'un llibre, mentre que una mala composició pot provocar que un llibre sembli amateur, independentment de la qualitat literària, o que fins i tot resulti il·legible (Phinney i Clabucci, 2010: 21).

En el cas dels àlbums il·lustrats, a més a més, s'ha de compaginar amb la il·lustració (Uluğ, 2014: 36) i conciliar-s'hi en una composició harmònica. La mida de la tipografia dels àlbums i llibres infantils, sovint més gran en comparació amb altres textos, segons Nodelmann (1988), no es deu tant a les exigències de la llegibilitat per a lectors menys experts, sinó que busca un equilibri entre el pes de la il·lustració i els textos habitualment curts, ja que així ocupen més espai.

Però actualment, com indica van Leeuwen (2006), la tipografia ha adquirit més funcions comunicatives. La garantia de coherència i cohesió d'un text escrit, que abans se centraria exclusivament en els recursos lingüístics, s'ha extès també als recursos de disseny, color i tipografia. Com assenyalen Serafini i Clausen (2015), el text escrit ja no només serveix com a "invisible means of communication, but as a visible means for communication"



Imatge 30 Portada de *Voces en el parque* (Browne, 1999) amb un ús d'una tipografia expressiva (Timpany et al., 2014).

(6, cursiva en original), per la qual cosa es converteix en recurs semiòtic, un mitjà de comunicació i, en el cas dels àlbums, en part integral de la narrativa, que pot afegir significat al text. Seguint Bellantoni i Woolman (2000, citat en van Leeuwen, 2006: 142), l'escrit té, llavors, dues dimensions significatives: la "imatge literal", la idea representada per la paraula construïda a partir d'una confecció de lletres, i la "imatge tipogràfica", la impressió visual holística.

L'ús semiòtic de les tipografies en els àlbums il·lustrats s'introdueix a les sessions d'Entre contes a través de l'àlbum *Voces en el parque* (Browne, 1999), en què l'autor distingeix les veus dels personatges amb tipografies diferents. Aquesta particularitat de l'àlbum és introduïda ja a partir de la portada on la paraula voces del títol està composta de cinc diferents tipus (imatge 30), un fet que crida l'atenció a R. quan diu "Hi ha lletres raras" (IC 30), ja abans d'introduir l'objectiu de la sessió d'observar i analitzar aquest recurs. I. també identifica la funció de cridar l'atenció que fa la tipografia, quan considera que es canvia el tipus perquè la història "sigui divertida" (IC 36).

Fer-los reflexionar sobre aquest recurs els ajuda a adonar-se de les seves múltiples funcionalitats, com podem veure en aquest debat entre

uns nens de segon:

IC 30	IC 38
R: Hi ha lletres raras... [...] Y: Ja sé una cosa [...]La lletra és normal, <i>la otra</i> la més negra és la negativa, i <i>la otra</i> és la triste i l'última és <i>más</i> alegre. F: ...romàntica	Karo: Per què hi ha quatre lletres diferents en aquest llibre? L: Perquè, perquè, aixís, [...] se poden diferenciar. Karo: Diferenciar què? [...] H: Així es diferencia amb la <i>voz</i> . Karo: Amb les veus. De qui són aquestes quatre veus?
IC 31	IC 36
Karo: Algú vol dir alguna cosa més per les lletres [...] Z: Cada lletra <i>dice</i> que... [...] R: A mi m'ha agradat perquè [...] gran tu has fet [...] gruixuda lletra gruixuda	[...] I: Fluix, fort... [...] R: Per això hi ha quatre lletres diferents, perquè hi ha quatre <i>voces</i> . Karo: Qui són les quatre veus? R: Una, la seva mare, el seu pare, el seu germà i una, la seva amiga. R2: Una cosa: aquí a dalt, aquí, per exemple, aquí, diuen <i>voces</i> . Karo: Per què diuen <i>voces</i> ? R2: Perquè ho diu aquí i tu canvies la <i>voz</i> . Karo: Per què he canviat la veu? R2: Perquè tu canvies la <i>voz</i> perquè aquí ho diu. I: Ahh, perquè les lletres quan són fortes... i quan la lletra esta clara... [...] Tu canvia- ves la <i>voz</i> perquè quan era la lletra fosca tu feies la veu i quan era clareta fluixa.

Els nens relacionen que els quatre personatges del llibre tenen quatre veus diferents –les que van sentir en la lectura en veu alta que en va fer la mediadora, en la qual s'hi va fer èmfasi a través de quatre tessitures diferents– i identifiquen primer que s'indica el canvi de veu a través del nom del capítol (*primera voz, segunda voz...*) i finalment a través de la representació visual de la tipografia. És un dels trets que valora R. d'aquest llibre: "A mi m'ha agradat perquè quan la lletra és gran tu has fet una veu gran i una veu gruixuda, amb lletra gruixuda" (IC 31). La funcionalitat d'emfasitzar i modular l'oralització del text, segons el gruix i la mida de les lletres (els alumnes parlen precisament de lletres fortes o veu gruixudes) també la posen de manifest els pares i nens participants en una investigació sobre

les tipografies expressives¹¹ i ginyes interactius de Timpany *et al.* (2014).

Però l'ús semiòtic de la tipografia inclou també altres possibilitats, com ara imitar l'estil il·lustratiu de l'àlbum, identificar altres gèneres textuais –com per exemple diaris, cartes o notes reproduïdes amb una tipografia semblant a l'escriptura manual–, o establir una relació directa amb el missatge, proporcionant al lector, per exemple, un context favorable a la comprensió de la paraula o història en general (Timpany *et al.*, 2014: 199). Aquest últim tret és identificat per Y. i F. (IC 30) a través de la relació visual de la tipografia amb l'estat d'ànim dels personatges, fins i tot abans d'haver llegit la història. Quan s'ensenyen de forma comparativa i introductòria els quatre tipus que utilitza Browne en l'obra, amb l'objectiu d'explorar els usos tipogràfics, Y. diu: "Ja sé una cosa [...]. La lletra és normal, *la otra*, la més negra, és la negativa, i *la otra* és la trista i l'última és *más alegre*" o bé "romàntica" (IC 30).

Van Leeuwen (2006: 143) atribueix tres funcions als usos de tipografies diferents, a partir de les metafuncions de Halliday (1978): 1) compondre, augmentar, emmarcar, fonamentar o delimitar elements, 2) idear, representar significats, accions i idees, i 3) realitzar, promulgar i establir relacions i emocions interpersonals. Phinney i Colabucci (2010) defineixen quatre formes de contribució tipogràfica en l'experiència visual d'un àlbum a partir de l'anàlisi d'una selecció de títols guanyadors del premi Caldecott entre els anys 1990-2010¹², considerant que el criteri de disseny íntegre que té en compte aquest certamen, encara que no mencioni específicament la tipografia, garanteix una alta qualitat en aquest aspecte. Consideren que aquesta pot ser deshonrosa (una mala elecció tipogràfica, en disharmonia amb el contingut i to del text), honrosa (afinada amb el text), realçadora (destacant el text i contribuint de forma activa en l'experiència lectora) i expressiva (emfasitzant elements específics de la història o adquirint significats independents). Pel que fa a l'últim cas, l'ús d'una tipografia expressiva pot convertir-se en poc llegible segons les competències lectores dels destinataris. El fet d'introduir molts can-

¹¹ "Expressive typography refers to typography that differs in some form from the typical, typed text." (Timpany *et al.* 2014: 199)

¹² Exlou àlbums sense text, amb poc text, abecedaris i, curiosament, àlbums amb tipografies manuals (una decisió que no justifica).

vis i irregularitats, sobretot pel que fa a la inclinació, lligadures, floritures o orientació de la tipografia, dificulta la lectura, com afirmen alguns dels nens participants en la investigació de Timpany et al. (2014: 204).

Per interpretar aquestes al·lusions, cal concebre el text escrit com a imatge, a través de la mirada fixa i no fer només una lectura transitòria, transitiva i referencial, com assenyala Assmann (2015, citat en Bani Rigler, 2019: 29), en la qual el text físic (tipografia i disseny) pertorba, aprofundeix o codifica diverses vegades el text verbal (el contingut). També Valéry (1999: 95) parla d'aquesta altra manera de veure, que no és "successiva, lineal y progresiva como la lectura, sino inmediata y simultánea" i permet concebre la pàgina escrita com una imatge, en la qual la tipografia esdevé l'estructura arquitectònica del text. El maquetador pot construir el significat textual a través de diversos tipus, que estan associats a diferents significats; un significat que deriva del seu ús en contextos particulars socials i històrics, o per la similitud que mantenen amb formes i figures naturals i culturals (Samara, 2007, citat en Serafini i Clausen, 2012: 6). Van Leeuwen (2006: 146) considera aquestes associacions com una "connotació" o "metàfora empírica", respectivament. Pel que fa a les connotacions, una Times New Roman o Majerit, per exemple, que són unes tipografies que trobem en els diaris, poden donar al text un to neutral, mentre que una lletra manuscrita dona un toc més subjectiu i personal, i una Marydale, típica dels còmics, un to humorístic.

Com afirma van Leeuwen (2006), els dissenyadors, avui dia, precisament busquen aquests usos il·lustratius de la tipografia, amb tipus més gràfics i icònics, difuminant els límits entre les lletres com a formes i les imatges, establint interaccions entre elles i expressant actituds respecte al que es representa. Així, una paraula pot convertir-se en un advertiment o pregunta, o textos sencers en missatges moderns o tradicionals, lúdics o seriosos, segons l'ús tipogràfic. Per tal d'aconseguir-ho

s'emparen també en d'altres recursos propis de l'àmbit, com ara els espais, els interlineats, les supressions o substitucions o bé el color, la textura, la tridimensionalitat o el moviment¹³.

Les diferències sovint són subtils –encara que les diferències subtils són importants en la tipografia (van Leeuwen 2006: 153)– i el fet de no parlar habitualment sobre trets tipogràfics fa que els lectors no s'adonin de la seva transcendència –encara que això no implica que no influeixin en el plaer de la lectura (Phinney i Clabucci, 2010: 19) i en la seva interpretació. Per això, cal donar importància i cabuda a la tipografia en les anàlisis literàries. Per altra banda, sovint l'alumnat no pot referir-se a les tipografies pel seu nom (Timpany et al., 2014: 202) o bé, com hem observat nosaltres, tenen un vocabulari limitat per fer-hi referència –fort-fluix, clar-fosc, gran/gruixut-petit (IC 31, 38 i 42). L'anàlisi de la tipografia, doncs, no es pot limitar a una sola sessió i no s'ha de restringir només a l'àmbit de l'àlbum il·lustrat (encara que pot servir com a pretext per a iniciar l'alumnat en el tema), ja que els usos tipogràfics són rellevants en molts àmbits comunicatius. A més a més, les converses tipogràfiques amb els infants han d'anar introduint alguns termes específics, començant per la mateixa paraula *tipografia*, que els ha d'ajudar a descobrir que el disseny de les lletres és tot un àmbit de coneixement. Posar nom a la tipografia emprada, explícitament, com fan algunes editorials com Jinete Azul en els seus crèdits editorials, crida l'atenció al lector respecte d'aquest paratext i proporciona un punt de partida per a fixar-s'hi més.

El fet d'utilitzar una lletra diferent a la comuna en l'obra sempre és una forma d'emfasitzar un determinat contingut, però, a més, vehicula altres connotacions o metàfores empíriques, com hem elaborat en la taula de sota (taula 10), a partir de les investigacions de Van Leeuwen (2006) i Serafini i Clausen (2012). És evident, però, que el camp de possibilitats és molt ampli: aquí només donem alguns exemples de possibles interpretacions; aquestes connotacions queden matisades per

¹³ També cal tenir present altres aspectes materials que poden influir en la reproducció de la tipografia, com ara el paper i la tinta. Per il·lustrar aquesta interdependència és representatiu l'àlbum *La vida nocturna de los árboles* (Shyam, Bai i Urveti, 2010). Les lletres, impreses amb tinta blanca, són només reproduïbles a través de la serigrafia. Aquesta tècnica els dona una textura que es relaciona directament amb els "espíritus luminosos", que habiten la nit en la cosmovisió gona, recollida en l'àlbum.

altres característiques copresents en el text i context de l'àlbum, que poden fer-les variar notablement. També trobarem aspectes no propis de la tipografia, com ara la curvatura o angulositat, la regularitat o el color, que són recursos visuals que es troben en diversos àmbits visuals, i que estableixen unes connotacions i un significat precisament a través de la seva característica transmedial.

ASPECTE	DESCRIPCIÓ	INTERPRETACIÓ
CARACTERÍSTIQUES DEL DISSENY TIPOGRÀFIC		
Curvatura i angulositat	Una lletra pot ser més corba o més angular, com podem veure en aquests exemples escrits amb Century Gothic i COPPERPLATE,	La interpretació és influïda per la nostra experiència a l'hora de produir aquestes formes: per fer formes rodones utilitzem moviments més fluids mentre que la producció de formes rectes i angulars requereix un moviment més controlat, ràpid i decisiu. Evidentment també hi influeixen les associacions culturals que fem amb objectes essencialment rodons o essencialment angulars. Podríem dir que les primeres formes tenen connotacions suaus, naturals i orgàniques, entre altres; i les segones són més abrasives, dures i tècniques.
Orientació	Els tipus de lletra poden tenir una orientació més horitzontal o vertical, com podem observar en aquests exemples amb Bodoni MT i Onyx. Altres aspectes d'orientació són les fonts amb ascendents i descendents curts, és a dir, que s'estenen poc més enllà de la lletra x, com per exemple a Bernard MT Condensed , fonts amb descendents i ascendents llargs, com ara la High Tower Text, tipus amb una orientació cap avall en què els descendents són més llargs que els ascendents, com per exemple la <i>Viner Hand ITC</i> , i tipus amb una orientació cap amunt, amb ascendents més llargs que els descendents, com exemplifica aquí el Poor Richard.	La interpretació de les característiques de l'orientació basa en la nostra experiència amb la gravetat i el caminar recte, per la qual l'orientació horitzontal pot suggerir pesadesa, solidesa, però també inèrcia o autosatisfacció, mentre que l'orientació vertical podria suggerir lleugeresa, aspiració cap amunt, però també inestabilitat. Pel que fa a les diferències entre descendents i ascendents, podríem dir que les lletres poden quedar-se dins del seu espai assignat o bé buscar arrels o elevació.

ASPECTE	DESCRIPCIÓ	INTERPRETACIÓ
Connectivitat (Sans, Serif i Lligadures)	Les tipografies sense serif, com ara la Lucida Console , utilitzen caràcters separats i autocontinguts. Altres tipografies aconseguixen més unitat entre les lletres a través dels remats o serifs, com en el cas de la Bookman Old Style . Finalment hi ha lligadures, que connecten les lletres entre elles, com en el cas de <i>Lucida Handwriting</i> . L'ús de lligadures pot complicar la lectura, sobretot	La desconexió entre lletres pot suggerir atomització o fragmentació, mentre que la connexió pot suggerir totalitat o integració. Les lligadures s'associen a l'escriptura a mà i, en contrast amb tipografies sense serif, poden al·ludir al contrast entre orgànic i mecànic, personal i impersonal, formal i informal, o producció de masses i manufactura.
	per a lectors inexperts, mentre que sovint es considera que els remats faciliten la llegibilitat.	
Regularitat	Algunes tipografies tenen irregularitats deliberades, a través d'una distribució aparentment aleatòria de característiques específiques: sobresurten de la línia x i la línia base, com en el cas de la Kristen ITC , utilitzen un pes irregular; comen la tipografia Chiller , o modifiquen la inclinació, com en el cas de la Ravie .	Aquestes irregularitats poden estar relacionades amb una incapacitat o manca de voluntat d'aplicar les regles de l'escriptura regular i ordenada que se'ns ensenya a l'escola i, per tant, poden ser interpretades com a insubordinació o quelcom alternatiu o transgressor.
ELEMENTS I ESTILS MODIFICABLES D'UNA FAMÍLIA TIPOGRÀFICA		
Cos	El cos és l'alçària de les lletres, que s'indica en punts, seguint encara les antigues tradicions de la impremta. Podem veure la diferència en aquest exemple escrit amb una Raleway de 8 punts, 10 punts i 12 punts.	Una part del text escrit amb un cos més gran que la resta destaca i emfasitza aquesta part.
Pes	El pes és la gradació de traços fins a traços gruixuts d'una tipografia –un augment que es fa en l'amplada, no en l'alçada–; generalment es distingeixen pels seus noms anglesos: light , regular o bold ; aquesta última s'anomena també negreta en català.	L'augment de pes s'utilitza freqüentment per a donar més rellevància i importància a un fragment de text, però al mateix temps es pot utilitzar de forma metafòrica transmetent solidesa, substància o asserció, mentre que textos amb menys pes vehiculen timidesa o aspectes insubstancials. Però, segons el context, aquests matisos es poden alternar i la negreta pot adoptar un significat de dominància i prepotència.

ASPECTE	DESCRIPCIÓ	INTERPRETACIÓ
		A nivell interpersonal, les negretes poden arribar a intimidar, mentre que lletres més suaus poden transmetre una sensació d'indulgència, calmar el lector.
Amplària	Les lletres tenen variants comprimides (condensed) i extensives (extended) segons l'amplària dels caràcters, i ocupen més o menys espai, com podem veure en l'exemple de la <i>Myriad Variable Concept Condensed</i> i la <i>Myriad Variable Concept Extended</i> .	L'ús de l'espai es relaciona amb la nostra experiència: considerem que les tipografies condensades aprofiten al màxim l'espai, amb precisió, economia, però també, per la seva condensació, poden semblar massificades i carregoses; mentre que les tipografies més amples, que s'estenen sobre la pàgina utilitzant l'espai com si fos il·limitat, poden fer al·lusió al malbaratament o desapropiament, però també proporcionen espai i lleugeresa.
Inclinació	Les lletres es diferencien també per la seva inclinació: la seva versió regular és la més vertical i la itàlica o cursiva i l'obliqua o falsa cursiva són les versions inclinades, que pretenen imitar els manuscrits, com podem apreciar en aquests exemples amb <i>Lucida Sans Regular</i> , <i>Lucida Sans Italica</i> i <i>Lucida Sans Oblique</i> .	Com en el cas de les lligadures, pel fet d'interpretar l'escrit a mà, podem establir associacions com les ja mencionades. Addicionalment, la inclinació pot suggerir dinamisme o un major nivell energètic. En les darreres tres dècades, la inclinació ha adoptat usos hermenèutics i ortotipogràfics, i serveix, per exemple, per marcar el títol d'un llibre o una citació literal.
Caixa alta (Majúscula)	ESCRIURE UNA PARAULA O FRASE SENCERA EN MAJÚSCULA ÉS POC HABITUAL, però pot ser una alternativa per emfasitzar un text en els casos en què no disposem de les variants negretes o cursives, com per exemple en textos manuscrits, o bé perquè s'utilitza per a altres significats. No obstant això, sembla que en els àlbums il·lustrats és un recurs més acceptat i esdevé una forma naïf d'emfasitzar, més semblant als usos propis dels infants (Phinney i Colabucci, 2010: 22).	Així com l'ús de la negreta, la caixa alta suggereix una veu forta, cridanera. L'ús de la caplletra és considerat un refinament del text.

ASPECTE	DESCRIPCIÓ	INTERPRETACIÓ
Color	El color no és un tret tipogràfic específic, però sí que és una variable aplicable al text.	La variació del color negre estàndard per als textos pot variar per criteris de llegibilitat (en el cas de fons molt foscos és preferible utilitzar una lletra clara), d'associacions amb la il·lustració, com en <i>On és el meu barret?</i> (Klassen, 2014), on el color del text dialògic varia per a cada personatge) o dels significats socials i emocionals que pot incitar en el lector.

Taula 10 Connotacions i metàfores dels trets tipogràfics a partir de les investigacions de van Leeuwen (2006) i Serafini i Clausen (2012).

Una altra possibilitat no recollida en la taula, que s'apropa més a l'art visual que al tipogràfic, és convertir les lletres en dibuixos, una estratègia que podem trobar sobretot en els títols dels llibres. Les lletres o paraules s'han texturitzat per tal d'assemblar-se al contingut que representen, amb les interpretacions evidents que suggereixen.

La tipografia, per tot el que hem dit, és clau en qualsevol àlbum, encara que només aparegui en la portada, com en el cas dels àlbums sense paraules. Fins i tot, sense adonar-nos-en, influeix en la nostra lectura més enllà de donar-nos accés al contingut. Ara bé, com destaquen Serafini i Clausen (2012: 14), els lectors se'n podrien beneficiar molt més en la seva lectura si fossin conscients d'aquestes possibilitats connotatives dels seus trets propis i modificables. Recollir-ho a classe és una estratègia interessant, que dona importància als elements visuals i al disseny dels textos, i fa que els alumnes s'adonin de la seva complexitat en l'era multimodal.



2.2 Paratextos convencionales

2.2.1. Paratextos promocionals

El primer contacte amb el llibre s'estableix habitualment a través de la coberta i la contracoberta –que, juntament amb el llom, constitueixen la tapa-, o la sobrecoberta i la faixa, si és el cas. La tapa, com hem explicat anteriorment, té una finalitat material quant a la producció de l'objecte llibre: protegeix l'interior amb el qual està unida a través de les guardes, en el cas de l'enquadració rústica. Com a espai de primer contacte del consumidor amb el producte, té una finalitat promocional, ha de cridar l'atenció del lector potencial i persuadir-lo de comprar el llibre. Hi ha diverses estratègies (discursives) per aconseguir aquesta finalitat: facilitar el nom de l'autor i l'il·lustrador; proporcionar informació genèrica o temàtica, a través del títol o bé de l'extracte de la contracoberta; o recopilar recomanacions o crítiques favorables d'especialistes i persones reconegudes, extractes de ressenyes o mencions de premis, les quals se situen sobretot en les faixes o extractes de la contracoberta (Díaz Armas, 2003: 10; Lluch, 2009; de Mattos et al., 2016). En aquest sentit, és important destacar que el contingut d'aquests paratextos no només es dirigeixen al lector, sinó també al comprador (Lluch 2009), que en el cas de la literatura infantil sovint no coincideixen. Altres funcions paratextuals que podem trobar en aquest espai són la informativa, especialment en els casos on la coberta o sobrecoberta disposa de solapes que poden incloure informació –resum, sinopsis, ressenyes, biografies dels autors, referències a altres obres... (Ramos i de Mattos, 2018: 35) –, i la productiva, pel que fa a l'ISBN.

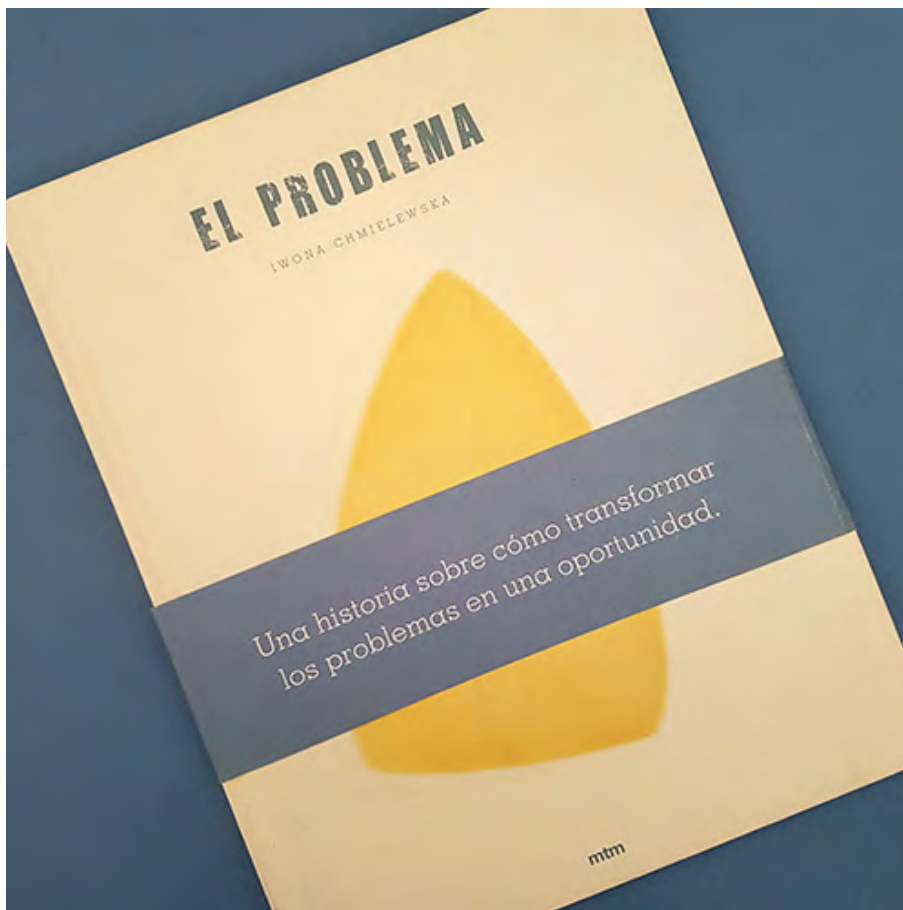
Però cal tenir present que moltes altres vegades, el primer contacte amb el llibre s'estableix a través del llom. Lluch (2009) assenyala la seva importància com a paratext promocional, ja que és un primer identificador de la col·lecció o sèrie¹⁴, que ens impulsa a escollir un llibre d'una pres-

¹⁴ Cal destacar les imatges dibuixades en els llocs que identifiquen una sèrie o col·lecció de còmics. En el cas de l'àlbum il·lustrat, no hem identificat una estratègia visual semblant.

tatgeria. Hi trobem el títol, els autors i/o l'editorial, tot i que de vegades també s'hi incorpora alguna imatge que, amb els seus mitjans, dona una primera introducció al llibre, com l'estrella de *L'Olivia es prepara per al Nadal* (Falcon, 2013).

En el cas de la coberta i la contracoberta la informació d'aquests paratextos és reproduïda a sobre del paratext material de la tapa, com hem dit abans, en la materialitat bàsica de l'àlbum (verbovisual) i, per tant, a través d'altres paratextos materials, com a mínim la tipografia (Díaz Armas, 2006). En el cas de la sobrecoberta i la faixa, es fa sobre un paper afegit a l'objecte llibre, com desenvoluparem més endavant.

Imatge 31 Coberta amb faixa d'*El problema* (Chmielewska, 2017).



L'ús de tipografies expressives (Timpany et al., 2014) en el títol que facin referència específica al contingut, com en el cas de *Voces en el parque* (Browne, 2012) (imatge 30), és recurrent. Anthony Browne utilitza cinc tipografies diferents que componen la primera paraula (voces) per indicar els diferents narradors de la història. Un altre exemple és la tipografia irregular quant a color d'*El Problema* (Chmielewska, 2017), que juntament amb la figura cònica encunyada en la tapa presenta el motiu de l'àlbum -una cremada de planxa sobre les estovalles de l'àvia (imatge 31). L'emmarcament de la imatge, un altre paratext utilitzat amb freqüència, és identificat per Nikolajeva i Scott (2006: 245) com la sensació de despreniment que emfasitza l'existència del llibre com a artefacte.

Podem dir que la coberta i contracoberta (o la sobrecoberta) són la identitat del llibre que el fan únic i reconeixible enmig de la gran oferta que hi ha al mercat. El disseny i la informació que exposen connecten directament amb l'interior (Consejo Pano, 2014: 8) des de diferents opcions: són la representació gràfica del contingut de l'obra, fan referència a un moment marcat de la narrativa o introdueixen un resum dels esdeveniments (Mattos et al. 2016: 356). Les il·lustracions intenten crear expectatives i resumir el caràcter essencial de la història (Nodelman, 1988: 29), o bé a través d'imatges originals o bé a partir d'il·lustracions agafades del text principal, a vegades amb alguna variació. Nikolajeva i Scott (2006: 247) exposen que en aquest darrer cas, sempre hi ha una anticipació de la trama. Com resumeix N., "de vegades amb la coberta ja saps de què va el llibre" (IC 39) i C. i W. afegeixen que també la contraportada i el títol aporten pistes. De fet, Martínez, Stier i Falcon (2016: 232) consideren, a partir d'una anàlisi de 247 àlbums il·lustrats reconeguts amb menció o guanyadors del premi Caldecott de 1938 a 2013, que els paratextos amb més informació sobre la història al llarg de les dècades són les sobrecobertes¹⁵ i portadelles.

¹⁵ Considerem que les sobrecobertes sovint coincideixen amb les portades i que quan no són iguals, contenen més informació; a més que quan hi ha sobrecobertes, els lectors no aprecien la coberta, l'exclouen de la seva anàlisi, obviant així les diferències significatives que poden sorgir, a més, de l'efimeritat de la sobrecoberta (Mattos et al., 2016).

En l'IC 24 podem observar que la imatge que ha cridat l'atenció dels lectors pel seu contingut surrealista, és la portada de *Julia, la niña que tenia sombra de chico* (Bruel, Gallan i Bozellec, 2011), que els introdueix en el conflicte de l'obra.

IC 24

M: No és el mateix. La sombra... Ella porta un vestit i la sombra no.

W: És un nen.

C: *La niña tiene sombra de chico.*

C., sense haver llegit el títol, aparentment, el reproduïx quasi literalment a través de la descripció de la imatge. En aquest cas, la intervenció no està recollida per la medidora, però a partir de preguntes adequades (*Què significa això?*, o *Com pot ser?* per exemple) s'haurien pogut desenvolupar unes hipòtesis interessants que haguessin pogut ajudar a aprofundir en el contingut. Altres aspectes habitualment presents en les portades són els personatges i el cronotip, identificats per C. i M. (IC 32) en l'anàlisi de la coberta de *Voces en el parque* (Browne, 2012).

IC 32

C: Hi ha un prat tot verd i és com si fos la primavera o l'estiu, però els arbres estan com si fos la tardor.

K: Ah! És interessant. Sembla que siguin diferents èpoques de l'any. És una cosa en què us podeu fixar. És interessant el que dius i que la coberta ens dona una pista. Sí, M.!

M: Al final, no, on hi ha aquests dos personatges, a l'esquerra hi ha una flor, a l'esquerra hi ha dos gossos.

COBERTA I CONTRACOBERTA

Podem considerar, per tant, que la coberta és una part de la narrativa integral. Cal tenir en compte el limitat nombre de pàgines del mitjà, per la qual cosa cada espai és aprofitat per poder desenvolupar la narrativa. En aquesta línia, Nikolajeva i Scott (2006: 241) també afirmen que el títol pot constituir un percentatge considerable de text verbal. En qualsevol cas, i com assenyala Higgon (1990: 47), la lectura de la coberta, així com la de la portadella, precedeix la lectura del text. És per això que podríem consi-



Imatge 32 Coberta de *Los problemas de pingüino* (John i Smith, 2018).

derar, en paraules de Moebius (1986) –i seguint amb les metàfores escèniques–, que "[s]kipping the cover and the title page is like arriving at the opera after the overture" (152, citat en Sipe, 2001: 25).

Malgrat el seu paper en la narrativa (Colomer, 2002: 23), hem d'entendre l'accés a la coberta com una lectura hipotètica, les suposicions de la qual han de ser confirmades o refutades a través de la lectura dels paratextos que segueixen i sobretot del text principal (Díaz Armas, 2006). Quan s'avanci en la lectura, es definirà si el que hem llegit en un primer moment era una anticipació, un principi, una contradicció de la història o fins i tot una informació essencial que només apareix en les cobertes (Martinez, Stier i Falcon, 2016: 225). És a dir, el significat complet d'aquest paratext no es desplega fins al final de la lectura, i no obstant això, ens introdueix en un o més aspectes de l'obra.

La coberta es constitueix a partir de tres elements fonamentals: el nom de l'autor, el títol i la il·lustració –els quals mantenen una relació estreta entre ells, així com amb la resta de textos presents en l'àlbum. L'absència d'un d'aquests elements, especialment del títol o de la imatge, crea una estranyesa, com es dona en el cas de *Los problemas de pingüino*¹⁶ (John

¹⁶ L'àlbum té una faixa taronja, que conté crítiques i els noms dels autors, però no el títol, el qual trobem a la contraportada.

i Smith, 2017) com podem veure en la imatge 32. Pel que fa a l'absència del nom de l'autor i/o il·lustrador, com passa sovint en els primeríssims llibres, ho podríem considerar més aviat com una negligència per part de l'editor, no donant-los el reconeixement que mereixen. Malgrat això, en casos com els de Queixal edicions (2012, 2015a, 2015b, 2016, 2017) és un fet premeditat, reforçant el concepte de producte col·laboratiu, explicat en els crèdits editorials (vegeu Blanch, 2013). Altres elements habituals en les portades són el nom o logotip de l'editorial. De vegades consta també el nom del traductor, fet que demostra el valor creixent que s'atorga a aquest col·laborador i creador de l'obra.

Díaz Armas (2006) identifica la presentació del protagonista, el cronotop, el tema o motiu, les referències intertextuals, l'anticipació del conflicte, la intenció, el gènere literari i el to o modes narratius com a continguts més recurrents en les portades. Tots ells permeten que el lector generi expectatives. Per exemple, pel que fa als modes narratius, Díaz Armas especifica que si un narrador és autodiegètic o heterodiegètic es pot identificar a través del títol, però també a través de la imatge: un protagonista que mira al lector, especialment si es repeteix en l'interior del llibre, és "un signo inequívoco de coincidència entre narrador y protagonista o testigo" (p.35). O, en cas contrari, si es presenta el protagonista en pla general, en podem deduir un narrador heterodiegètic. La presència del protagonista en la coberta, sobretot en el títol, és un recurs molt utilitzat, i la seva absència, en ambdós mitjans, com en *Allà on viuen els monstres* (Sendak, 2004), o només en un, com per exemple en *La història de l'Erika* (Vander Zee i Innocenti, 2014), esdevé una raó per reflexionar. En el cas de l'àlbum de Sendak, Nikolajeva i Scott (2006: 245-7), sostenen que l'enfocament del títol i la imatge de portada són antagonics als monstres; nosaltres considerem que en realitat, impel·len el lector a interpretar el rol dels monstres en la vida de Max, fet que permet arribar a la unió de protagonista i antagonista. En el segon àlbum de Vander Zee i Innocenti, el fet que no veiem a l'Erika en la imatge suggereix que ella no va viure l'holocaust en un centre de concentració, com la resta de la seva família.

Segons Martínez, Stier i Falcon (2016), la representació de personatges, considerats les 'almes de la gran literatura', és essencial per temptar el lector a endinsar-se en el llibre, proporcionar-li estratègies interpretatives, ajudar-lo a fer una lectura més profunda i entendre millor la temàtica. El seu estudi parteix d'àlbums d'alta qualitat, on la informació inherent en la representació del personatge en la coberta va més enllà de la seva mera aparença.

Nikolajeva i Scott (2006: 242-5) diferencien entre títols nominals, narratius o topogràfics: Els títols nominals en la majoria dels casos es componen del nom del protagonista acompanyat d'un epítet o referència que l'aproximi al públic, com *Little...*, una indicació del conflicte central, com en *L'erugeta goluda* (Carle, 2016), o en combinació amb un lloc o una indicació genèrica; però també de vegades fa referència a un objecte central de la història. Els títols narratius resumeixen l'essència de la història, normalment a través d'una frase. I els topogràfics situen la història i adverteixen que l'orografia de la narració serà determinant. El títol és un recurs al qual els infants han recorregut en diverses ocasions com a font per a justificar les seves interpretacions. En el cas d'*Espejo* (Lee, 2008) J. (IC 10) confirma que es tracta d'un reflex i no de dues nenes. També la M. i la P., en els IC 13 i 14 respectivament, utilitzen aquest mateix recurs, com podem veure en les transcripcions a sota:

IC 13	IC 14
<p>M1: Que ... estava la finestra obrida i el vent s'havia emportat els deures. I el vent els va portar dintre de l'estany. Karo: I creieu que això és veritat? Alumnes: Sí! M2: A mi em sembla que no. Karo: Perquè creus que no és veritat M.? És una mentida? M2: Sí. Karo: O una excusa barata? M2: Excusa barata. D.: Excusa perquè ahí, en la coberta, diu 'Excusa'.</p>	<p>J: Aquesta es la Vanessa. Era una nena però era un llop, no sé perquè, però se disfrazaba o a la <i>sombra</i> parecia un llop. Karo: Val, i l'altra? Si aquesta és la Vanessa qui és l'altra? J: Eh... una nena P: Virginia. Karo: I perquè creus que es diu Virginia aquesta altra? P: [Gira pàgines fins a la coberta.] Perquè posa Virginia aquí. Virginia Wolf. Perquè és ella, perquè Wolf és com lobo, lobo. J: I ara, com tot està colorit, jo crec que a la <i>sombra</i> és un llop, per la <i>sombra</i>; i pel dia és colorit, de color blau i no pareix un llop.</p>



Imatge 33 Coberta contínua (Consejo Pano, 2014) de *Neda-que-neda* (Lionni, 2010).

En ambdós casos confirmen les interpretacions que apunten durant la lectura del text tornant a la coberta.

Per tant, la narrativa pot començar en la coberta –com ja hem confirmat anteriorment pel que fa a les guardes. Un indicatiu pot ser el fet que la imatge de la coberta sigui única, és a dir, que no es repeteixi en el text –ni amb variacions. També pot acabar en la contracoberta, o com a mínim donar-nos algun indicatiu per reinterpretar o ampliar la interpretació del text a partir del seu contingut. Així, per exemple, el barret tombat al costat del banc vuit a la contracoberta de *Voces en el parque* (Browne, 2012) ens fa pensar que la mare omnipresent perd la seva influència sobre el fill. El noi, que fins al final del llibre es troba en l'ombra de la seva mare, la qual trobem il·lustrada com a metàfora en la pàgina dels crèdits editorials i la portadella a sota del barret vermell flotant, potser serà capaç d'alliberar-se'n amb l'ajuda d'altres persones, com la nena del relat.

També els peixos vermells que trobem en la contracoberta de *Neda-que-neda* (Lionni, 2010) (imatge 33) podrien donar peu a d'altres interpretacions del final de la història, ja que naden lliures per l'immens mar, sense por i independents fins i tot del protagonista, que els lidera en la alliberació de les seves limitacions topogràfiques, autoimposades per por dels peixos més grans. És una contracoberta suggeridora, sobretot si tenim en compte que també pot ser llegida conjuntament amb la coberta, amb la qual crea el que Consejo Pano (2014) anomena *coberta contínua*: “[l]a aparició

en la cubierta de una ilustración que invade el lomo y continúa por la contracubierta [...] que es digna here-dera de la *doble página*" (8-9). Lionni, doncs, introdueix una doble lectura (a través de la tapa plegada o desplegada), que emfasitza la guanyada llibertat amb el protagonista (tapa desplegada) o respecte també del protagonista (tapa plegada).

No obstant no són el més habitual les cobertes continues, ni la iconicitat de la contracoberta la mateixa que la de la coberta (com hem assenyalat en l'exemple anterior), probablement perquè, com assenyalen Nikolajeva i Scott (2006), per les convencions de lectura, considerem el llibre acabat amb l'última pàgina del text i no busquem més informació en les pàgines següents. Tanmateix, si no la llegim, ens hi juguem perdre alguna informació addicional.

Mattos et al. (2016) resumeixen què podem trobar: elements com el nom dels autors, el títol de l'obra, el nom de la col·lecció, el logotip de l'editorial, textos informatius sobre els autors, el codi de barres i l'ISBN, breus ressenyes i recomanacions de l'obra per part de l'editor o un especialista del tema, citacions de premsa o altres elogis sobre l'obra i/o els autors, mencions de premis, llista d'altres obres de la col·lecció o dels autors, i elements il·lustratius. Nikolajeva i Scott (2006) també mencionen les recomanacions d'edat, Consejo Pano (2014) les citacions verbals i/o visuals de l'interior del llibre i nosaltres hi afegim els crèdits editorials, que es col·loquen sovint al final en el cas dels llibres pels lectors més petits. Podem afirmar, per tant, que les contraportades són un espai de simbiosi de paratextos amb diverses funcionalitats, principalment informatives, promocionals i productives; Mattos et al. (2016) el defineix com un espai de múltiples estratègies discursives.

El paratext més reconegut de la contracoberta és probablement l'extracte¹⁷, al qual es refereix K. (IC 45) en la sessió de definició de l'àlbum il·lustrat quan diu que a "l'últim tros de la pàgina, l'última del llibre, hi ha una mica de lletra". Aquest text és formulat habitualment de forma instructiva

¹⁷ En anglès, *blurb*, una paraula inventada per Gelett Burgess, quan va publicitar la seva obra *Are you a Bromide?* amb un text anunciador titulat "Yes, this is a 'Blurb'", acompanyat d'una foto d'una dona, Miss Belinda Blurb, cridant –o com ho descriu Burgess– "in the act of blurring". El terme va ser incorporat ràpidament pels editors com a sinònim de text anunciador a la contracoberta (Merriam Webster).

(Nikolajeva i Scott, 2006) persuasiva o seductora, ressaltant una qualitat de l'obra (literària, pedagògica...), l'adequació per a un determinat públic destinatari o situant-lo emocionalment en el context narratiu, imposant arguments o justificant l'obra a través de tercers per avalar la seva publicació (premis, cites de crítiques, escrits per eminències de la matèria...) (Mattos et al., 2016). Mattos et al. (2016) identifiquen les estratègies de venda d'aquest paratext amb les estratègies discursives de Charaudeau (2009, citat en Mattos et al., 2016): legitimitat, credibilitat i captura. Els textos anunciadors els podem trobar també en altres paratextos, com per exemple les solapes de les sobrecobertes o les faixes.

Com assenyalen Nikolajeva i Scott (2006), els textos de la contracoberta rarament són part de la narrativa i, com remarquen Mattos et al. (2006), sovint estan dirigits als mediadors de lectura i no als principals destinataris. No obstant això, en els casos en què el text està pensat per als infants, poden promoure "desde o despertar inicial de um interesse pela obra até [influenciam] a etapa final da leitura do livro na íntegra" (Mattos et al., 2016: 359). Nikolajeva i Scott assenyalen, però, que malgrat que la línia interpretativa proporcionada per aquest text pot ajudar el lector a interpretar la història, també pot limitar-lo a privar-lo de trobar-ne d'altres més personals. El fet d'incorporar detalls visuals significatius amb finalitats hermenèutiques, com els descrits anteriorment, implica el lector en la lectura de la contracoberta, encara que el text no estigui adreçat a ell. Per finalitzar, volem destacar aquesta doble funció de la contracoberta: iniciar l'interès per la lectura i finalitzar el llibre, com a últim element en una lectura lineal i íntegra de l'àlbum, des de la coberta fins a la contracoberta.

ISBN

Un element que trobem en moltes contraportades és l'ISBN, un codi numèric, l'identificador del llibre, que permet accedir, a través de l'escaneig del codi de barres (la representació gràfica del'ISBN) al seu registre, amb informació sobre el títol, autors, preu, editorial, tiratge, matèria, país, llengua original, existències... Té, per tant, funcions promocionals, facilita la venda, i funcions productives, ja que ajuda a

identificar l'obra. Recentment¹⁸ es pot observar com aquest paratext és incorporat com un mitjà més en la narrativa verbovisual de les obres, utilitzant-lo amb funcions hermenèutiques, resumint, continuant o qüestionant el text principal (Ramos, 2017: 17). Pot tenir també funcions navegatives, fent èmfasi en la relació constant entre text i paratext i convidant, així, el lector a aprofundir en el joc intermedial (Mattos et al., 2016: 358); potencia, per tant, la lectura anatextual. És a dir, quan el lector s'adona que l'ISBN és modificat a través dels mitjans bàsics (text verbal i il·lustració) i inclòs pot contenir informació significativa, també buscarà hibridacions semblants amb altres paratextos, incorporant d'aquesta manera paratextos encara no interpretats en la seva lectura. Des d'un punt de vista instructiu, pot ser entesa com a promoció de competències lectores per ajudar a entendre la importància dels paratextos en la construcció de significat (Ramos, 2017: 15).

Ramos (2017) identifica dues estratègies en l'ús verbovisual d'aquest paratext: la manipulació o modificació gràfica del codi de barres, o la incorporació d'aquest element en la il·lustració, amagant l'element o al contrari utilitzant-lo com a tema central. En aquest últim cas es ressalta un element que probablement ha estranyat a més d'un lector (com les taques de les lletres sobre la pàgina abans de conèixer la seva funció), i encara que no s'explica la seva funció, l'element ja no és obviat. Es tracta certament d'una estratègia metaficcional, centrant l'atenció del lector en un element extern a la narrativa, donant-li un significat, qüestionant d'aquesta manera els límits de la ficció. Aquest qüestionament és portat a l'extrem en l'obra *Aquí hay gato* (Lopes i Bueno, 2018), on els codis de barra són el motiu de la narració visual. A cada pàgina apareixen com a forma distinta: com a cabells o dents, el teclat del piano, repetit com a corona, retallat com a biquini, o omplint les formes com a textura de l'escorça de l'arbre, dels pantalons o les tisores. L'opció d'incorporar-lo en la il·lustració, disfressant-lo gràcies a la seva semblança amb altres elements (dents, armari...) té la voluntat d'obviar qualsevol obstacle per gaudir completament de les pàgines.

¹⁸ En el bloc 100 scope notes del bibliotecari escolar i col·laborador del School Library Journal Travis Joncer podem veure exemples de codi de barres enginyosos, que són recopilats periòdicament des de 2015.

SOBRECORTA I FAIXES

Per últim, hem de considerar l'ús de les faixes i les sobrecobertes en els àlbums il·lustrats, aquests dos fulls solts situats al voltant de la tapa. En el cas de les sobrecobertes esdevenen una protecció més del llibre i un espai més per a textos de funció promocional i informativa. Les faixes normalment aporten informació complementària, mentre que les sobrecobertes contenen la mateixa informació i textos que la coberta i la contracoberta, encara que no necessàriament idèntiques, tot i que poden afegir informació o variar la que ja hi ha, modificant el color o la brillantor per exemple. Les diferències apunten a funcions hermenèutiques, estructurant-les o desvelant significats ocults (Martinez et al 2016; Ramos i Mattos 2018).

Ramos i Mattos (2018), en la seva anàlisi de les sobrecobertes d'àlbums publicats a Portugal i Brasil des dels anys 90 fins a l'actualitat, identifiquen sis estratègies en el seu ús:

- 1) **Sobrecobertes que repeteixen entera o parcialment les cobertes i afegeixen solapes.** És la tipologia més freqüent, amb una funció principalment productiva, promocional i informativa, resultat de la creació holística de l'obra per part de l'editor, però rarament amb finalitats hermenèutiques, més enllà de la que té la coberta per si mateixa.
- 2) **Sobrecoberta que substitueix la coberta.** La informació textual només es troba en la sobrecoberta, la il·lustració és la mateixa en la sobrecoberta i la coberta.
- 3) **Sobrecobertes que són cobertes alternatives.** Les diferències entre una i altra obren noves vies d'interpretació.
- 4) **Sobrecobertes-objecte.** Poden tenir usos més enllà de revestir el llibre, com pòsters, mapes o jocs. Per complir aquesta altra funció han de ser retirades del llibre.
- 5) **Sobrecobertes metaficcional.** Sobrecobertes que remetena la pròpia narrativa i estableixen amb ella relacions metaficcional.
- 6) **Falses sobrecobertes.** Són falses perquè no són mòbils i no poden ser retirades del llibre, ja que estan enganxades d'alguna forma a l'objecte llibre.

Martinez, Stier i Falcon (2016) en el seu estudi analitzen només les sobrecobertes i no la coberta i contracoberta, considerant que, quan no contenen la mateixa informació, les sobrecobertes fan aportacions més riques, a més de ser les úniques llegides pels lectors, ja que tapen les altres. La seva mostra, però, es realitza en l'àmbit anglosaxó on l'ús de sobrecobertes per als àlbums il·lustrats sembla ser més estesa, mentre que aquí és més aviat una excepció (Consejo Pano, 2014: 9; Ramos i Mattos, 2018: 33). També obvia el caràcter efímer d'aquest paratext (Mattos et al., 2016: 351) pel fet de ser removible i per tant es pot perdre més fàcilment. Això no obstant, i especialment els casos en els quals la sobrecoberta es diferencia de la coberta i la contracoberta, són dignes d'anàlisi, no solament per la informació addicional que vehicula, sinó per la incentivació d'una lectura "de marcada dimensión lúdica", com diuen Ramos i Mattos (2018: 43); o, com diríem nosaltres, per potenciar la lectura anatextual. Les autores consideren aquesta lectura des del punt de vista material, en la qual la sobrecoberta exigeix al lector

determinadas acciones y actitudes, [...] Incluso el simple acto de mover la sobrecubierta y ver lo que se esconde en su verso o lo que oculta de la cubierta sugiere una lectura (inter)activa, decidida y participativa, en la que el lector está llamado a tomar decisiones sobre el objeto que tiene entre las manos de manera constante (43).



Imatge 34 Sobrecuberta d' *El contador de cuentos* (Saki i Rivera, 2008).

La manipulació activa de l'objecte, necessària per accedir a la informació, situa les portades, en aquests casos, també entre els paratextos amb finalitats interactives, per la implicació participativa del lector i la resultant possibilitat de manipular el significat, com veurem a continuació en els casos de la sobrecoberta d'*El contador de cuentos* (Saki i Rivera, 2008), *Korokoro* (Vast, 2009), i la faixa de *La història d'Erika* (Vander Zee i Innocenti, 2014).

L'àlbum *El contador de cuentos* (Saki i Rivera, 2008) té un format allargat i és envoltat per una solapa que reproduïx el contingut de la coberta, que representa un vagó de tren. El format fa referència al cronotopos, com identifica R. en l'IC 26, el qual és realçat per la solapa, la qual, a l'hora de treure el llibre, sembla un segon vagó, allargant encara més el format (imatge 34).

IC 26

Karo: Aquest llibre està allargat. Per què creieu que està allargat?

R: Perquè, perquè és un, eh, un autobús.

Karo: Val, és un tren, en aquest cas és un tren o un autobús si ens sembla. I s'utilitza el format de l'autobús, que és allargat, per fer-hi èmfasis.

Les sobrecobertes poden contenir també aspectes innovadors en el format, com en el cas de *Korokoro* (Vast, 2009): entre tapa mòbil i sobrecoberta plastificada, podem definir l'embolcall d'aquest àlbum, que, a part de protegir l'interior del llibre, afegeix una capa interpretativa a la coberta (imatge 35). Més ben dit, podríem dir que sobrecoberta i portadella creen conjuntament la coberta a través de la seva combinació: l'estampat de la sobrecoberta amb tots els elements naturals que s'enganxen a les espines del protagonista al llarg del seu recorregut i el protagonista (un eriçó, que resulta ser un ratolí embolicat en una pell de castanya) representat en la portadella. En aquesta combinació entre sobrecoberta i portadella veiem el protagonista en el clímax de la història (quan està ple de fulles, fruites, llavors, bolets i flors), mentre que a la portadella només es troba al principi. El fet de treure la sobrecoberta físicament i apreciar el protagonista en la seva aparent nuesa, fa al·lusió al final del llibre, on es confirma de forma sorprenent que el que veiem a fora no sempre és el que hi ha adins. L'àlbum disposa, a més, d'una faixa que, en aquest cas "actúa como cubierta exterior y página de créditos" (Consejo

Pano, 2014: 9), ja que aporta informació pròpia de la coberta, com el nom de l'editorial, la qual no consta ni en la sobrecoberta ni en la portadella. Té per tant una funció semblant a la de 'sobrecoberta que substitueix la coberta' de la classificació de Ramos i Mattos (2016).

En ambdós casos la sobrecoberta desenvolupa un paper important en el procés de lectura, establint un diàleg no només amb la coberta (protegint-la, valorant-la, amagant-la o complementant-la), sinó també amb altres paratextos i, per descomptat, amb el text, contribuint així a la reflexió sobre la importància de la materialitat de l'objecte llibre, senyal d'un projecte editorial consistent i coherent (Ramos i Mattos 2018: 33-35). El mateix passa amb la faixa de *La història d'Erika* (Vander Zee i Innocenti, 2014), que analitzarem més endavant.

Encara que les funcions de les faixes poden semblar merament promocionals, contenen de vegades insinuacions hermenèutiques, per exemple a través del seu color (Mattos 2016), semblants a les estratègies de les



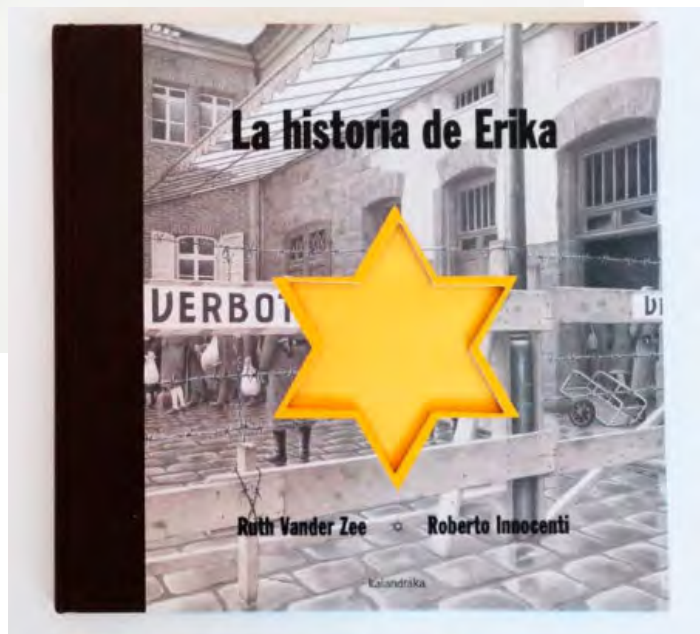
Imatge 35 Combinació de sobrecoberta i portadella de *Korokoro* (Vast, 2009) que esdevé coberta.

guardes acolorides. Per exemple, en el cas de la faixa de *Los problemas de pingüino* (John i Smith, 2017), el color de la qual és taronja, perfilant la identitat del protagonista aparentment igual a tots els altres pingüins; un color que trobem repetit en les guardes i en la tipografia del títol i monòleg del protagonista. Aquest color destaca en una il·lustració en la qual domina el blanc i negre i diferencia el protagonista dels altres. Aquesta cerca d'individualitat es troba reflectida en la impressió del protagonista que els seus problemes són únics al món, quan en realitat el lector pot comprovar que són problemes universals (son, fred, gana...), però també en la moral de la morsa¹⁹, l'única intervenció que trenca amb el discurs autocompassiu del pingüi. El seu missatge és que les circumstàncies de la vida poden ser viscudes com cadascú decideix –des del positivisme, l'estoïcisme, la gratitud, el pessimisme...– i en aquesta opció rau la individualitat de cadascú.

En casos molt puntuals, trobem usos exclusivament hermenèutics de les faixes, com és el cas de *La història d'Erika* (Vander Zee i Innocenti, 2014). En aquest cas, la faixa no és col·locada horitzontalment, embolcant coberta i contracoberta, sinó verticalment tapant només una part de la coberta (imatge 36); a més a més, no és utilitzada per informar sobre el llibre, sinó que reproduïx la coberta, amb un to lleugerament diferent, tapant l'únic element que diferencia ambdues franges de la il·lustració: l'estrella de David, encunyada a la coberta (imatge 37). Amb aquests dos elements paratextuals (l'encunyat i la faixa), es crea un doble joc: amagar l'estrella a sota de la faixa i eliminar part de l'escena amb l'encunyat, la qual només és visible quan la faixa està posada; en aquest segon joc destaca el trencament significatiu amb la paraula "Verboten" (prohibit en alemany) –insinuant el trencament amb unes prohibicions il·lògiques i inhumanes, per a evitar que es repiti l'història. També es pot establir una relació amb el final del relat:

Algú va dir una vegada que algun dia el meu poble seriem tants com estrelles hi ha al cel. Sis milions d'aquelles estrelles es van apagar entre 1933 i 1945. Cada una d'aquelles estrelles era una persona del meu poble a qui van arrabassar la vida [...]. La meva estrella continua brillant.

¹⁹ La tipografia del monolog de la morsa, per cert, és blava com la morsa, i trenca així també visualment amb l'uniformitat colorista.



Imatge 35 i 36 Coberta amb i sene faixa de *La història d'Erika* (Vander Zee i Innocenti, 2014).

La portada reproduceix d'aquesta forma les estrelles apagades, amagades a sota de la faixa que manté la paraula prohibició, i l'estrella que "continua brillant", gràcies a la desobediència per part de la mare, que llença la seva filla per la finestra del tren que va cap a un camp de concentració, i una dona (una segona mare) que cuida a aquest bebe, l'Erika, arriscant la seva propia vida.²⁰

Com confirma de Mattos (2016), en els casos on la faixa presenta un element fonamental, tant per la interpretació com pel plaer estètic de l'obra, canvia el contracte de comunicació que planteja, formant part integral i indispensable del llibre i "não podendo nem devendo ser descartada, sob pena de se comprometer a integridade da obra literária" (s/n).

De nou, la descoberta d'aquests paratextos i la seva incorporació a una lectura holística poden ser afavorides, no només per les estratègies verbovisuals de l'àlbum, sinó també per l'acompanyament lector del mediador, que, si els fa evidents, permet als lectors profunditzar; si s'incideix de manera sistemàtica en aquestes dinàmiques, els infants aniran descobrint les funcions informatives, promocionals, productives, navegatives, interactives o hermenèutiques d'aquests paratextos (Harris, 2005; Martinez et al., 2016).

²⁰ Hi ha també una altre versió on aquest joc de la faixa és substituït per l'encunyat de l'estrella, que es pot treure i tornar a posar. En aquest cas, el factor sorpresa és redueix, ja que la forma de l'estrella s'intueix en l'il·lustració sencera (degut al contorn de l'encunyat), mentre que de l'altra manera no es descobreix fins a apartar la faixa.

2.2.2. Paratextos hermenèutics

Genette (2001) afirma que els paratextos alerten sobre el text, però poden tenir encara més impacte: poden ajudar a elaborar conjectures interpretatives (LLuch, 2009; Sipe i Brightmann, 2009), sostenir implicacions significatives (Nodelman, 1988), animar el text (Higonnet, 1990) i "brindar[] claves interpretativas tan decisivas que consiguen mimetizarse con el texto en sí" (Consejo Pano, 2014: 12). Consejo Pano afirma que les fronteres entre text i paratext es desdibuixen i poden arribar a desaparèixer, textualitzant els paratextos, traient-los de l'espai marginal per passar-los a primer pla. En línies generals, hi estem d'acord, però creiem necessari matisar aquesta afirmació per a cada paratext. Encara que podem parlar d'una desaparició del paratext material –per tal de situar el principi i el final de la narració en la tapa o les guardes, o les intencions convencionals de la tipografia, com hem exposat abans²¹–, sembla que es manté una fina línia en la lectura del paratext i el text. No vam trobar cap exemple on la informació dels paratextos sigui imprescindible per comprendre el relat. És a dir, podem començar a llegir a partir del text principal i adquirir prou informació per la seva interpretació²². A més a més, en el cas dels paratextos convencionals, cal ressaltar que contenen una informació (la que determina la seva funcionalitat) que vol ser visibilitzada i, per tant, no interessa que desaparegui, encara que aquesta pot "amagar-se" o "incorporar-se" en la narrativa verbovisual.

21 En el cas de la tipografia expressiva, en el context visual de l'àlbum, fins i tot podem parlar d'una forma de mimetització.

22 Martínez, Stier i Falcon (2016) al contrari, confirmen que "in more recently published picturebooks important parts of the plot actually unfold in the peritext. The reader who does not mine the peritext in these stories may miss information that is critical to understanding" (239), tot i que amb els exemples exposats no vam trobar cap cas que confirmi aquest fet, segons la nostra lectura.

PORTADELLA

Com hem vist en exemples anteriors, i seguirem exposant al llarg d'aquesta anàlisi, els recursos hermenèutics són freqüents en els paratextos dels àlbums il·lustrats. Explotarem aquesta funció mitjançant el paratext de la portada i portadella²³. El seu contingut (nom de l'obra, dels autors, de l'editorial i de vegades del traductor²⁴) coincideix (parcialment) en la majoria dels casos amb el de la coberta, però com que no entra en contacte en primera instància amb el comprador, no vehicula finalitats promocionals. En la presentació d'aquest paratext durant la lectura de *Voces en el parque* (Browne, 2012), D. dedueix que aquesta repetició serveix "perquè si t'has oblidat del títol pots tornar a llegir el títol" (IC 37). Podem observar en aquesta hipòtesi que l'alumna a qui es presenten els paratextos, intenta buscar funcions per entendre la seva finalitat en l'objecte llibre. Aquesta informació bibliogràfica també la trobem en els crèdits editorials i podríem identificar-hi les mateixes finalitats productives. Però, a més a més, en la portadella sovint es reproduïx una imatge que fa referència a la història, un recurs que indica un *procés de textualització* d'aquest paratext (Consejo Pano, 2014) a partir del mode verbovisual del mitjà, amb finalitats clarament hermenèutiques. En aquest sentit, és significatiu si la imatge representada a la portadella és repetida o única, com està situada temporalment respecte de la narrativa principal (explicant esdeveniments anteriors o posteriors o en el mateix fil temporal), què hi ha representat (una persona, un animal o un objecte significatiu), i si apareix o no al text principal i quina relació hi estableix. Sotto Mayor (2016: 337) assenyala que la seva contribució a la construcció de significats de la història es dona principalment en una lectura global amb el text o els paratextos precedents, i que és cada cop més comú trobar aquests elements no merament decoratius. Tanmateix, no és pas un fenomen recent. La portadella, conjuntament amb la coberta, destaca com un dels paratextos amb més presència d'elements narratius entre els àlbums il·lustrats guardonats amb el premi

23 Utilitzarem d'aquí en endavant la paraula portadella per referir-nos a ambdós paratextos (la portada i la portadella), i només els diferenciarem quan apareixen els dos en un mateix àlbum, fet poc freqüent, com confirma Martínez, Stier i Falcon (2016). El preferim al terme 'portada', per tal d'evitar confusions, ja que és sovint utilitzat com a sinònim de coberta.

24 Sovint aquest només es menciona en la portadella i no en la coberta.

Caldecott entre 1938 i 2013; n'hi trobem ja des dels primers àlbums analitzats per Martínez, Stier i Falcon (2016).

Els autors en la seva investigació focalitzen en els 247 àlbums escollits en cinc categories de codificació d'informació narrativa: marc espaciotemporal, personatges, gènere, elements claus i trama. En la taula 11 podem veure la quantitat d'exemples identificats i desglossats en els paratextos analitzats, la qual permet fer-nos una idea de la quantitat d'obres que empen els paratextos amb una funció hermenèutica, així com els paratextos més utilitzats per a aquesta funció.

	Marc espaciotemporal	Personatges	Gènere	Elements clau	Trama
Sobrecoberta (sencera)	159	306	65	40	39
Sobrecoberta (davantera)	228	572 ²⁵	124	64	52
Guarda ²⁶ davantera	114	123	44	32	15
Pàgina de cortesia	63	99	40	9	7
Portada	252	511	150	80	47
Portadella	33	106	28	16	11
Crèdits editorials/ Dedicatòria	51	133	40	18	10
Guarda darrera	97	114	37	28	18
Sobrecoberta darrera	102	226	52	33	32
Nota	12	37	14	1	0
Total	1122	2227	597	321	231

Taula 11 Casos de categories d'informació narrativa identificades en els diferents paratextos (Martínez, Stier i Falcon, 2016: 234).

²⁵ L'estudi no aclareix perquè el nombre d'exemples és més elevat que el nombre de llibres analitzats. Suposem que quan apareix més d'un personatge, es comptabilitzen individualment. Un mateix paratext pot contenir més d'una categoria de codificació.

²⁶ Només s'analitzen les guardes il·lustrades. Malgrat que consideren que les guardes d'un color poden aportar informació sobre l'ambientació general, no consideren que puguin incidir en les categories estipulades per ells.

L'estudi posa de manifest que la informació de la trama és la menys freqüent en els paratextos, probablement per no avançar informació de bon principi, on es troben la majoria de paratextos analitzats per ells. Identifiquen un canvi del contingut entre els llibres anteriors a 1980 i els més recents (de 2000-2013): mentre que abans era habitual reutilitzar una imatge del text, en els casos més recents s'opta per il·lustracions úniques que aporten informació addicional per explicar parts importants de la història. Podriem identificar aquest fenomen com una imitació (transformació intermedial) de l'art cinematogràfic, on la història ja no queda delimitada entre els crèdits d'obertura i finals, sinó que els sobrepassa a través d'escenes prèvies o introduïdes dins els crèdits.

La informació sobre els personatges és la que més destaca en els paratextos, especialment pel que fa a les portadelles i sobrecobertes²⁷, i la seva influència en la lectura és important, (com ja hem defensat anteriorment); pel que fa a la informació sobre el marc espaciotemporal, que pot ser introduït a través de característiques dels personatges, com per exemple a través de la vestimenta, situa la història en un context històric. Les referències geogràfiques, paisatgístiques i temporals, més enllà d'ambientar la història, poden contenir informació per afinar els personatges o crear conflictes, per la qual cosa una introducció d'aquesta informació en els paratextos d'entrada pot aportar claus per a interpretar la història.

Certes informacions representades a través dels personatges i marcs espaciotemporals poden contribuir a una identificació del gènere, com un animal vestit de fantasia o un paisatge de ficció realista. Situar l'àlbum (o qualsevol altra lectura) en un gènere o altre, proporciona expectatives al lector, basades en experiències anteriors. Aquestes permeten establir hipòtesis que ajuden en la interpretació del contingut (Beach, 1993 i Langer, 2011 citats en Martínez, Stier i Falcon, 2016: 238).

²⁷ Recordem que analitzen les sobrecobertes en comptes de les cobertes com s'explica en la nota al peu 15. Aquests dos són també els paratextos amb més funció hermenèutica "since these features largely serve the purpose of introducing stories to readers. These are also standard features found in picturebooks and hence are logical places to embed important clues related to the story" (Martínez, Stier i Falcon, 2016: 232). En conseqüència també és lògic que trobem menys exemples en les pàgines de cortesia, portadelles (diferenciades de la portada) i notes, ja que són paratextos menys habituals en els àlbums.

Voces

EN EL PARQUE

Anthony Browne



Imatge 38 Portadella de *Voces en el parque* (Browne, 2012).

Per últim, analitzen els elements clau, objectes tangibles presents en la història els quals en més de la meitat dels àlbums analitzats són representats en algun dels paratextos. Martínez, Stier i Falcon indiquen que quan els trobem abans del text principal, poden apuntar a facetes particulars i importants. Anthony Browne, per exemple, situa un barret volant a la portadella (imatge 38) i als crèdits editorials. La manera en què es produeix la identificació i la interpretació d'aquests elements al llarg del llibre, pot ser determinants per a la interpretació global de l'àlbum, com podem veure en la lectura dialògica del grup 5èA. En l'IC 33 el barret és identificat com a recurs de transformació intermedial, fent referència a l'art de Margritte, i narratiu, relacionant-lo amb el primer personatge, la mare.

IC 33

Karo: Llavors tenim la portadella que torna a dir el nom, el títol del llibre i el nom de l'autor. Què hi veieu, a més a més, en aquesta portadella?

W: Un barret.

Karo: Un barret. A què us recorda aquest barret?

W: A la poma.

C: Al llibre de la poma.

Karo: Quin llibre de la poma?

W: [Assenyalant un llibre sobre Magritte] Aquest que ens has ensenyat!

K: Ah, el de Magritte! [Passa pàgina] Aquest és el parlament editorial on tornen a sortir tots els noms i dates relacionats amb aquest llibre. I tornem a veure aquest barret.

Comencem...

W: El barret l'està portant aquella senyora.

Karo: Pot ser que ens haguem de fixar en ella.

En aquest apartat ens interessa més el segon ús, no obstant això, incorporarem els incidents referents a la transformació intermedial en aquest exemple, sent els desencadenants de la via interpretativa dels participants. En la figura 24 podem notar com l'observació de la transformació intermedial encamina, per una banda cap a una interpretació de l'àlbum a partir de l'estil il·lustratiu de l'autor (IC 34), imitant l'estil surrealista de Magritte, que transforma parts de les seves pintures en altres objectes (sent la poma l'element que substitueix la cara en *Le fils de l'homme* (1964), la més coneguda); i, per l'altra banda, ressalta la repetició d'un objecte en concret, el barret (també una referència a les obres de Magritte, present també en l'obra abans mencionada), presentat per primer cop en la portadella i en els crèdits editorials. La identificació de la imitació de l'estil, deriva l'atenció dels participants en les transformacions paisatgístiques, que inciden en la transformació de l'estat d'ànima del nen; mentre que la identificació de l'objecte clau (el barret de la mare), una tematització a partir d'una referència a l'obra de Magritte, els ajuda a identificar l'opressió de la mare sobre el nen.

En la transcripció que podem apreciar en la figura 25 –desglossada segons la seva referència a la transformació intermedial, l'estil il·lustratiu o l'objecte clau– es pot observar com, a través del diàleg, les diverses interpretacions es construeixen i influencien mútuament. Exploren diferents vies a partir de l'estranyament de la representació de les copes d'arbres com a fruites en la quarta veu. Després d'establir una relació significativa

entre personatge i paisatge, en el cas de la quarta veu, apliquen el mateix procediment en la veu del nen, la tercera, retrocedint en la lectura (una característica típica de l'lectura anatextual). Aquest capítol (tercera veu), com descobreixen els participants, és replet d'imitacions del barret. Després d'acabar la interpretació iniciada sobre la relació entre paisatge i personatges –identificant la transformació de l'estat d'ànim del nen–, recuperen la via interpretativa de l'objecte clau. Aquesta és suscitada per la mediadora amb l'observació que W. fa al principi de la lectura "El barret l'està portant aquella senyora" (IC 33) a través de la pregunta "Però aquest barret que aquí al principi ens ensenyen, qui el porta?" (IC 34). Aquesta regulació (Rickenmann, 2006) de la conversa els ajuda a identificar l'impacte de la mare en la vida i en l'estat anímic del nen.

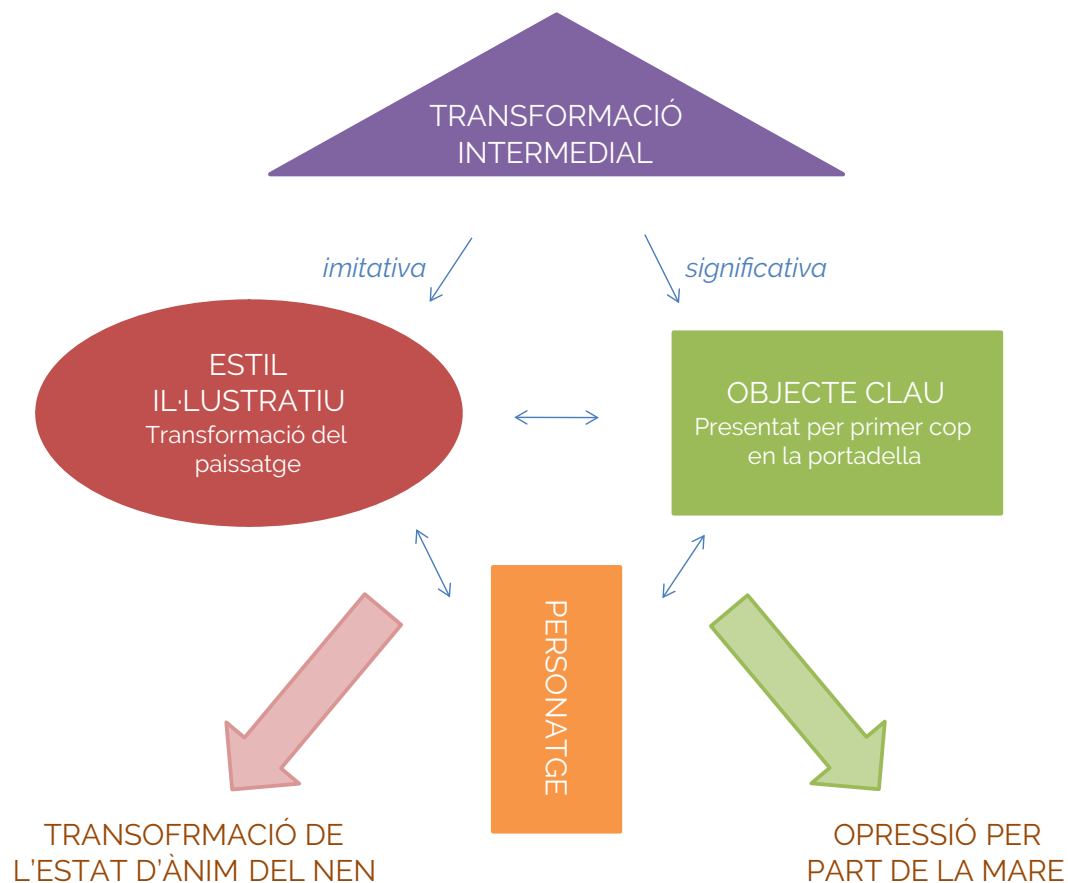






Figura 24 Esquema de les relacions intermedials que guien les interpretacions de l'alumnat en l'IC 34.

REFERÈNCIES INTERMEDIAL	ESTIL IL·LUSTRATIU	OBJECTE CLAU	OBSERVACIÓ
<p>R: Perquè s'ha inspirat en [...] Magritte.</p>	<p>Karo: Perquè creus que hi ha fruites aquí? W: Perquè ah, ah, com és diu aquest... R: Anthony Browne W: Anthony Browne li agradava transformar coses, i per això ha transformat els altres. Karo. Però perquè just ho ha transformat aquí?</p> <p>C: Perquè als gorilles els agrada la fruita molt. [...] C: Perquè són els pensaments [...] de la nena. [...] N: El nen s'està convertint una mica en alegre . [...] Ch: El cel s'està obrint.</p> 	<p>Karo: I què podria semblar més? [...] O: Un barret! Karo: Sí! J: I un arbre! Karo: I els fanalets! W: Allà hi ha un núvol a dalt d'un barret. [...]</p> 	 <p>S'identifica l'estil il·lustratiu relacionant-lo amb l'art de Magritte. Busquen la relació de l'estil amb la narració.</p> <p>El fet que perfilin la tercera veu observant l'estil il·lustratiu porta a observar l'omnipresència de l'objecte clau.</p> 

REFERÈNCIES INTERMEDIAL	ESTIL IL·LUSTRATIU	OBJECTE CLAU	OBSERVACIÓ
<p>R: Perquè està com inspirat d'aquest i com pot ser es fan d'aquell i s'ha inspirat, li ha agradat la seva idea i vol que nosaltres ens fixem en ell.</p>	<p>C: I al final com que el nen estava trist i la nena estava contenta, la nena fa que el nen sigui feliç i acaben amb el "sentiment" quasi igual.</p>	<p>Ch: Quasi a totes les pàgines surt el barret. K: I per què creus que surt el barret?</p> <p>Karo: Amb això tens raó. Però aquest barret, que aquí al principi ens ensenyen, qui el porta? R: La mare. Karo: I què és el que fa la mare en tot aquest llibre? C: Impedir-li coses al seu fill. Karo: Vosaltres què heu dit abans de perquè el nen és trist? N: Perquè no el deixen ser divertit, no el deixen jugar... no és lliure!</p>	<p>1a Interpretació</p> <p>L'identificació de la referència a una obra (o obres) específica de Margritte, porta a la cerca d'un significat específic de l'objecte clau.</p> <p>2a Interpretació</p>

Figura 25 Esquema de les relacions interpretatives d'ITC 34.

L'observació de l'omnipresència del barret s'esdevé també en la lectura dialògica del grup 2nB, com veiem en l'IC 35.

IC 35
<p>I: Aquí hi ha un arbre com amb un gorro. Karo: Ahh, hi ha un arbre amb un gorro! [...] Karo: I perquè creieu que hi ha un arbre pintat amb un gorro? I: Perquè és el, el de... [Intenta recordar el nom de Margritte.] Karo: Però perquè utilitza aquest gorro. De qui és aquest gorro? [...] Alumnes: Aquí hi ha un gorro...aquí... hi ha gorro... aquí també.... Karo: Perquè creieu que hi ha aquests gorro? Alumnes: Aquí! Aquí també! I aquí! [...] A: Senyoreta, mira, senyoreta este gorro! Karo: Molt bé! L'Anas, a veure... [...] M: Hi ha una sombra de gorro. Karo: LA ha vist una ombra de gorro. De qui és aquesta ombra de gorro? E: Del senyor! Karo: De quin senyor? M: D'un senyor... [...] J: [Va cap al llibre i el comença a fullejar, fins a arribar a la primera pàgina.] E: Del goril•la! Karo: De quin goril•la? J: [Assenyala la mare.] Karo: Exacte! I qui és aquest goril•la? M: La seva mare! [...] Karo: Com tracta la mare, al Carlos? Alumnes: Malament! Karo: Perquè? K: Perquè no vol que es faci mal ni res. M: Perquè no el deixa jugar? K: No li vol deixar jugar amb l'altra nena. M: Si perquè ella creia que era molt... D: ...mala. Karo: Ella li diu 'andrajosa', què és com estar malvestida, i creu que no és un bon tracte, no és d'aquests nens amb qui el vol deixar jugar. I: No vol que es casin!</p>

L'ús repetit de la metonímia visual del barret incita un joc de cerca d'aquest element, fins que el troben a l'ombra, què és identificada com la mare, després que J. retrocedeix (de nou l'estratègia de l'lectura anatex-tual) fins a la primera veu per corroborar la seva hipòtesi. A partir de llavors, els alumnes es fixen més en la presència de la mare i la seva relació amb el fill, que és avaluada més endavant com a dolenta i limitadora.

LA IMPORTÀNCIA DE LA IMATGE EN LA TEXTUALITZACIÓ DELS PARATEXTOS

Com podem veure en el primer cas (IC 34), la imatge de la portadella té una influència en la interpretació del text principal, ja que fa que el lector focalitzi en un objecte clau per a la interpretació. I també en el segon cas (IC 35), encara que no hi ha una indicació evident, podem suposar que el fet d'haver presentat els paratextos i els seus continguts al principi de la lectura ha portat els alumnes a fixar-se en l'objecte clau. Com assenyalen Nikolajeva i Scott (2006: 250-2), aquesta imatge sovint introdueix el relat amb un personatge o un paisatge, substituint fórmules verbals com "Hi havia una vegada..."; o fins i tot contradient la narrativa.

Com en el cas de la coberta i les guardes, també pot ser el lloc on comença la història (Lambert, 2010: 40). La interpretació de Roxburgh (1983 citat en Nodelmann 1988: 225; i Nikolajeva i Scott, 2006: 250-1) de l'obra *Allà fora* (Sendak, 2015) parteix d'aquesta suposició. Considera que el viatge d'Ida per rescatar la seva germana dels gnoms és una 'paralipsi fantàstica', una història que l'Ida explica a la seva germana. Considera que ho fa en el temps que aquesta triga a fer un pas, el que percebem en l'elipsi entre la portadella i l'última pàgina de l'àlbum (imatge 39). Roxburgh justifica la seva interpretació a partir del fet que les úniques imatges sense fons de l'àlbum són la portadella, la portada, la pàgina de dedicatòria –que es troben abans del text principal– i l'última pàgina del relat, creant així un marc o trama principal, en el qual se situa aquesta segona trama, el text principal.



Imatge 39 Portadella i última pàgina d'*Allà fora* (Sendak, 2015).

En una anàlisi dels deu llibres guanyadors, les vint mencions especials i les 59 recomanacions del Prémio Nacional de Ilustração del període de 2000 a 2009, Sotto Mayor (2016: 337) determina que en un 78% tenen una portadella il·lustrada i que la meitat tenen una il·lustració original que, com ja hem dit en el cas de les contraportades, són un bon índex de finalitats hermenèutiques. Els altres casos tenen, o bé un retall d'una il·lustració del text principal (35%) o una rèplica de la il·lustració de la portada (15%). Sotto Mayor considera que en el 25% dels casos de portadelles il·lustrades els elements no són "especialmente significativos" (338) i les inclou en el grup de les portadelles informatives. Aquestes són les que, o bé no tenen il·lustració (blanques o acolorides), o no amplien la informació respecte de la portada o les guardes. Això, però, no significa que la il·lustració o el color del fons no tinguin una funció hermenèutica. Recordem que Duran i Bosch (2011) afirmen, en el cas de les guardes llises, que una pàgina monocromàtica pot fer al·lusió a aspectes de la història, com el to o els estats anímics.

Les portadelles restants les classifica com a portadelles significatives i identifica set classes de funció per a la narrativa:

- 1) Presentació d'un personatge (o les seves característiques)
- 2) Referències al tema
- 3) Presentació del fil conductor
- 4) Anticipació del final de la història
- 5) Introducció del to de la narració
- 6) Revelació d'un punt d'inflexió
- 7) Indicació de la presència de dues narratives

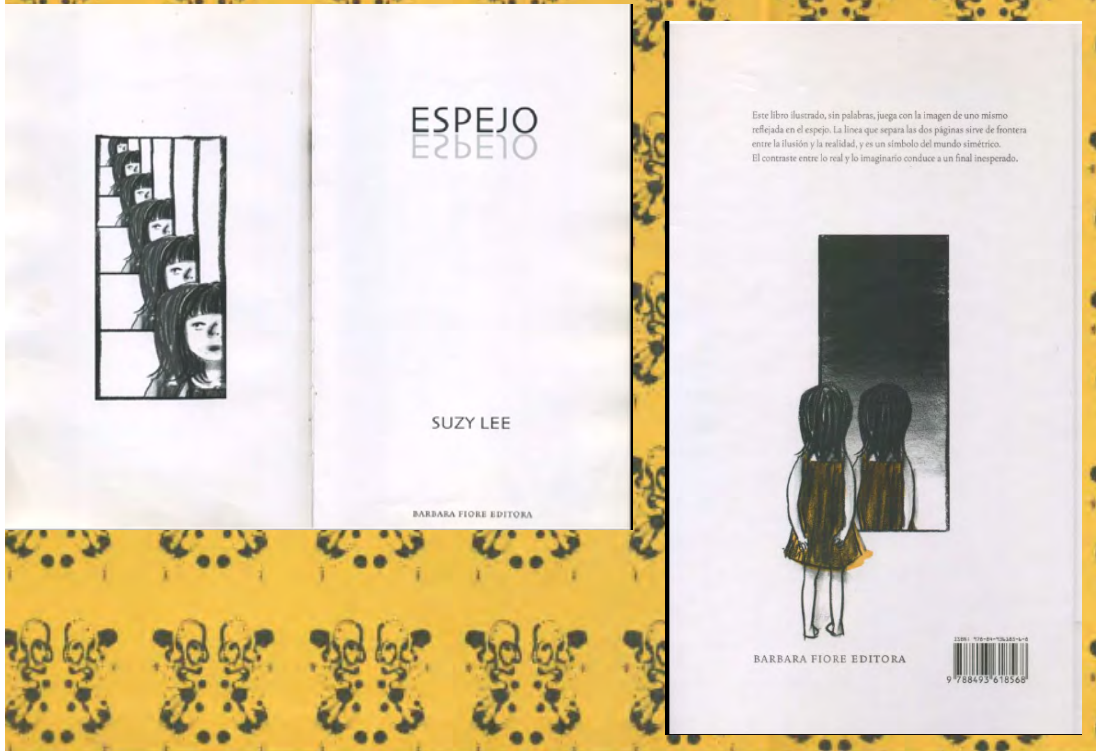
En els exemples a sota podem veure dos incidents en què la portadella presenta el personatge i, a més a més, fa referència al tema; aquestes són els dos tipus de portadelles més freqüents, amb diferència, en l'anàlisi de Sotto Mayor, amb un 35% cadascuna.

IC 10	IC 21
<p>D: No té amics. Karo: I com sabeu que no té amics? I: Perquè en la pàgina aquella només hi ha ella sola. Karo: Ah, perquè està sola. R: [...] amb els miralls es van veure moltes. Karo: Moltes? I ja has vist això. Aquí no, davant! [Ensenya la portadella.] Aquí ho hem vist R: [Va assestant amb el cap.] [...] Karo: Com pot ser això, que es veuen tant nenes. R: Amb el mirall es va fer més miralls ... i després [...] Karo: És un reflex? R: Sí!</p>	<p>Karo: [Para en la portadella.] Preparats? R: Però si ella fa així amb les mans, com que la <i>sombra</i> fa així? Karo: La R ja s'està fixant en coses molt interessants. T'hi has fixat encara que el conte no ha començat. Això es diu portadella, però aquí ens dona una pista del que passarà. R., ens expliques la pista? P: La noia fa així, i l'ombra fa així. Karo: La posició de la nena és diferent de la posició de l'ombra. [...] Y: Perquè l'ombra crec que és una altra persona.</p>

L'IC 10 és un fragment de la lectura dialògica de l'àlbum *Espejo* (Lee, 2009). És la primera lectura que es va fer i, malgrat que vam fer una petita pausa en la portadella per donar temps als nens per fixar-nos-hi, no es va fer cap explicació tècnica ni cap pregunta interpretativa en aquesta pàgina. No obstant això, el seu contingut és introduït de seguida per la R. en la conversa, per contradir la idea que la nena està sola. Aquest paratext, a part de presentar per segona vegada la nena a partir d'una imatge única, introdueix de forma visual el tema de l'àlbum: el mirall i el seu reflex. Contextualitza la coberta –una nena d'esquena a un mirall, es veu ella de cara i la seva esquena reflectida (imatge 40)–, situant la nena entre miralls: hi apareix reflectida infinitament (imatge 41). És una portadella que obre altres vies d'interpretació, un cop llegit el text principal, emfasitzant el que podem veure en el mirall i el que no, creant una dialèctica interessant amb la contraportada (imatge 42). En la contraportada, veiem de nou la protagonista mirant-se al mirall, però aquest cop no se'n veu la seva cara, sinó la cabellera, en al·lusió al quadre *La reproduction interdite* de Magritte (1937). Emmarcar tot el relat entre aquestes dues imatges permet interpretar que hi ha una evolució del personatge: la protagonista es coneix millor a si mateixa, descobrint-se coses inesperades a partir de l'autoobservació.



Imatge 40, 41 i 42 Coberta, portadella i contracoberta d'Espejo (Lee, 2008). El fons són les guardes de l'àlbum.



Este libro ilustrado, sin palabras, juega con la imagen de uno mismo reflejada en el espejo. La línea que separa las dos páginas sirve de frontera entre la ilusión y la realidad, y es un símbolo del mundo simétrico. El contraste entre lo real y lo imaginario conduce a un final inesperado.

BARBARA FIORE EDITORA



El segon incident (IC 21) es dona abans de llegir el text principal de *Julia, la niña que tenia sombra de chico* (Bruel, Galland i Bozellec, 2011). És el tercer text que vam llegir conjuntament i els alumnes estaven ja més atents als diferents detalls de les parts dels llibres, després d'haver vist que en les sessions hi posàvem molta atenció i que podien ser rellevants. La R. es va fixar en la imatge de la protagonista del llibre, que complementa el títol visualment. Aquest paratext repeteix l'estratègia de la portada, però en aquest cas amb una imatge única. La devolució (Rickenman, 2006) de R. convida a parar un moment en el paratext i reflexionar sobre el que hi veiem i què va portar al grup a formular la hipòtesi per la qual es tracta de dues persones diferents; una hipòtesi que va ser reinterpretada al llarg de la lectura del text principal.

El que es fa evident, en ambdós casos és que, com confirma Sotto Major (2016), "este tipo de abordagem tipológica exige interação entre todos os elementos que compõem o livro, incluindo os restantes paratextos" (342). A més, en el segon cas, el fet de veure per segona vegada una nena l'ombra de la qual no és simètrica a ella, probablement va incentivar la R. a compartir aquest estranyament amb tota la classe, fet que, en el context de la lectura dialògica, va ser una oportunitat perquè la Y. desenvolupés una primera hipòtesi.

Finalment, caldria fer un incís en l'ús de text en la portadella. Com ja s'ha exposat, habitualment hi trobem el títol de l'obra i els noms dels autors i l'editorial, fent una funció productiva. Però hi ha exemples on aquest text està relacionat amb la imatge de forma hermenèutica, emprant recursos tipogràfics o fusionant text i imatge: les o's del títol de *Rana de tres ojos* (Dios, 2017), tenen un punt negre al mig, convertint-les així en ulls que miren el protagonista; el títol *Depressa devagar* (Minhós Martins i Carvalho, 2009) representa el cabell del protagonista, mentre que els noms dels autors representen els braços; i Corbel (2005) inclou un text intraicònic en la imatge de la portadella d'*A máquina infernal*: "A presença da onomatopeia «pum», que sai de uma pequena nuvem de fumo, que, por sua vez, é o resultado de algo que saiu do objeto máquina" (Sotto Mayor, 2016: 345). Juntament amb altres objectes que apareixen representats entorn del títol, adverteixen del potencial destructor

de la màquina infernal i, en conseqüència, "alguns momentos menos bons" (345); per aquest motiu, Sotto Mayor considera la portadella introductòria del to de la narració.

Trobem especialment interessant aquest últim cas ja que més enllà del títol hi ha més presència verbal, la onomatopeia "pum". És estrany trobar un text sense funció productiva (com és la que té el títol) en la portadella, ja que malgrat que quan parlem de textualització del paratext partim evidentment de la consideració que inclou incorporacions visuals i verbals (els mitjans bàsics de l'àlbum) als paratextos, són rars els exemples que introdueixen un text amb una funció exclusivament hermenèutica als paratextos.

Això no obstant podem citar algun exemple: *El apestoso hombre queso y otros cuentos estúpidos* (Scieszka i Smith, 2008), el qual construeix la narrativa al voltant dels paratextos, dedica tota la pàgina contrària a la portadella a introduir el narrador a través d'un diàleg amb una gallina, que apareixerà al llarg del llibre sempre en relació amb els paratextos; en aquest cas, a més a més, predomina el text verbal al visual, el qual té una funció més aviat simètrica (imatge 43). *Hermosa soledad* (Liao, 2008) comença el relat amb una frase a la portadella: "Permitidme que vuelva a recordar el pasado...". Jimmy Liao introdueix, així, un recull de reflexions en format de diari que van ajudar-lo a superar una malaltia, tal i com explica al final de l'àlbum, la que va empènyer-lo finalment a publicar llibres escrits i il·lustrats (Barbar, 2014). Aquesta època era com el primer dia²⁸ d'una nova vida i l'àlbum n'era el resultat. Aquests reculls són enquadrats i comentats pel murmuris de l'autor, remarcats a través d'una tipografia cursiva més fina que la del text, igual com la de la portadella.

Aquests textos amb funcions exclusivament hermenèutiques en un espai definit com a paratextual els podem trobar també en els llibres següents: a les portades, com en *Quin llibre més ximple* (Ruzzier, 2019); a les guardes, com en *Ojalá pudiera formular un deseo* (Liao, 2014) o *L'Agapita, en Berenguer i en Wenceslau: de què rieu?* (Barceló i Carrasco,

²⁸ En la pàgina de cortesia, just abans de la portada, trobem la data de la seva malaltia (1996-1999) indicada com el dia 1, introduint així l'organització en format diari.

—He encontrado un grano de trigo —dijo la Gallinita Roja—. A ver, ¿quién me va a ayudar a sembrarlo? ¿Dónde anda el haragán del perro? ¿Dónde anda el haragán del gato? ¿Dónde anda el haragán del ratón?

—¡Alto ahí! No sigas. No puedes contar aquí tu cuento. Estamos en la página de cortesía. ¡El libro ni siquiera ha empezado!

—¿Quién eres tú? ¿Acaso vas a ayudarme a sembrar el trigo?

—Me llamo Juan y soy el narrador. Y no, no puedo ayudarte a sembrar el trigo. Estoy muy atareado intentando poner un poco de orden en este libro. Así que, ¿por qué no te pierdes durante unas cuantas páginas? Ya te llamaré cuando haga falta.

—Pero ¿quién me ayudará a contar mi cuento?

¿Quién me ayudará a dibujar el grano de trigo? ¿Quién me ayudará a escribir «trigo»?

—Oye, gallina, olvídate del trigo, que ya viene la portada.



Portada

(del Apestoso Hombre
Queso y otros cuentos
maravillosamente
estúpidos)



2011); a la pàgina de la dedicatòria, com en *A la cuina, de nit* (Sendak, 2014); o a la contraportada, com en *El apestoso hombre queso y otros cuentos estúpidos* (Scieszka i Smith, 2008).

Kveta Pacovska (2015) transgredeix sovint en les seves obres el concepte convencional de portadella i dels textos esperables, com en *Das Hexen-Einmaleins*. En comptes de presentar títol i autors de la forma convencional en una mateixa pàgina, converteix aquesta informació en una frase amb funcionalitats productives i informatives dividida en dues pàgines: en la primera presenta el títol "La taula de multiplicar de les bruixes és un fragment literal de" que completa en la segona pàgina amb el nom de l'autor i l'obra original "Fausto, de Johan Wolfgang von Goethe" i la seva firma²⁹.

El paper important de l'editor pel que fa a les portadelles amb contingut hermenèutic interessant, queda palès en l'observació de Sotto Major (2016) quan destaca les produccions de l'editorial Planeta Tangerina: "As folhas de rosto dos livros da Planeta Tangerina [...] são quase sempre um pouco mais dinâmicas, [...] têm, sem dúvida, as folhas de rosto de todo o corpus que mais se distinguem" (346). A més, considera que l'augment de portadelles amb imatges úniques reforça la idea que mereix cada cop més atenció com a espai hermenèutic per part dels il·lustradors.

CITES

Trobem alguns àlbums que introdueixen la narració amb una cita, que pot fer referència a una altra obra o a una reflexió d'alguna persona més o menys coneguda. Així, per exemple, Clotilde Perrin cita (2019) a Pascal Quignard, però també a la seva filla; destina, així, la primera cita als lectors grans i la segona als petits, donant dues visions sobre el temps, tema de l'àlbum *De pressa, de pressa!*. Les cites poden indicar indirectament la font d'inspiració, com és el cas de l'àlbum *Wenn ich gross bin werde ich ein Seehund*, en el qual Heidelberg (2011) conta una versió del mite popu-

²⁹ L'ús tipogràfic de la firma com a paratext productiu que informa sobre l'il·lustrador en les cobertes o portadelles trobem també en els àlbums de Tomy Ungerer, Eric Carlé o Leo Lionni.

lar irlandès dels selchies, una espècie de foques humanes que descriu amb la cita del conte *Seehundgesang*, de David Thomson. O bé la frase "Los animales del mundo tienen sus propias razones para existir" d'Alice Walker, activista i autora afroamericana, que serveix com a punt de partida de l'obra *La ciudad latente*, de Shaun Tan (2018). Així mateix, podem llegir l'àlbum *Como fracasé en la vida* (Santini i Gatignol, 2010) com una rèplica de la cita de Jacques Séguéla "Si con cincuenta años, no tienes un rolex, entonces has fracasado en la vida". Aquestes cites tenen, per tant, una funció intermedial que relaciona el text en mà amb anteriors. Aquesta informació pot tenir un impacte en la interpretació, o bé relacionant-hi els coneixements que es tinguin de l'obra original, o bé focalitzant en aspectes particulars de l'obra en mà, que posen de relleu la cita.

Normalment trobem les cites en els paratextos d'entrada (Gray, 2010 citat en Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 170), sovint compartint la pàgina amb els crèdits editorials. Però vam trobar un cas particular on l'editorial reproduceix un fragment de *Timó d'Atenes*, de Shakespeare, en la contraportada d'*El dios dinero* (Marx i Maguma, 2018), el que originàriament fou citat per Marx en els *Manuscrits* de 1844.

2.2.3. Paratextos productius

CRÈDITS EDITORIALS

Els crèdits editorials sovint estan situats a la pàgina oposada a la portadella, però els podem trobar també en altres espais abans i després del text principal: guardes, pàgines de cortesia, contraportada. Aquest paratext pot contenir informació rellevant sobre l'obra (títol original, ISBN i dipòsit legal, any de la primera edició), l'editorial (nom, logotip, adreça, pàgina web...), els drets d'autoria i reproducció, els noms de col·laboradors i aspectes productius. Sovint comparteix espai amb altres paratextos de caire informatiu, com les dedicatòries o els agraïments. Això es pot explicar per raons econòmiques, ja que així s'aprofita l'espai. Habitualment està imprès amb una lletra de cos més petit i en racons o franges perifèriques de la pàgina.

La informació que hi trobem pot ajudar al lector, per una banda a contextualitzar l'obra: sabrà la llengua original amb què es va escriure un llibre o l'any de la primera publicació (i en pot inferir així el país o la cultura d'origen), el de la traducció i de la reedició, si s'escau, i per tant podrà entendre trets d'identitat cultural presents en l'obra o fer judicis més ponderats sobre com es dibuixen els rols (i les llibertats) de gènere, la convivència de races, la família o l'infant des d'una perspectiva sociohistòrica. Així mateix pot saber quantes edicions s'han fet de l'obra i deduir si és minoritària o un èxit editorial (Masgrau i Kunde, 2018b).

Per altra banda, també pot ajudar a identificar els creadors col·laboradors de l'obra: mentre que autor i il·lustrador normalment són anomenats en altres paratextos, i de vegades (i cada cop més) també els traductors, la resta de l'equip que fa possible un llibre només se cita en els crèdits editorials (i moltes vegades de manera deficitària). En els crèdits és l'únic lloc on, ocasionalment, ens podem assabentar del nom del traductor, el corrector, el lector, el maquetista, el dissenyador o el director artístic, i així

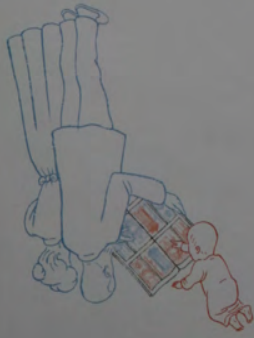


ekare
 Edición a cargo de Marta Cecilia Silva-Díaz
 Dirección de arte: Irene Soriano
 Con la colaboración de Anne Corbier y Miguel Montaner
 de 2009, Arca Sur, Chile
 © 2010 Ekare Chile
 Todos los derechos reservados
 de venta directa: RDM, Avenida Lillo, 4400, Valdivia, Chile
 C/ José Aguirre, 8, 48014 Barakaldo, España
 www.ekare.com
 ISBN 978-956-94224-3-0
 Depósito legal: B-22396-2012
 Impreso en Chile por RRE-APSA

E
l
A
r
m
a
r
i
o
C
h
i
n
o



RECONOCER
 ESTO AQUÍ, QUÉ BIEN QUÉ BIEN, ESTO AQUÍ
 SON UNOS, LA VISTA A SON UNOS
 ENO LO QUE SE MARCHA, LO SE
 ELLE TE DIERA DE TALLE
 (COMO O NO SONO)
 SE VIERA DE MI
 SE ALA AL REAR
 SE VIERA
 SE VIERA DE
 DE VIERA DE
 COMO ON O SONO?
 ELLE TE DIERA DE TALLE
 ENO LO QUE SE MARCHA, LO SE
 SON UNOS, LA VISTA A SON UNOS
 ESTO AQUÍ, QUÉ BIEN QUÉ BIEN, ESTO AQUÍ



UN LIBRO DE IDA Y VUELTA
 elaborado según notas de Mons Snow

UN LIBRO DE IDA Y VUELTA
 elaborado según notas de Mons Snow



Imatge 44, 45 i 46 Paratextos d'entrada (o sortida) d'El Armario Chino (Sáez Castán, 2016): guardes (amb els crèdits editorials i la portadella), cita, portada, i text informatiu. Es troben de forma idèntica al final (o principi) del llibre amb la lleugera diferència que el fons és vermell.

poder-los atribuir la seva part d'èxit (o de fracàs) en l'edició de l'obra. En l'àlbum *El armario chino* (Sáez Castán, 2016), els crèdits editorials guanyen importància, ja que només a partir de la seva lectura podem conèixer l'autor, Javier Sáez Castán; una decisió agosarada però en coherència amb un text que es disfressa de paratext: les guardes funcionen a la vegada com a crèdits editorials i portadella amb el nom de l'obra, però no de l'autor (imatge 44); trobem la mateixa portadella davant i darrere però girades, de manera que s'ha de girar l'àlbum per llegir la de darrere, però amb fons diferents (blau i vermell). Les segueixen una pàgina que sembla una cita, amb un poema palíndrom i a la pàgina oposada la informació que és "Un libro de ida y vuelta", i el nom d'un fals autor: Mons Snow, un nom que juga de nou amb la lectura amalgàmica (imatge 45). Aquesta doble pàgina té la particularitat que el text, el poema i la informació sobre l'obra es poden llegir del dret i del revés. Aquest fet és destacat per la imatge de la portada, els protagonistes (un nen i els seus pares) llegint la mateixa obra que tenim entre mans, però els pares estan de cap per baix. Abans del text principal hi ha encara un fals paratext informatiu amb un pròleg (imatge 46): un fragment d'unes notes de Mons Snow sobre l'armari, objecte clau de la narració, que trobem representat a la pàgina oposada, amb les portes obertes i unes escales que conviden a entrar. Trobem aquestes dues dobles pàgines també al final del llibre, únicament girades i amb els colors invertits. Llavors comença el que podem considerar el text principal: la descripció d'una escena 'quasi quotidiana' en universos paral·lels connectats en l'espai i el temps a través de l'armari. Per entendre aquest relat cal anar enrere, on s'explica la desaparició del bebè d'aquesta història. Ja ens ho diu el motiu recurrent dels falsos paratextos: el palíndrom, del grec palin (endarrere) i dromos (córrer).

Pel que fa a la informació sobre aspectes productius, podem resseguir en primer lloc, la traçabilitat del llibre (de forma més o menys precisa): sabem on i per a qui ha sigut imprès i en conseqüència podem intuir si es tracta d'una producció de proximitat més sostenible o si el producte ha viatjat pel món, probablement per a abaratir costos, en detriment de l'impacte ecològic. Pol·len Edicions és una editorial exemplar quant a la cura del medi ambient, ja que els seus crèdits contenen sempre una motxilla ecològica (imatge 47) que informa detalladament dels recursos mediam-

bientals que s'han necessitat per publicar l'obra (Masgrau i Kunde, 2018b): així, a part de procurar reduir l'impacte ecològic de les seves edicions, també consciència al lector i comprador de la necessitat de potenciar un model d'edició sostenible. L'editorial Jacoby & Stuart, per exemple, fa constar que el preu dels seus llibres és fix i per tant val el mateix comprar-lo per internet que en una llibreria (probablement per incentivar la compra local). Comanegra indica quan els seus llibres formen part de la iniciativa Llibre local i en facilita la informació pertinent.

També la informació sobre el paper és una altra dada que ens permet identificar la sostenibilitat d'un llibre. Els que utilitzen paper sostenible habitualment ho indiquen als crèdits a través dels logotips pertinents. Però també en el cas que no sigui ecològic és una informació que dona importància a la materialitat i al seu impacte en la lectura, i seria desitjable que s'especifiqués, en molts casos, com en *La Fuga*, de Pascal Blanchet (2011): aquest llibre està imprès en un paper finet, com el que embolcallava els vinils de 78 rpms, una transformació intermedial imitativa (vegeu 7.1.) que situa el lector en el context dels inicis del jazz a través del paratext material del paper. En aquest aspecte, destaca l'editorial El Jinete Azul, que sempre indica el paper i la tipografia utilitzada.



Imatge 47 Motxilla ecològica de *Quan perdem la por* (Todó i Turu, 2016).



Imatge 48 Crèdits editorials de *Reflex* (Baker, 2011).

Excepcionalment fins i tot podem trobar informació sobre la tècnica artística utilitzada: en *Reflex* (Baker, 2011) ens informen els crèdits, que "lells originals d'aquest llibre són composicions fetes amb la tècnica del collage, que després s'han reproduït a quadricromia a partir de les fotografies en color que en van fer Jaime Plaza i David Blackwell", (imatge 48) per tal de reconèixer la feina feta per aquests col·laboradors de l'autora.

Algunes obres ens permeten saber el tiratge de producció, un aspecte que té un significat específic per a Queixal edicions, els quals editen llibres artesanalment i els imprimeixen amb la tècnica de serigrafia, assignant un número individual de cada llibre, com es fa habitualment en les produccions en sèrie. Això realça la unicitat de cada llibre, augmentant el seu valor artístic i humà a través de la diversitat dels llibres de la mateixa sèrie, el resultat dels quals varia depenent de la força emprada o la quantitat de tinta utilitzada durant l'estampació.

Per últim, hi ha editorials que informen sobre els òrgans públics o fundacions que han contribuït en l'edició, o les entitats que han participat en el procés: així podem descobrir, per exemple, que Pandora Mirabilia, autores d'*Un conte propi* (Mirabilia i Monasterio, 2018), no és el nom d'una única persona sinó d'una cooperativa feminista i interdisciplinària; qui són les entitats financeres del projecte del qual és resultat *La carta* (Rimbau i Araya, 2018) a partir d'una experiència de col·laboració cultural amb un poble del Senegal i el recull de dibuixos dels nens durant l'estada; i que el procés de cocreació en el cas de l'àlbum *Únics* (L'arbre, el Porc i la Flor, Mayugo i Ribas, 2015) s'ha realitzat a través de WhatsApp pel col·lectiu L'Arbre, el Porc i la Flor.

Veiem, amb aquests exemples puntuals, la magnitud d'informació que pot transmetre aquest paratext. En les pel·lícules, des de fa dècades, podem apreciar com són reconeguts tots els col·laboradors de l'obra en llistes llargues, tècniques i difícils de seguir, però fetes amb cura, i fins i tot hi podem trobar el responsable de càtering. No és només un reconeixement de la necessitat de col·laboració, sinó una font d'informació que també pot ajudar a una lectura més profunda. Entreveiem un moviment similar, tímid i lent, en els crèdits editorials amb la voluntat de fer-los cada cop més complets i rigorosos. I com en la indústria cinematogràfica, que a través d'escenes suplementàries o bloopers, s'incentiva l'espectador perquè es quedi fins al final dels crèdits, la lectura dels crèdits editorials també s'incentiva amb picades d'ullet dels autors i editors.

Una manera de potenciar-ne la lectura, és garantir-ne la llegibilitat, com en el cas de *Vermell o perquè el bullying no és cap broma* (Kinder, 2014), que destaca els apartats amb el color vermell, motiu de l'àlbum. Sense que el color prengui un significat especial en aquest paratext, el cohesiona amb l'estètica del llibre i en propicia la lectura. També l'editorial Boje decideix cohesionar els crèdits amb l'obra *Auf der Mauer auf der Lauer* (Tallec, 2013), inclinant-los de la mateixa manera que el títol de la portadella a la pàgina oposada. Una altra forma d'aconseguir atreure l'atenció del lector cap a aquest paratext, són els comentaris irònics que hi introdueix Raig Verd: "Un cop llegit el llibre, si no el vols conservar, el pots deixar a l'abast d'altres, passar-lo a un company o a un amic a qui pugui interessar. En el

cas de voler llençar-lo (cosa impensable), fes-ho sempre al contenidor blau de reciclatge de paper"; així se'n premia la lectura amb un toc d'humor que converteix un text àrid en un plaer literari.

Els crèdits editorials a vegades estableixen una relació amb el text, com en el cas d'*El apestoso hombre queso y otros cuentos estúpidos* (Scieszka i Smith, 2008) o *Duelo al sol* (Marsol, 2019), que comenta que "Inlingún animal resultó lastimado durante la realización de este álbum". Una afirmació evidentment ridícula però que és només un dels recursos que relaciona aquest paratext amb la història de l'àlbum: un duel entre un indi i un cowboy. Marsol textualitza els crèdits editorials i agraïments introduint-los en el text principal imitant uns crèdits cinematogràfics (una transformació intermedial significativa). D'aquesta manera, conclou i confirma el que intuïm des del principi de la lectura: que aquest enfrontament entre cowboy i indi imita, amb la seva estètica –els primers plans i close ups, la lentitud de l'acció i els paratextos–, una pel·lícula de l'oest. En aquest cas, el paratext té una funció clarament hermenèutica, a més de productiva.

Aquesta relació que s'estableix entre text i paratext que hem vist en l'últim exemple és una tendència en augment des de principis de segle (Martinez, Stier i Falcon, 2016: 232). Els recursos emprats són semblants als dels altres paratextos.

Hi trobem l'ús d'un fons amb color, com en les guardes (Sipe i McGuire, 2006; Ramos, 2007; Consejo Pano, 2011; Duran i Bosch, 2011). El verd de fons dels crèdits d'*El berenar del parc* (Albo i Moreno, 2017) representa el cronotopo, per exemple. Sovint s'hi afegeix una il·lustració d'un personatge o objecte clau que, com hem remarcat abans quant a les portadelles, pot tenir finalitats decoratives o hermenèutiques. El barret de l'àlbum *Voces en el parque* (Browne, 2012) n'és un exemple. Amb menys freqüència es donen casos que inclouen el paratext en la il·lustració, com hem vist en la portadella o l'ISBN (Ramos, 2017). *Duelo al sol* (Marsol, 2019) n'és un exemple, ja que la referència intermedial és aconseguida amb i a través dels crèdits. De forma semblant, Oliver Jeffers (2007) transforma els crèdits, escrits a mà, en una pàgina d'aparença reciclada, com tanets altres que serveixen de fons de les il·lustracions de l'àlbum *The Incredible Book eating Boy*. Més habitual i menys significatiu

són els casos on s'intenta dissimular aquest paratext, com en *Ojalá pudiera formular un deseo* (Liao, 2014), que enquadra els crèdits editorials i la informació de la portadella com si fossin una de les pintures més representades en aquesta doble pàgina, o *Lindbergh, Armstrong i Edison* de Torben Kuhlman (2014, 2017 i 2018), on imita uns textos (notes científiques o cartes, per exemple) escrits sobre un paper en una composició de fragments de diari, cartes i fotos tematitzant –los com si fossin papers del pilot i el científic respectivament. I per últim, com ja havíem vist en l'àlbum de Marsol, els crèdits es textualitzen quan formen part del text principal. Aquest recurs és aplicat per Shaun Tan (2008) quan converteixen els crèdits de *Contes de la perifèria* en un conte més de l'antologia o quan se situa en la pàgina dels crèdits de *La cosa perduda* (Tan, 2007) la clau per a una interpretació de l'obra com a metàfora dels camps de refugiats o guetos (vegeu Harris, 2005).

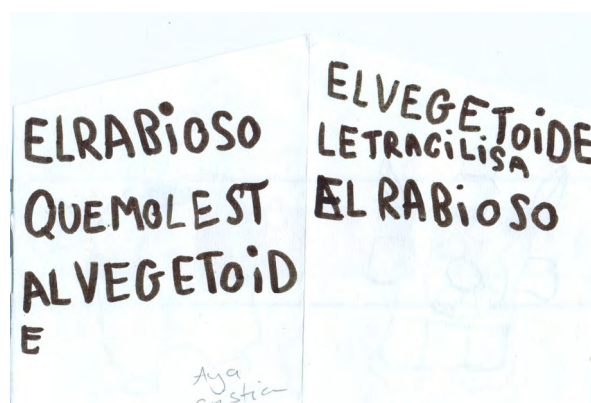


Imatge 49 i 50
Coberta i contra-
coberta d'El Llibro
de la suerte (Lairla i
Lartitegui, 2014).

2.2.4. Paratextos navegatius

Els paratextos navegatius permeten al lector situar-se i navegar pel text: és el cas de l'índex, l'organització per capítols o els números de pàgina. També el format té característiques navegatives inherents, determinades per les formes d'enquadernació, plasmades en formats alternatius com els leporello o desplegable, ja que la seva forma física determina i guia el procés de lectura i amplia i perpetua la narrativa en el pas de pàgina (Higgon, 1990: 47). Altres paratextos com les portades indiquen on comença el llibre. Això és important sobretot en els àlbums que són llegibles de davant cap endarrere o viceversa, com *El armario chino* (Sáez Castán, 2016) o *El libro de la suerte* (Lairla i Lartitegui, 2014), que tenen una portada davant i una altra al darrere (imatges 49 i 50). També A. i C. utilitzen aquest recurs en el seu miniàlbum de formats (imatge 51). No han tingut en compte la forma del llibret (un rombe), i no obstant això han creat un microàlbum especialment interessant perquè pot ser llegit en ambdues direccions. Així expliquen la mateixa història, una trobada entre Vegetoide i El Rabioso, des de diferents punts de vista, explicitats en els títols: "El Vegetoide le tracilisa [sic] El Rabioso" i "El Rabioso que molest [sic] al Vegetoide". Els paratextos navegatius explícits són poc utilitzats en el mitjà, i tanmateix, en els exemples en els quals els hem identificat estan molt ben integrats en l'estètica i poden tenir fins i tot finalitats hermenèutiques.

Imatge 51 Miniàlbum de formats d'A. i C de 5èA.



L'ÍNDEX I CAPÍTOLS

L'índex, a part d'indicar on trobar un determinat text dins el llibre, serveix per accedir a l'organització del seu contingut. Shaun Tan, en aquest sentit, l'utilitza de forma innovadora en les antologies *Contes de la perifèria* (2008) i *Ciudad latente* (2018), en el qual els capítols són representats de forma visual. En el primer (imatge 52), cada conte és representat amb un segell (el correu és un dels motius de l'àlbum, i el número de pàgina esdevé el valor del segell), mentre que en el segon (imatge 53) els capítols són representats amb les siluetes dels animals protagonistes de cada capítol. Aquesta imatge la trobem repetida al principi de cada capítol, com a títol visual en comptes d'un verbal. A més, no utilitza un ordre numèric, habitual en l'índex, sinó una distribució aparentment aleatori. Això no obstant, les agrupacions dels segells o animals en l'índex (que no segueixen un ordre numèric com és hàbitual) permeten establir relacions entre els contes que poden portar a noves lectures i interpretacions. Així per exemple els contes 'En cap altre país' i 'Eric', de *Contes a la perifèria*, ensenyen



Imatge 52 Índex de *Contes de la perifèria* (Tan, 2008)

experiències en països llunyans amb costums diferents de les dels protagonistes, o 'Figures de pal' i 'Ressaca' parlen ambdós de l'abandonament i maltracta. També l'índex intermedial de *La Fuga* (Blanchet, 2011) és un exemple únic de l'ús d'aquest paratext: és una discografia que relaciona el contingut de l'àlbum i els records i la vida d'un vell músic de jazz dels anys de la guerra i la postguerra amb peces clàssiques de jazz d'aquesta època. Pascal Blanchet divideix, d'aquesta form, el relat en capítols, que podem identificar en l'índex i relacionar-les a la vegada amb unes cançons determinades, significatives per a la lectura. Una transformació intermedial significativa (vegeu 6.1.) que afegeix el llenguatge musical a una obra quasi sense paraules. Com defineix Pons (2008): "*La Fuga* no es un libro para leer. Es un libro que se siente" (s/n).

Precisament la divisió del text principal en capítols permet assenyalar canvis en l'ordre dels fets, d'escenari, dels temps o narrador, o explicitar un buit d'informació. El títol del capítol, a més a més, permet efectuar hipòtesis interpretatives sobre l'argument, funcionant com frases temàtiques



Imatge 53 Índex de *Ciudad latente* (Tan, 2018) amb marques personals (Mackey, 2016)

que en resumeixen l'argument o poden avançar fets importants de la narració. Aquest paratext funciona, per tant, com a senyal orientador que ajuda a reconstruir el significat i facilita la comprensió dels textos (Lluch, 2009). Els tres capítols de *Fuig d'aquí, supermosca!* (Arnold, 2007) indiquen inici, nus i desenllaç de la història i els de *Lindebergh* (Kuhlmann, 2014) *Armstrong* (Kuhlmann, 2017) i *Edison* (Kuhlmann, 2018) divideixen un text inusualment llarg per un àlbum il·lustrat, facilitant la seva lectura i indicant el contingut de cada part a través dels títols.

El canvi de narrador indicat pels capítols de *Voces en el parque* (Browne, 2012), és precisament un dels aspectes valorats per la C1. (IC 34). El fet que no es tracti d'una narrativa lineal sinó de la mateixa escena contada des de diferents perspectives -una per a cada personatge del llibre- també és una de les característiques que la C. (IC 39), de l'altre grup de cinquè, destaca en la sessió final, en la cerca d'una definició del mitjà. I gràcies als títols dels capítols, el W. reconeix aquest recurs narratiu.

IC 34	IC 39
<p>C1: A mi m'ha agradat perquè, a part de ser divertit, es veuen històries diferents però que al final acaben iguals. Karo: Dues històries? C1: Dos sentiments diferents. O sigui, el nen era trist i la nena era contenta. També perquè hi ha quatre veus... Karo: Qui són les quatre veus? Alumnes: La mare del nen, el pare del nen, el pare de la nena i la nena. C1: I al final, com que el nen estava trist i la nena estava contenta, la nena fa que el nen sigui feliç i acaben amb el "sentiment" quasi igual.</p>	<p>C: Perquè en el llibre que vam llegir del món i el mico, en la mateixa pàgina, no hi havia una línia sinó que hi havia una part més trista i obscura i una més alegre. Karo: Hi ha diversos narradors. W: Primera veu, segona veu.</p>

NÚMERO DE PÀGINA

Pel que fa als números de pàgina, en primer lloc donen la possibilitat de trobar ràpidament els textos en l'índex, però poden servir també per tornar a trobar de forma ràpida l'últim fragment llegit en una d'aquestes obres que no llegim de cop. Ambdues funcions són poc comunes en un

mitjà que habitualment és una narració curta, que se sol llegir d'un sol cop i sense índex (els àlbums de Tan en són una excepció). No obstant això, hi ha algun àlbum que els reproduïx, com *Fuig d'aquí, Supermosca!* (Arnold, 2007) o en *La casa dels ratolins* (Schaapman, 2017). En *El castell dels horrors* (Burston i Graham, 1990), els números de pàgina guanyen un nou significat navegatiu: aquest àlbum o llibre-joc permet al lector decidir el camí de lectura, escollint o trobant sortides a les diferents estances del castell que indiquen cap a quina pàgina seguir. És una transposició intermedial de les novel·les juvenils amb hipertextos exploratoris (Joyce, 1996: 42) com la sèrie 'Escull la teva aventura'. A més, indiquen, en la guarda del darrere, les solucions als problemes plantejats a cada pàgina. El cas de *Formigues a l'aspirador* (Camises i Contreras, 2016) és especialment interessant: trobem usos hermenèutics dels números de pàgina. Representen els animals, que al llarg del llibre es van desplaçant del centre inferior de la pàgina, per acabar sent aspirats per la protagonista.

L'absència dels números de pàgina pot ser interpretada des d'objectius anatextuals, evitant indicar una seqüència determinada habitualment lineal (tot i que l'enquadernació ja la transmet), deixant obert el procés de lectura. En aquest sentit, podem trobar fletxes en comptes de números, com en el cas de *Una estranya bestiola* (Daporta i Villán, 2010) que garanteixen que el lector segueixi la lectura circular un cop arribat al final del llibre.

ALTRES RECURSOS NAVIGATIUS

Un altre paratext navegatiu que hem trobat en els àlbums il·lustrats són esquemes o descripcions explicant com fer servir el llibre o els seus ginys. En l'àlbum *Reflex* (Baker, 2011), que ja hem mencionat anteriorment en l'apartat 2.2.3., s'explica que el llibre està dissenyat de manera que permet llegir les dues històries, l'occidental i la marroquina a la vegada, indicant la direccionalitat de la lectura (imatge 54), en el cas de la part marroquina, que s'adapta a les convencions de la llengua àrab (de dreta a esquerra). A la contraportada de *Nueva York en pijamarama* (Leblond i Bertran, 2012) s'explica, visualment i verbalment, com utilitzar l'acetat



Imatge 54 Les dues narratives de *Reflex* (Baker, 2011), amb les indicacions navegatives per a la lectura al costat de la primera pàgina.

que permet animar les imatges. Així mateix, en *La gran travesia* (Demois i Godeau, 2016) es convida el lector, en comptes d'instruir-lo, a utilitzar la lupa, que es troba en un sobre a la primera guarda, per descobrir què hi ha darrere de les imatges. Un altre recurs navegatiu particular són els pictogrames que utilitza Eric Carle (2019) en l'àlbum *El camaleó camaleònic*: Aquests són reproduïts a la part superior del marc de la pàgina esquerra, el qual està tallat de manera que es puguin veure els altres, com els separadors dels arxivadors (imatge 55). Així, el lector pot trobar ràpidament la imatge del camaleó modificada a partir de l'animal representat en el pictograma, i així mateix funciona com a pista per fer una hipòtesi sobre com canvia el camaleó quan topa amb cada animal abans d'obrir la pàgina. Així aquests paratextos tenen també característiques navegatives, ja que, d'alguna manera, conviden a una relectura de l'àlbum, a través de la menció explícita o picades d'ullet il·lustratives i verbals, incentivant novament la lectura anatextual.



Imatge 55 Recurs navegatiu de *El camaleó camaleònic* (Carle, 2019).

Imatge 56 Epíleg visual de *La vida nocturna de los árboles* (Shyam, Bai i Urveti, 2010)



2.2.5. Paratextos informatius

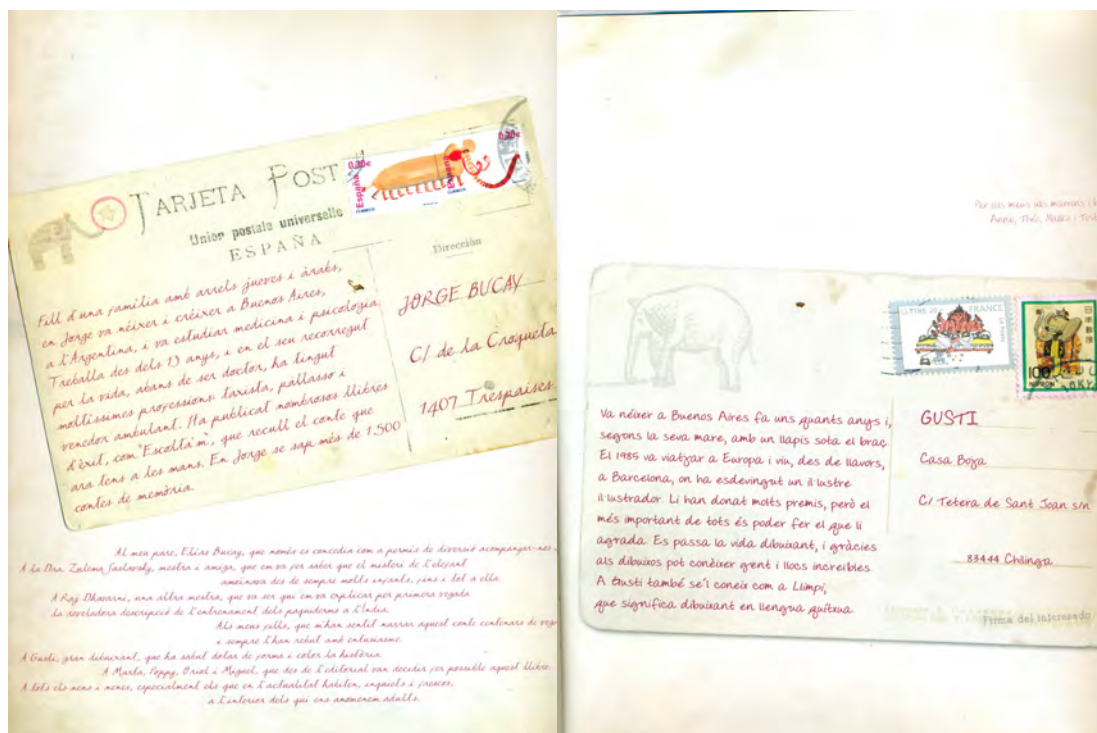
PRÒLEG, EPÍLEG O NOTES INFORMATIVES

Els paratextos informatius serveixen per donar notícia de certs aspectes de l'obra: la poden introduir o concloure, recapitular, ressenyar-ne els mèrits, el valor, o situar-la enmig d'un context i d'unes circumstàncies determinades. Lluch (2009) els identifica amb els pròlegs –i hi podem afegir els epílegs– i assenyala que "son casi inexistentes" (s/p) en la literatura infantil. Considera que aconsellen la lectura del llibre, en faciliten determinades claus, destaquen algunes de les seves qualitats didàctiques o ideològiques o argumenten la importància de l'obra. Podem distingir entre notes de l'editor, l'autor o l'il·lustrador, el qual, segons Martínez, Stier i Falcon (2016: 230) afegeixen informació addicional sobre el text, com el context sociocultural del contingut i/o l'autor, la raó o motivació de la creació, o els fons bibliogràfics de la creació.

Podríem resumir que, per una banda, hi ha informació que contextualitza, desgrana aspectes artístics de la creació i històrics o biogràfics dels personatges i/o autors; i, per altra banda, proporciona informació amb funcions navegatives, productives i hermenèutiques. Podríem considerar que aquests pròlegs tenen funcions promocionals, ja que, segons Lluch (2009) "argument[an] la importància de la obra" (s/n), o en els casos de notes i resums sobre altres obres, promuen la compra d'aquests llibres de l'editorial.

Com diu Sipe (2001), no sempre és fàcil identificar la tècnica artística utilitzada, especialment en aquests casos on la textura, que podria donar pistes, es perd en la transformació dels originals en un llibre imprès. Una nota sobre aquests aspectes pot ajudar a estimar més el potencial i les limitacions del mitjà utilitzat originàriament (aquarel·la, oli, collage...). De vegades són només insinuacions o observacions passatgeres, però que permeten focalitzar posteriorment en les característiques de la il·lustra-

ció, com en el pròleg d'*Imagina* (Becker, 2014) que destaca la il·lustració "l'clon linea vigorosa, colors luminosos y gràcils saltos de imaginació"; però en altres casos són més explícits, com en *Reflex* (Baker, 2011). La descripció del material utilitzat pels collages incita a tornar a llegir l'àlbum apreciand les diferències i semblances significatives entre les dues històries paral·leles també des d'una anàlisi artística. El fet que aquesta informació es trobi també en els crèdits, com havíem vist abans, en subratlla la importància per a la interpretació. L'autora, a més, explica el motiu de la creació de l'àlbum (un viatge hospitalari i una política xenòfoba del propi país) i situa els lectors en el context geogràfic dels protagonistes, que també és el de l'autora (Vall de les Roses, al sud del Marroc, i Sidney, Austràlia). De forma semblant, també Barroux (2016) explica el motiu del seu àlbum *On és l'elefant* a partir d'una experiència impactant d'un viatge en què la desforestació al Brasil i la necessitat d'explicar-la, i la font estètica d'inspiració (la col·lecció *On és Wally?* de Martin Handford), la qual va donar el format final a l'àlbum. En el cas de *La vida nocturna de los árboles* (Shyam, Bai i Urveti, 2010) l'epíleg ens permet identificar



Imatge 57 Biografies de Bucay i Gusti en *L'elefant encadenat* (2009)

quina il·lustració és feta per quin autor en aquesta col·laboració artística (imatge 56). En *El paraguas* (Liu i Sheen, 2015), els autors expliquen en un fragment curt, la intenció de l'obra: Jae Soo Liu, l'il·lustrador, explica una escena de la seva vida, inspiració de l'àlbum, i la reflexió moral que pot vehicular aquesta història, mentre que Don Il Sheen, el compositor de la tracklist d'aquest àlbum musical sense paraules, explica la seva voluntat de variar el tema principal segons cada imatge que acompanya. Ambdues declaracions guien el lector a una interpretació determinada pels autors. Mentre que ells ho fan des del seu punt de vista, Micheal Rosen imposa una via de lectura al lector, primer de forma autoritària " wenn du in dieses Buch schaust, wirst du vieles fühlen: ein bisschen Grusel, viel Freude und vor allen Dingen Geborgenheit" i després, de forma més persuasiva, " Was glaubst du, denkt der Bär auf der letzten Seite?"³⁰. Explica, a més, en el pròleg de *Wir gehen auf Bärenjagd* (Rosen i Oxenbury, 2002) els dubtes inicials que tenia a l'hora d'adaptar una cançó infantil en àlbum il·lustrat, i com el resultat final supera les seves expectatives, en un elogi a les il·lustracions d'Helen Oxenbury. També l'epíleg d'*El dios dinero* (Marx i Maguma, 2016) realça les il·lustracions de Maguma, que destaquen la força política, així com el principi ètic d'indignació del fragment homònim extret de l'obra *Manuscrits econòmics i filosòfics de 1844* de Karl Marx, assenyalant el motiu inspirat en el relat bíblic de la Caiguda d'Adam i Eva, així com les picades d'ullet a l'obra del pintor El Bosco. A part de proporcionar aquestes claus artístiques que ajuden a aprofundir en la lectura, justifica la publicació d'aquest text ideològic, per la importància i vigència del seu contingut i el contextualitza dins l'obra completa de l'autor.

La contextualització biogràfica dels autors és una de les informacions que més sovint es troba en els paratextos informatius. Moltes vegades, però no sempre, inclouen una foto o il·lustració dels autors. Habitualment contenen la data i lloc de naixement i de la mort (si és el cas) de l'autor, els estudis cursats o la professió, si en té una altra. Amb menys freqüència, inclouen anècdotes o detalls personals, i quan ho fan, normalment tenen relació amb l'obra, com en el cas de *La jardinera* (Stewart i Small, 2020), on els interessos per la jardineria i el nom del gat de l'autora Sara Stewart

³⁰ Quan miris aquest llibre, sentiràs moltes coses: una mica de por, molta alegria i sobretot resguard. Què creus que pensa l'ós en l'última pàgina?

poden ser relacionats directament amb la protagonista. Així mateix, la frase "Hasta el día de hoy, su destino favorito sigue siendo su imaginación, donde se le puede encontrar habitualmente dibujando puertas secretas y mágicos farolillos" sobre l'autor de l'àlbum *Imagina*, Aaron Becker (2014), connecta directament amb escenes concretes de l'obra. Les dades sobre els premis guanyats, la trajectòria de l'autor o les llengües a les quals l'obra ha estat traduïda tenen la finalitat de justificar la qualitat de l'obra i poden tenir finalitats promocionals, com també la té la informació sobre les altres obres publicades del mateix autor o altres obres afins, normalment de la mateixa editorial, especialment si es troba en la contraportada, com en el cas de *Quin llibre més ximple!* (Ruzzier, 2019). Aquestes referències, malgrat els seus fins comercials, permeten al lector establir relacions intertextuals i ampliar el seu horitzó literari. Aquest és també el cas de la nota biogràfica d'Arnoud Wierstra (2017) al seu àlbum *Babel*, el qual indica les seves fonts d'inspiració: Charlotte Dematons, Thé Tjong-Khing i Pieter Brueghel el Vell.

De vegades trobem il·lustracions que acompanyen aquests paratextos. Gusti, per exemple, converteix les notes biogràfiques de l'autor de *L'elefant encadenat* (Bucay i Gusti) en postals amb segells d'elefants (imatge 57), un motiu recurrenten la il·lustració d'aquesta faula, amb detalls humorístics com l'adreça del destinatari (Calle Choripán, 1407 Trespaíses, en el cas de Bucay, i Casa Loca, Calle Tetera de San Juan s/n, 83444 Chilinga³¹, en la biografia del mateix il·lustrador). A més a més, sobre la postal de Gusti apareix un barret vermell, un objecte clau que podria ser identificat amb innocència infantil.

També Torben Kuhlmann (2014, 2017, 2018) inclou algunes il·lustracions en els epílegs de la seva sèrie de ratolins aventurers: en la nota bibliogràfica trobem, per una banda, una foto il·lustrada seva, que canvia en cada llibre –en el primer, *Lindbergh*, manté l'estil d'aviador i en els últims dos inclou un ratolí en alguna cantonada–; per altra banda, hi afegeix també esbossos dels ratolins de cada àlbum i una il·lustració única en color que ocupa tota la pàgina esquerra (imatge 58). Aquestes croquis els trobem també en les guardes: si fem novament una analogia amb el món del

³¹ Un escola popular de percussió d'Argentina.

cinema, l'estratègia de Kuhlman ens fa pensar en els *making-off* de les pel·lícules, amb les ganes de compartir amb el públic el laboriós procés d'elaboració d'un àlbum. En el primer llibre, aquesta il·lustració és una escena de l'àlbum, però a partir del següent, fa referències intermedials a les seves obres: en *Armstrong* veiem una escena de l'autor treballant a la seva taula de dibuix, on hi ha penjada una il·lustració de la mateixa obra i una de *Moletown, la ciutat dels talps* (Kuhlmann, 2015), així com un model del ratolí de *Lindbergh*. Així mateix, en *Edison* hi ha els protagonistes de la sèrie mirant cap amunt a la dreta, visualitzant nous horitzons, o bé mirant a l'autor, la foto del qual està precisament a la cantonada esquerra superior de la pàgina oposada. La nota biogràfica és especialment interessant en aquest últim llibre, ja que, a part de la informació de lloc i data de naixement, universitat on va fer els estudis d'il·lustració i disseny de comunicació i la biografia de l'autor, s'explica que "tots tres [llibres] són fruit de la seva capacitat imaginativa i el seu entusiasme infantil pels invents més curiosos", definint l'autor amb característiques dels protagonistes dels seus contes, així com amb el lector infantil. En tots tres casos, la nota bio-



Imatge 58 Biografies de Kuhlmann en *Edison* (2018), *Lindbergh* (2014) i *Armstrong* (2017).

gràfica és precedida per una contextualització històrica dels invents, així com una nota biogràfica del personatge inspirador de l'àlbum; ambdues van acompanyades amb il·lustracions científiques, moments històrics i fotos il·lustrades dels inventors relacionats.

També Hélele Rajcak i Damien Laverdunt (2016) afegeixen un epíleg amb informació sobre la història dels circs de puces, el tema del seu llibre formiguer *Flohzyrkus Pfiffikus*, recollit en un format que recorda els antics tríptics de circ.

Chris Riddel en *Temps era temps en un bosc màgic* (2018) comença el text principal després de les guardes i abans de la portadella introduint un vers que convida el lector a llegir i a la vegada presenta la protagonista, la Capelineta Verda, a través d'una il·lustració de la nena llegint un llibre mentre camina per un caminet. El fet que aquesta mateixa imatge sigui visible des de la coberta i les guardes, a través d'uns encunyats en ambdós paratextos, reforça aquesta invitació d'entrar en l'aventura d'aquest llibre a través de la lectura: "El camí a través del bosc impressiona, / i sempre et posa a prova./ Cada sender nou emociona, /i cada passa que fas és una pàgina nova", fent èmfasi en el *pas de pàgina*. És una estrofa o petit poema interessant per les analogies que fa entre lectura i el fet de créixer i emancipar-se; i posa de manifest que els dos processos estan imbricats.

Hi ha exemples on trobem una entrada abans de portadella i portada (o entremig), com en *Ojalá pudiera formular un deseo* (Liao, 2014) o *L'enemic* (Cali i Bloch, 2008), que introdueix aspectes d'escenes anteriors al text principal. Situem aquests exemples aquí, tenint en compte que convencionalment es considera que el text comença després de la portadella i que, per tant, tot el que hi ha abans són pàgines de cortesia, però igualment podríem parlar d'una nova estructuració dels paratextos, on aquest propòsit ja no funciona i es reinventa amb influències cinematogràfiques. També cal considerar que els pròlegs o epílegs no han de ser necessàriament verbals: Tan (2008) introdueix *Contes de la perifèria* amb una imatge d'una dona flotant en una barca sobre un carrer asfaltat de la perifèria, introduint el lector en el contingut surrealista que es troba en aquesta antologia; Aisato (2020) en *La vida il·lustrada* prepara el lector de la ma-

teixa manera a partir d'una il·lustració d'una parella d'ancians abraçant-se envoltats de flors en un àlbum particular, un compendi de moments de la vida, presentats a partir d'escenes singulars des de la infància fins a la vellesa.

Com assenyalen Nicolajeva i Scott (2006), els paratextos com les presentacions de l'autor i l'il·lustrador, les recomanacions d'edat i els consells parentals, les instruccions per convertir el llibre en una pràctica didàctica, la introducció de 'fun facts', els fragments de ressenyes, la informació sobre altres llibres del mateix autor i resums de l'obra, entre d'altres, poden publicar-se en qualsevol lloc de l'àlbum. Cal dir també que un àlbum pot tenir més d'un paratext informatiu en diferents espais, de vegades compartits amb altres paratextos. Així mateix trobem en les solapes d'*Ein Buch für Bruno* la biografia de Nikolaus Heidelbach (1997); una nota biogràfica de Shaun Tan (2011), construïda a partir dels seus temes artístics, en les solapes de la contracoberta de *La ciudad latente*, un espai habitual, on trobem de forma menys habitual també els crèdits editorials; o una nota que explica que *En Findus s'independitza* és una adaptació del guió que l'autor, Sven Nordqvist, va fer conjuntament amb el dramaturg Stefan Moberg en la pàgina dels crèdits editorials. També podem trobar notes biogràfiques



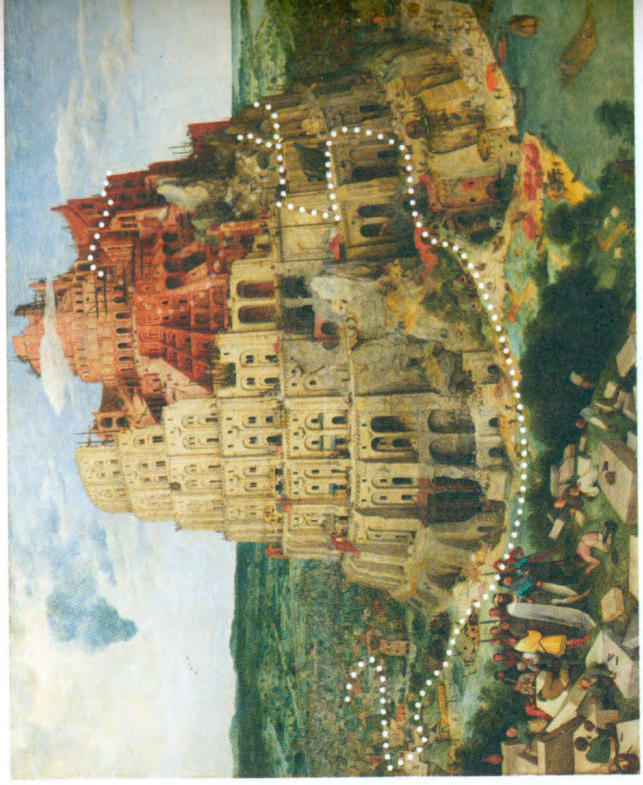
Imatge 59 Pròleg, instruccions i crèdits editorials d'*El castell dels horrors* (Burston i Graham, 1990)

en les guardes, com la biografia de Pia Lindenbaum (2009) on es destaquen els temes que aborden les seves obres, presents també a *La petita Messi* i el seu estimat oncle; i en la contraportada, com la descripció del procés de creació artística de *La casa dels ratolins* (Schaapman, 2017). Fins i tot també trobem les biografies darrere de la sobrecoberta aprofitant tots els possibles espais que permeten les opcions de format i enquadernació, com en el cas de *Terráneo* (Amodio i Vecchio, 2017).

Però també trobem notes dels editors i autors amb altres finalitats, com els epígrafs editorials de *Però jo sóc un ós* (Tashlin, 2013), de l'editorial Viena, que sempre relaciona la data d'impressió de la primera edició de l'obra amb un fet significatiu quant al contingut, amb finalitats productives. El pròleg instructiu d'*El castell dels horrors* (Burston i Graham, 1990) indica com llegir el llibre: vehicula, per tant, una finalitat clarament navegativa (imatge 59). També trobem indicacions d'aquest estil en *Quin desastre!* (Waddell i Dupasquier, 1990), en aquest cas en la portadella, a sota del títol, una ubicació inusual. En aquesta línia, també és interessant l'epíleg de *Babel* (Wiersta, 2017) en què es proporciona una explicació del mite bíblic de la torre de Babel, es presenta el pintor Pieter Brueghel el Vell i la seva obra homònima (posant èmfasi en els detalls que l'autor recupera en la transposició d'aquesta obra) i s'indica el camí que recorre el protagonista de l'àlbum assenyalant-lo amb puntets blancs sobre una petita reproducció d'aquesta pintura clàssica (imatge 60). D'aquesta forma, el lector pot relacionar les diferents il·lustracions del llibre amb les escenes de l'obra original. També convida el lector a fer hipòtesis sobre detalls de l'obra original reproduïda en gran quasi al final de l'àlbum, i relaciona el contingut amb les possibles experiències del lector, encaminant, d'aquesta manera, una via d'interpretació.

Jeannie Baker (2011) indica repetides vegades la forma de lectura del seu àlbum *Reflex*. El primer cop, en el pròleg, en forma d'introducció verbal a un àlbum sense paraules, ressaltant les diferències geopolítiques dels protagonistes però indicant també que "algunes coses els connecten...": d'aquesta manera convida el lector de forma indirecta a una lectura comparativa, facilitada pel format de l'àlbum (vegeu 2.2.4). El segon cop, amb unes instruccions explícites situades en una pàgina després de la porta-

Der Turmbau zu Babel, Pieter Brueghel der Ältere, 1563
Öl auf Leinwand, 114 x 155 cm
Kunsthistorisches Museum in Wien
Brueghel hat noch ein Bild mit dem Turmbau zu Babel
gemalt. Es ist im Museum Boijmans Van Beuningen
in Rotterdam zu sehen.



Die Route um (und durch) den Turm nach oben

Imatge 60 Part de l'epíleg de Babel (Wierstra, 2017)

della: "En aquest llibre, la història occidental i la marroquina estan dissenyades per ser llegides al mateix temps"; la frase s'acompanya d'una imatge instructiva. I ho fa de nou indirectament a l'epíleg, el qual proporciona incentius per una relectura a partir de les seves reflexions geopolítiques (amb un to moralitzant) i explicacions sobre la tècnica artística.

També l'epíleg de *La carta* (Rimbau i Araya, 2018) situa el lector en l'espai i temps i explica el procés creatiu i col·laboratiu de l'àlbum que neix d'un projecte solidari. En aquest cas, la invitació a rellegir el llibre a partir d'aquesta informació és explícita: "Busqueu els dibuixos d'aquesta mateixa pàgina dins altres racons del llibre, i veureu com ho ha fet".

Pel que fa a les funcions hermenèutiques, trobem que quan s'afegeix un pròleg a àlbums sense paraules, aquests sovint resumeixen (de forma més o menys explícita) el que el lector descobrirà en les il·lustracions. Ens sembla un senyal del logocentrisme que seguim trobant habitualment en els llibres, com si el text visual només pogués ser entès en la seva plenitud a través d'unes explicacions verbals (vegeu Herzogenrath, 2012). Això ho podem identificar, per exemple, en el pròleg d'*Imagina* (Becker, 2014) o a *Reflex* (Baker, 2011).

També en *La casa* (Innocenti i Lewis, 2010) hi ha un pròleg amb característiques semblants. En aquest cas és la casa, la protagonista de l'àlbum, qui explica el que li va passar des de la seva construcció l'any 1656; els primers temps de la construcció mantenen molts paral·lelismes amb els fets del segle XX, que trobem explicats en els versos de Lewis i les detallades il·lustracions d'Innocenti. Malgrat que pot semblar una introducció en prosa per a uns mitjans que poden ser considerats més difícils d'interpretar per les seves qualitats, aquest text està molt integrat en la narrativa del text principal, ja que és també la casa qui s'explica.

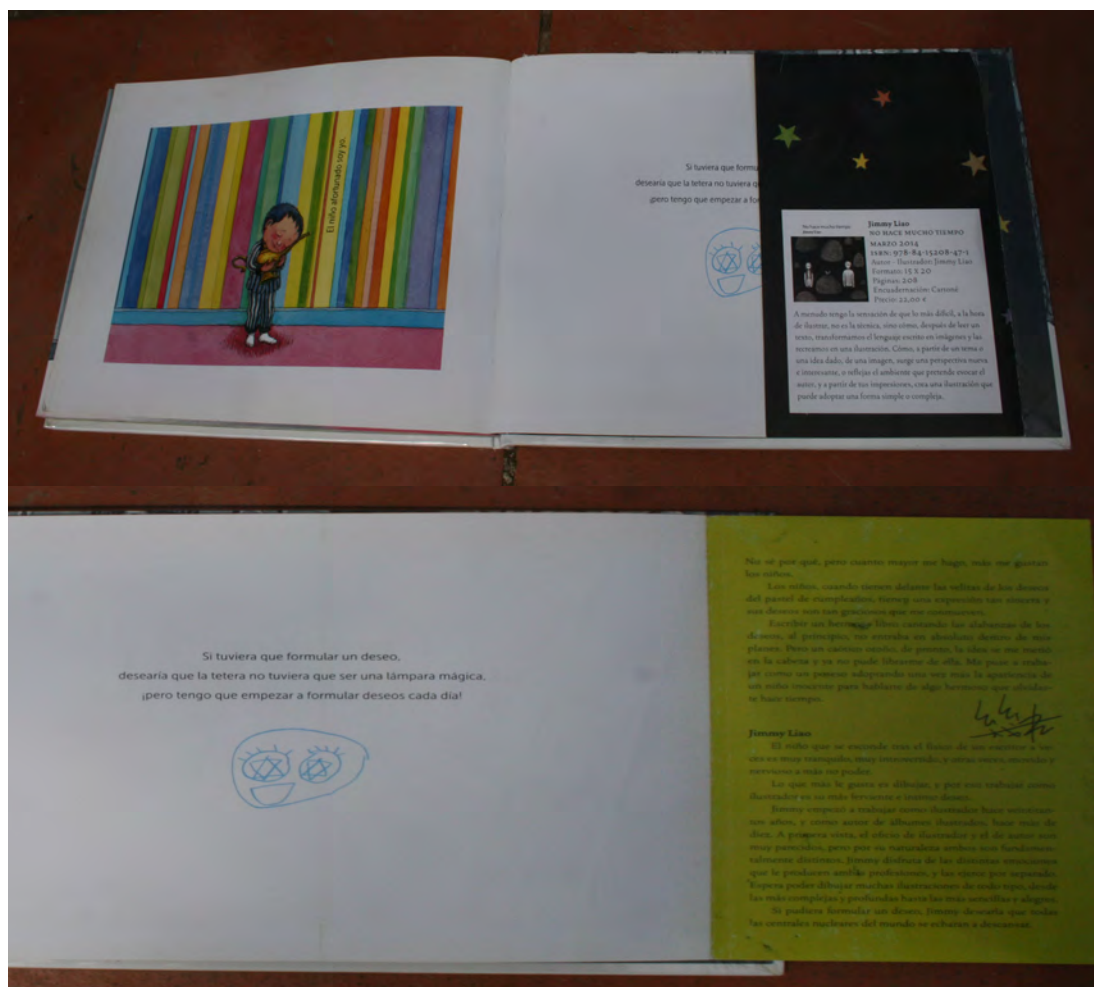
Hi ha altres casos de pròlegs i epílegs ficticis i molt integrats en la història, més enllà de resumir-la o descriure-la. La introducció de *Los misterios del señor Burdick*, de Chris van Allsburg (1996), és un misteri més d'aquest àlbum particular. Atorga l'autoria d'aquestes il·lustracions, que tenen títols i epígrafs, a un tal Harris Burdick, el qual, se'ns explica, va ensenyar-les a l'editor Peter Wenders i va quedar fascinat per elles. Burdick va prome-

tre que l'endemà li portaria les històries completes i les il·lustracions que faltaven, però no va tornar mai més. Aquesta autoria inventada està reforçada per l'agraïment a l'editor fictici (Wolf, 2008: 89). El joc entre realitat i ficció no només està present en aquest pròleg sinó en totes les il·lustracions, que, en un estil realista, transmeten esdeveniments surrealistes. Unes il·lustracions suggeridores i pertorbadores que funcionen com a detonant de la imaginació perquè el lector resolgui per si mateix el misteri, a partir de la creació d'històries pròpies. Aquesta finalitat es presenta com a raó per la publicació d'aquesta obra insòlita³². Onze anys després de la primera publicació, surt una reedició de l'àlbum en un format d'imatges soltes recollides en una carpeta i algunes il·lustracions més. Van Allsburg recupera la introducció de la primera edició i la desenvolupa amb nous detalls sobre el presumpte autor.

També Javier Sáez Castán introdueix la seva obra a partir d'un pròleg fictici (imatge 46), un fragment de les *Antigüedades chinas* del presumpte autor Mons Snow. En la línia de lectura palindròmica abans mencionada (vegeu 2.2.4.), de manera explícita deixa a mans del lector decidir es tracta d'un pròleg o un epíleg, una presentació o una conclusió. A part de situar el lector en el context històric de la història –els Estats Units de principis del segle XX–, també comença a relativitzar les línies temporals relatives: frases com “Yo ya había estado allí, y nunca había sido la primera vez, ni siquiera la última” o “Experimenté la antigua sorpresa” llavors seran representades gràficament en el text principal. Finalment, convida el lector a entrar a l'armari (il·lustrat amb una porta oberta i unes escales per entrar-hi) per recórrer les seves pàgines, i avisa que no sempre és fàcil sortir-ne, advertint, així, de les possibilitats de lectura infinita d'aquest àlbum. Aquests paratextos, més enllà de ser ficticis, estan relacionats directament amb el text principal adquirint així funcions hermenèutiques.

Però no cal tenir necessàriament la qualitat de fictici per esdevenir un text hermenèutic. L'epíleg d'*Ojalà pudiera formular un deseo* (Liao, 2014), té quatre parts: una nota de l'autor sobre les circumstàncies de la creació d'aquesta obra, informació biogràfica sobre l'autor, informació d'una altra obra (No

³² Un dels productes derivats d'aquesta obra és l'antologia *Las crónicas de Harris Burdick: 14 maravillosos autores cuentan las historias* (Allsburg, 2019) en el qual autors com Tabitha King, Jon Scieszka o Stephen King presenten les seves propostes.



Imatge 61 Epíleg amb solapa amb funcions promotives (plegada) i informatives (desplegada) d'*Ojalá pudiera formular un deseo* (Liao, 2014). L'epíleg diu: "Si tuviera que formular un deseo, desearía que la tetera no tuviera que ser una lámpara mágica, ¡pero tengo que empezar a formular deseos cada día!". La nota biogràfica, però, acaba dient: "Si pudiera formular un deseo, Jimmy desearía que todas las centrales nucleares del mundo se echaran a descansar".

hace mucho tiempo) de Jimmy Liao en la mateixa editorial i una frase que podríem interpretar com a resum del text (imatge 61). Tota aquesta informació la trobem en una mateixa pàgina de cortesia amb solapa al final del llibre. A primera vista hi ha la informació sobre l'obra *No hace mucho tiempo*, que està reproduïda en la part exterior de la solapa i tapa parcialment la frase resumidora. Aquesta quasi podria funcionar com a última frase del text principal, però l'esbós infantil d'una cara a sota trenca amb el text principal i transmet la sensació que es tracta d'un paratext. Tampoc no queda clar qui és l'autor d'aquesta frase- o bé el protagonista o bé l'autor; tot i que els al-

tres dos textos que descobrim en desplegar la solapa indiquen que es tracta de la veu de l'autor, ens quedem amb el dubte, ja que en la seva biografia s'explicita un desig que no coincideix amb el de la frase. Independentment d'aquesta qüestió, el seu contingut permet entendre millor el text principal. Els dos textos estan relacionats entre si i amb l'obra: reflexions sobre la infància, desigs, la dualitat de text verbal i imatge.

DEDICATÒRIES O AGRAÏMENTS

Les dedicatòries o agraïments, com bé diu el seu nom, expliquen a qui dediquen o agraeixin els autors l'obra. Lluch (2009) considera que les dedicatòries són un paratext escàs en la literatura infantil. Els agraïments tenen encara menys presència, tot i que n'hi ha alguns exemples, com *Duelo al sol* (Marsol, 2019), *Emigrantes* (Tan, 2014), on es compaginen amb un text informatiu sobre les fonts del contingut, o *El cassó del Gerard* (Carrier, 2010), on curiosament no és l'autora qui pren la paraula, sinó la FEAPS (Confederació Espanyola d'Organitzacions en favor de les persones amb Discapacitat Intel·lectual), que agreix i valora positivament la publicació d'aquest àlbum que tracta el tema de la diversitat funcional.

De vegades la dedicatòria es troba en una pàgina a part abans del text, com en *A la cuina, de nit* (Sendak, 2014) ("Per a Sadie i Philip"), on la bafarada del protagonista ("Mare, Pare") aclareix que són els seus pares (vegeu Nikolajeva i Scott, 2006), o al final, com en *L'Home Arbre* (Frezatto, 2019); però habitualment es troba en la mateixa pàgina que els crèdits editorials, motiu pel qual Martínez, Stier i Falcon (2016) els aborden conjuntament en la seva anàlisi. També la podem trobar unida a altres paratextos, o al text principal, com en *La jardinera* (Stewart i Small, 2020), on es troba en l'última pàgina del llibre, inscrita en un dels sobres (motiu principal d'aquest àlbum epistolar) que cau del cistell de l'àvia (imatge 62). Aquesta relació verbovisual –la integració de la dedicatòria a Ginny en la il·lustració– pren un altre sentit si tenim en compte la nota biografia de l'autora (vegeu 2.2.5.) que trobem en aquest mateix llibre; Stewart explica que com a nena només estava a gust en les biblioteques i en el jardí de la seva àvia, fet que fa pensar que la Ginny podria ser l'àvia de l'autora.



Imatge 62 Dedicatòria integrada en la imatge en *La jardinera* (Stewart i Small, 2020)

Una forma semblant de dedicatòria la trobem en *Contes de la perifèria* (Tan, 2008), que també té el correu com un dels motius recurrents en el disseny de l'àlbum. La dedicatòria s'hi insereix com si fos l'adreça postal d'una carta que s'estén sobre la doble pàgina unint-se amb l'índex. L'àlbum està dedicat a Paul, "sempre disposat a gaudir d'una bona expedició". Aquest aclariment vincula la dedicatòria directament amb el conte 'L'expedició', els protagonistes del qual són dos germans. La sospita que Paul és un dels germans de l'autor, pot ser confirmada a través dels seus comentaris a l'obra que trobem a la seva pàgina web (Tan, s/d). Jorge Bucay és més explícit en la dedicatòria de *L'elefant encadenat* (Bucay i Gusti, 2008) i relaciona cadascuna de les persones mencionades –familiars, mestres, coproductors (il·lustradors i personal editorial) i els infants en general– amb aspectes de contingut o producció de l'obra (imatge 57).

Com ja veiem, les dedicatòries poden ser més o menys explícites. La gran majoria es limiten a citar el nom d'una persona, però a vegades l'inclouen o l'amaguen en una frase metafòrica, anecdòtica o irònica. *El berenar del parc* (Albo i Moreno, 2017), per exemple, està dedicat "als pardalets d'antany" i a "en Rodri, per donar-li de menjar al gos". En altres casos, veiem que la dedicatòria es relaciona amb els motius del text principal, la qual cosa indica una relació directa de la persona a qui es fa el reconeixement i la història: *Océano* (Boisrobert i Rigaud, 2017), per

exemple, està dedicat a "Sylvain, al océano que atravesaste, a la balena que se cruzó en tu camino, a todas las velas que pasaron entre tus manos". L'aparició d'una balena en el text i en la contracoberta, que pot ser llegida de forma desplegada a la coberta³³, ens permet establir una relació entre dedicatòria, imatge i text. L'ús del passat en el text de la dedicatòria, el comiat que trobem duplicat al principi del llibre (coberta i primera pàgina) i la seqüència final, una tempesta seguida per una platja idíl·lica, poden portar a interpretar aquesta última pàgina com una al·lusió al paradís, i l'obra com un homenatge pòstum.

Per altra banda, les dedicatòries i agraïments poden ser l'única font d'informació per confirmar sospites sobre el sentit de l'obra, com en el cas de *Dan i Diesel* (Hudson i Gardiner, 2006), on els agraïments als "gossos guia de l'Associació de Cecs" confirma que el protagonista és cec.

Lluch (2009) considera que les dedicatòries destaquen majoritàriament una relació afectiva entre l'autor i la persona a qui va dirigida, que habitualment forma part del seu cercle familiar, explicitant el rol d'instructor de l'autor. Un bon exemple és *Temps era temps en un bosc màgic* (Riddle, 2018), dedicat a Katy, filla de l'autor i també il·lustradora de literatura infantil. Al damunt, hi trobem una reproducció d'una il·lustració de la Ditona (imatge 63), personatge secundari del llibre, que ens fa preguntar



Per a Katy

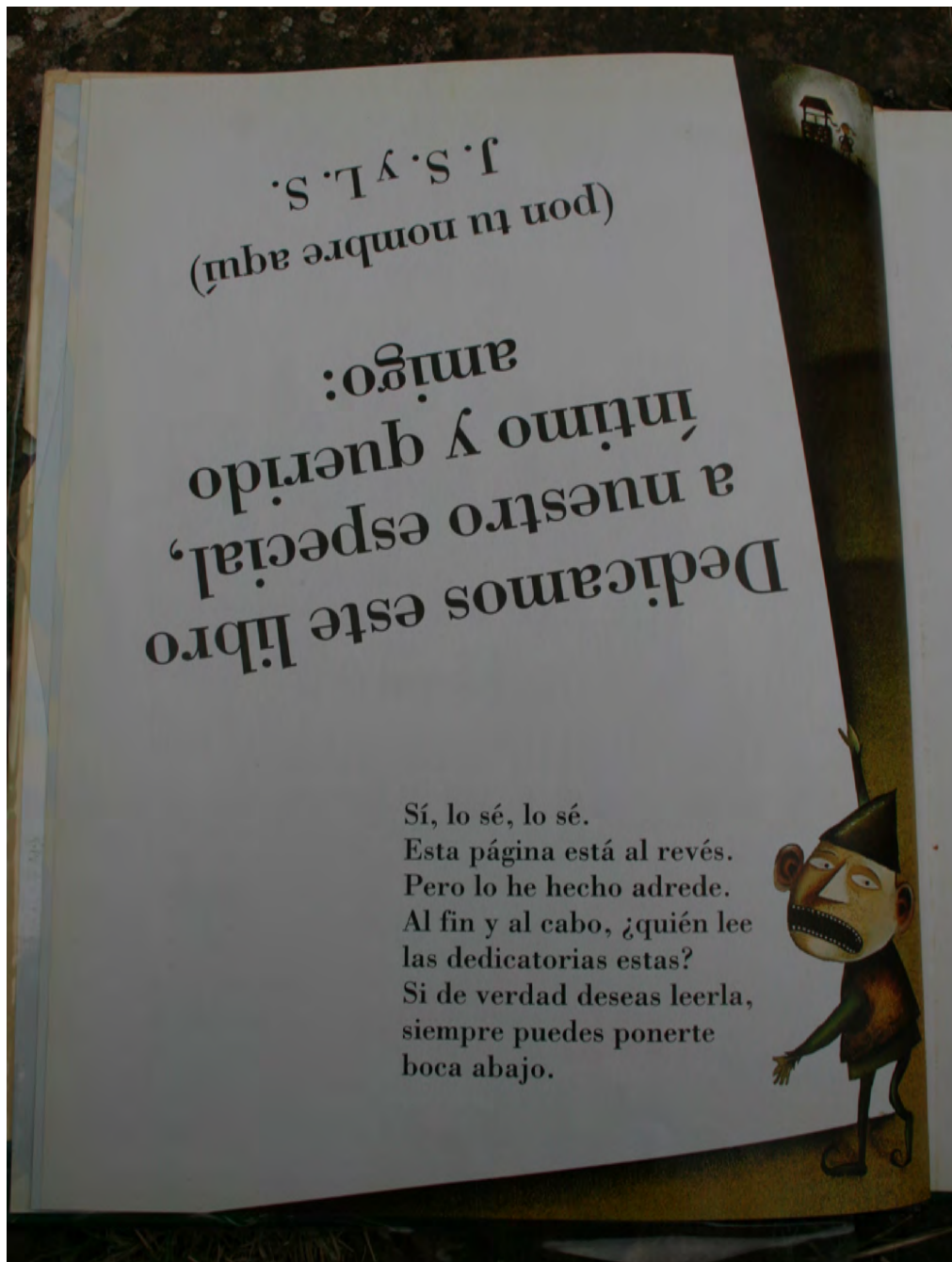
Imatge 63 Dedicatòria visual i verbal a Katy en *Temps era temps en un bosc màgic* (Riddle, 2018)

³³ En aquest llibre trobem també un exemple d'incorporació de l'ISBN en la imatge, que substitueix la barba de la balena.

si hi ha una relació entre les dues. Les semblances significatives entre la Capelineta, la protagonista de la història, i la Ditona, a més, ens permeten intuir que ambdues són una versió, jove i adulta, de la mateixa persona. Aquesta relació ens permet desenvolupar una interpretació biogràfica (Thiele, 2002), ens fa pensar que es tracta d'un relat de vida d'una nena que crea noves històries. A més, el text acaba com comença en la pàgina de cortesia, amb un vers i la Capelineta llegint, amb l'única modificació d'un 'perquè' al principi del text: "Perquè el camí a través del bosc impressiona,/ i sempre et posa a prova./ Cada sender nou emociona/ i cada passa que fas és una pàgina nova". Aquest epíleg, que indica que la nena amb cada passa escriu noves històries, pot ser entesa com a resposta a la pregunta que es fa la protagonista en la pàgina anterior "Em pregunto quines aventures vindran ara', va pensar, mentre continuava el seu camí pel bosc màgic..." Aquesta repetició, conjuntament amb un ocellet a la pàgina oposada, el mateix sobre que volava la Ditona de la dedicatòria, ens fa pensar que aquesta obra podria ser una animació del pare cap a la filla, d'il·lustrador a il·lustradora, reconeixent que està volant cap als seus propis horitzons. Aquesta interpretació queda reforçada pel fet que la publicació d'aquest àlbum coincideix amb els primers encàrrecs com a il·lustradora de la seva filla .

Malgrat que la majoria de les dedicatòries es dirigeixen al cercle familiar de l'autor, creiem que hi ha una altra tendència destacable, que és la de dedicar-les a un públic en general. *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estupidos* (Scieska i Smith, 2008) fa una dedicatòria humorística al lector, considerant que fet i fet ningú no es llegeix aquest paratext (imatge 64). Aquesta podria ser la raó per la qual Mar Pavón i Maria Girón (2015) avancen la *pointe* del seu relat *Inseparables* en la dedicatòria, el context de la guerra, dedicant l'àlbum "[a] tots els nens i nenes que pateixen les conseqüències de la guerra. A tots els homes i dones que, inseparables de les causes justes, dediquen la vida a mitigar-les". També Michelle Cuevas (2016), autora d'*El pescador d'ampolles*, dedica l'àlbum a tots "fells qui llancen i els qui busquen missatges al mar", animant el lector a fer-ho: "Prova-ho. Vulgues-ho. Desitja-ho. Explica-ho".

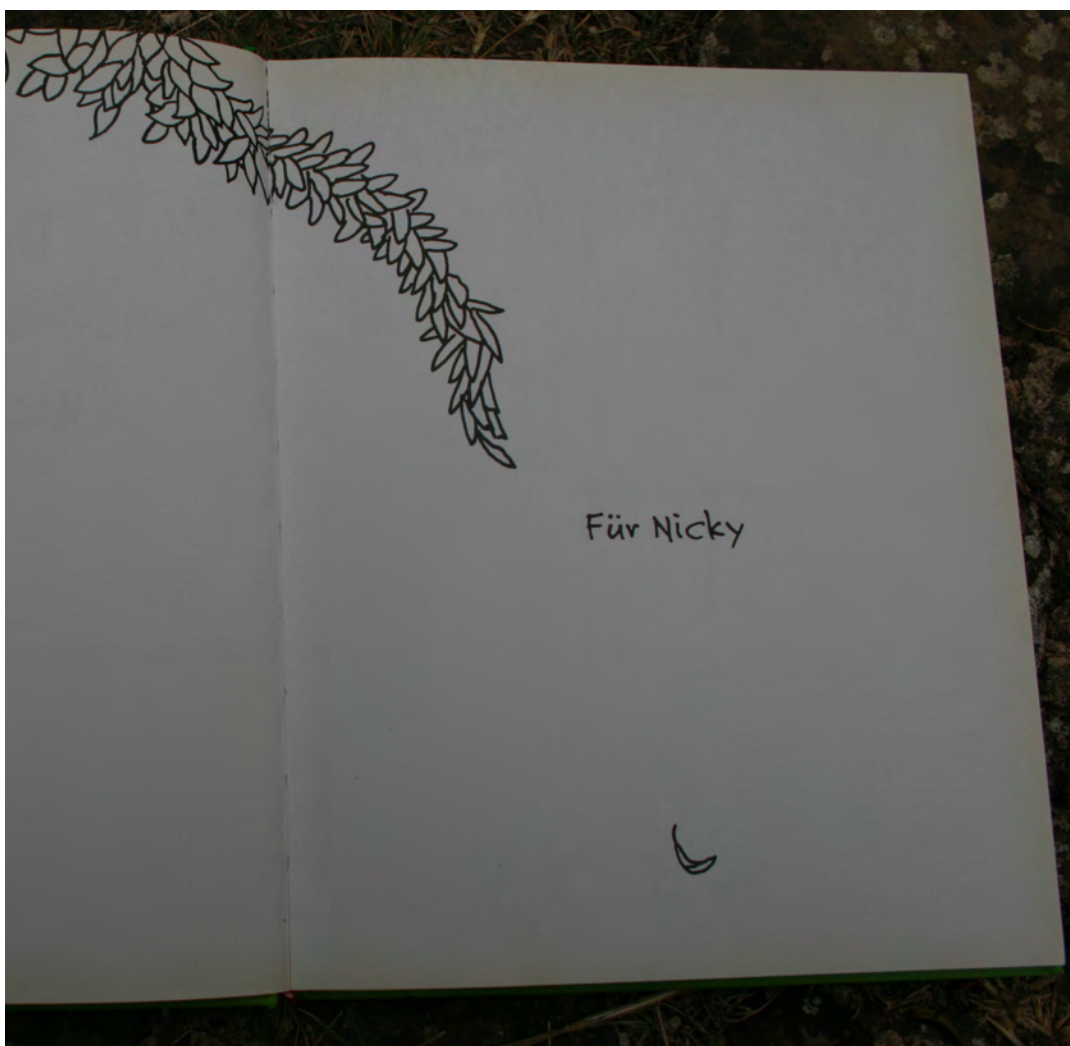
Imatge 64 Dedicatòria de *El apuesto hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos* (Scieska i Smith, 2008)



El cas d'*El llibre d'hores de Jacominus Gainsborough* (Dautremer, 2018) és especialment interessant, ja que fusiona la dedicatòria general amb el pròleg a través d'un text metafíctici, que inclou explícitament el lector en la seva lectura. Comença dirigint-se directament al lector "[a] tu, que tens aquest llibre entre les mans" agraint-li l'interès i justificant que el contingut és fet amb molta il·lusió. Especifica que és un llibre per a totes les edats i aconsella al lector que es prengui temps per observar tots els detalls, que no s'espanti pel lèxic elevat, i que cerqui les respostes en les il·lustracions o en la colectura. A tall d'exemple defineix l'expressió "llibre d'hores" que inclou el títol. També introdueix el contingut del llibre, la publicació del qual justifica a partir del seu contingut fictici, citant el protagonista. Incita al lector a fer-se preguntes per interpretar lliurement el text, seguint l'exemple que ella ha donat, animant-lo amb l'exhortació: "Confio en tu: segur que te'n sortiràs". A part de la funció informativa, trobem trets navegatius (relacionar text i imatge), així com hermenèutics, introduint l'opinió del protagonista en aquest text com si fos una altra font real d'informació per a confegir l'àlbum.

En els casos esmentats, podem veure la correlació del text principal i la dedicatòria o agraïment, ja que en aquest text s'explica de manera explícita; però també es pot fer palesa a través de les il·lustracions, el color de fons o l'ús de la mateixa tipografia, com destaca Consejo Pano (2014: 9). Quant a la tipografia, sovint observem que no coincideix amb la que es fa servir per a la resta de paratextos d'un mateix llibre, sinó que s'empra la mateixa del text o imitant el traç del dibuix, com és el cas de *Der Baum der sich nicht lumpen ließ* (Silverstein, 2010) (imatge 65). De vegades s'opta per una tipografia que imita l'escriptura de mà, per tal de donar un to personal a aquest paratext.

Imatge 65 Dedicatòria d'El Der
Baum der sich nicht lumpen ließ
(Silverstein, 2010).





Imatge 66 Pàgina d'Els tres porquets (Wiesner, 2003), en la qual els protagonistes surten d'unes pàgines del llibre, modificant, així, la història original.

2.2.6. Paratextos interactius

Els paratextos interactius els entenem com aquests textos (verbals o visuals) que estableixen o requereixen una interacció del lector amb l'objecte llibre, el contingut o amb altres mitjans a través de l'àlbum. Podem dir que qualsevol llibre requereix aquesta interacció: en primer lloc perquè només si el lector passa les pàgines pot accedir al seu contingut, i en segon lloc perquè ha de fer l'esforç de desxifrar-lo i posteriorment interpretar-lo. No obstant això, en el cas de l'àlbum il·lustrat, el fet que el lector hagi de relacionar els diferents modes d'expressió del mitjà per construir el sentit, evidencia encara més la necessitat d'aquesta interacció (Lewis, 2001: 55). El dialogisme entre els seus mitjans bàsics, la seva discontinuïtat (que ha de ser emprada oscil·lant entre ells) i la seva simultaneïtat (que trenca amb la narrativa lineal) –aspectes proclius a l'experimentació postmoderna– transgredeixen les formes narratives canòniques, i són estratègies utilitzades en les obres metaficcional. Per aquest motiu, Silva-Díaz (2005a i b) considera que el mitjà de l'àlbum il·lustrat és intrínsecament afí a les experimentacions metaficcional. Els recursos d'aquesta escriptura ficcional criden l'atenció sobre la seva naturalesa d'artefacte de forma autoconscient i sistemàtica, col·locant el lector en una posició distanciada, involucrant-lo activament en la construcció del sentit de la història, transgredint les barres entre el que està dins (l'argument) i el que està fora (la situació comunicativa, el suport). Mínguez (2015) identifica en la metaficció un dels majors instruments subversius que comparteixen literatura infantil i animació. El fet que data el seu ús des de principis del segle XX, mentre que la metaficció a la LIJ, segons Nikolajeva (1996 en Mínguez, 2015: 165), no apareix amb freqüència fins als anys 90, ens fa pensar en una transformació intermedial imitativa (vegeu 6.2.): *Els tres porquets* (Wiesner, 2003) és un exemple excel·lent en el qual "los personajes salen de la pantalla, el animador se hace presente, se huye a menudo de la verosimilitud, no se respetan las convenciones..." (Mínguez, 2015: 164), que són exemples de la metaficció a l'animació que també trobem en l'àlbum de Wiesner (imatge 66).

Per tant el mitjà àlbum *per se* té característiques metaficcional, a ser un mitjà plurimedial, les quals evidentment són més pronunciats en àlbums il·lustrats metaficcional, com l'acabat de mencionar. Aquests recursos empleats adequadament poden activar la lectura intermedial dels àlbums il·lustrats, com assenyalen Timpany et al. (2014: 205): la inclusió de preguntes dins la narrativa dirigides al lector, és a dir, a través de recursos metaficcional o d'elements que despertin la curiositat del nen –per exemple, indicar-los que mirin detalladament les il·lustracions que portaran a noves preguntes i observacions– és igual de profitós que les preguntes formulades en lectures acompanyades per a aprofundir en el contingut. Hi podem incloure mencions explícites en les notes informatives, però també recursos com un busca i troba al final del llibre, com el que trobem en *El taxista sardina* (Queixal edicions, 2017) o en la majoria de llibres formiguers. Altres recursos exigeixen la implicació directa del lector en el desenvolupament de la narrativa, requerint accions abans de girar la pàgina: aquest és el cas de la sèrie dels punts de Tullet o *Hilfe, dieses Buch hat meinen Hund gefressen!* (Byrne, 2014), en els quals cal sacsejar, girar o acariciar el llibre per a aconseguir avançar en la narració; o *Das schrecklichste Monster der Welt* (Német i Schmidt, 2016), en el qual el lector és reptat a espantar els monstres que apareixen en l'àlbum, implicant-li activament en la creació de la història. Són, per tant, elements que demanen una resposta directa del lector (Nottingham-Martin, 2014 citat en Gross i Latham, 2017: 123). En aquesta línia, podem identificar també les funcions personalitzadores de Rockenberger (2014), com la de posar el nom del lector en un espai explícit (Duran i Bosch, 2011) però amb menys pes interpretatiu de l'obra.

L'àlbum il·lustrat ha anat potenciant aquesta interacció a través de la materialitat, diversificant la forma de l'àlbum a través de l'enquadernació (leprellos, harlequinades), solapes, tires o encunyats, experimentant amb les enginyeries papereres (com els pop-ups o mobibles), i introduint altres materials o ginys que intervenen en la lectura, com teles, metalls, plàstics, ulleres 3D, acetats de colors o matrius (vegeu Higgon, 1990: 47; Lewis, 2012: 98, Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2019). Un exemple genuí de les produccions dels participants del taller 'Entre contes' és el miniàlbum de formats de I. i J. (2n). Els nens van relacionar el text verbal, la



Imatge 67 Miniàlbum de formats de la I. i el J. de 2nA

il·lustració i el format en la seva adaptació del conte tradicional *El patufet*. Representen l'escena on els pares busquen el fill, que es troba a la panxa del bou. Es veuen la mare, el pare i l'animal, que té a la panxa una solapa amb la inscripció "SOGALA PAXADA VOU" (sóc a la panxa del bou), a sota de la qual es troba el patufet. Aquesta pàgina fa una diferència entre el perceptible i accessible a primera vista –els pares, el bou i la veu d'en Patufet– i el més recòndit –el Patufet (imatge 67) i és un exemple excel·lent com la solapa és introduïda amb finalitats significatives en combinació amb el text verbovisual.

Els elements interactius, a part de cridar l'atenció, introdueixen efectes sorprenents, atorguen responsabilitat al lector, que és qui ha de desplegar la lectura, i introdueixen noves dimensions de lectura. Lewis (2012), que ha identificat aquest fenomen en els llibres artístics de més de 200 anys d'antiguitat, considera que és precisament el contingut visual el que fa el text més mal·leable i pròsper a hibridacions i mutacions en aquesta línia, ja que aquests llibres poden ser doblegats, plegats, aixecats, modelats i encunyats. No obstant això, discrepem de les afirmacions de Lewis quan sosté que aquests jocs no tenen sentit amb un text purament verbal. *Cent mille milliards de poèmes*, de Raymon Queneau (1961), on 10 versos poden ser combinats en 10^{14} sonets, seria un exemple de la poesia.

Hi ha d'altres mitjans que s'introdueixen en l'àlbum i que hi estableixen una interacció que podríem comparar amb les funcions transmedials de Mittel (2015 citat a Rodríguez-Ferrándiz 2017: 171-2): per una banda els CD o ginyes electrònics, i per altra, els codis QR. Aquests complements amplien es-

pais per reproduir paratextos informatius o hermenèutics de l'obra que no podrien ser representats a través de la materialitat original del llibre, com per exemple la narració musical d'*El paraigues* (Liu i Sheen, 2015), la banda sonora de Laura Casaponsa composta per l'àlbum *El Santo* (Riba, Torrent i Casaponsa, 2017) o les gravacions de Ravel, motiu de l'àlbum *El bolero de Ravel* (Abad Varela i Delicado, 2020). En aquesta línia, i normalment amb menys pes significatiu, trobem també els botons interactius dins els primers llibres, que afegeixen sonoritat (sons de màquines, animals o ambientals) al llibre. Un altre recurs digital són els bolígrafs interactius que llegeixen el contingut verbovisual i n'afegeixen de nou, entre els quals podem mencionar la sèrie *tiptoi: Wieso, weshalb, warum?* de Ravensburger. Aquests llibres introdueixen al lector en un tema específic en estil formiguer (els cavallers, la música, les estacions...) i li ofereixen informació; però es pot aprofundir clicant, prement les imatges amb un giny tecnològic en forma de bolígraf, que dona accés a uns audios que contenen textos narratius, com diàlegs entre els personatges de les imatges, sorolls d'ambientació, cançons i fins i tot jocs, que transcrits ocuparien desenes de pàgines. Aquests jocs, sobretot, converteixen el recurs en un exemple excel·lent d'interactivitat, ja que és el mateix lector que ha de trobar la solució als problemes plantejats, i pot utilitzar el bolígraf com a eina d'autocorrecció. A més, l'editorial ofereix també la versió *tiptoi create*, que permet que els lectors puguin crear, gravar i reproduir les seves pròpies històries.

L'APREHENSIÓ DE L'ÚS DELS PARATEXTOS INTERACTIUS

En tots els casos cal aprehendre l'ús i el significat d'aquests recursos. En la gravació d'una estona lliure de lectura durant les nostres sessions d'"Entrar al conte" podem observar com A. (IC 4) descobreix l'àlbum *El papagayo del Monsieur Hulet* (Merveille, 2012), un llibre que desdobra la narrativa de cada pàgina a través d'una solapa en el recto que, de forma desplegada, demostra en la majoria dels casos l'avançament en l'espai-temps del protagonista sobre el mateix escenari (mentre que entre pàgina i pàgina canvia d'escenari, seguint el mateix avançament lineal). Al principi de la lectura A. no s'adona del recurs i mira les dobles pàgines amb la solapa plegada. No és fins a la quarta pàgina que descobreix la solapa per ca-

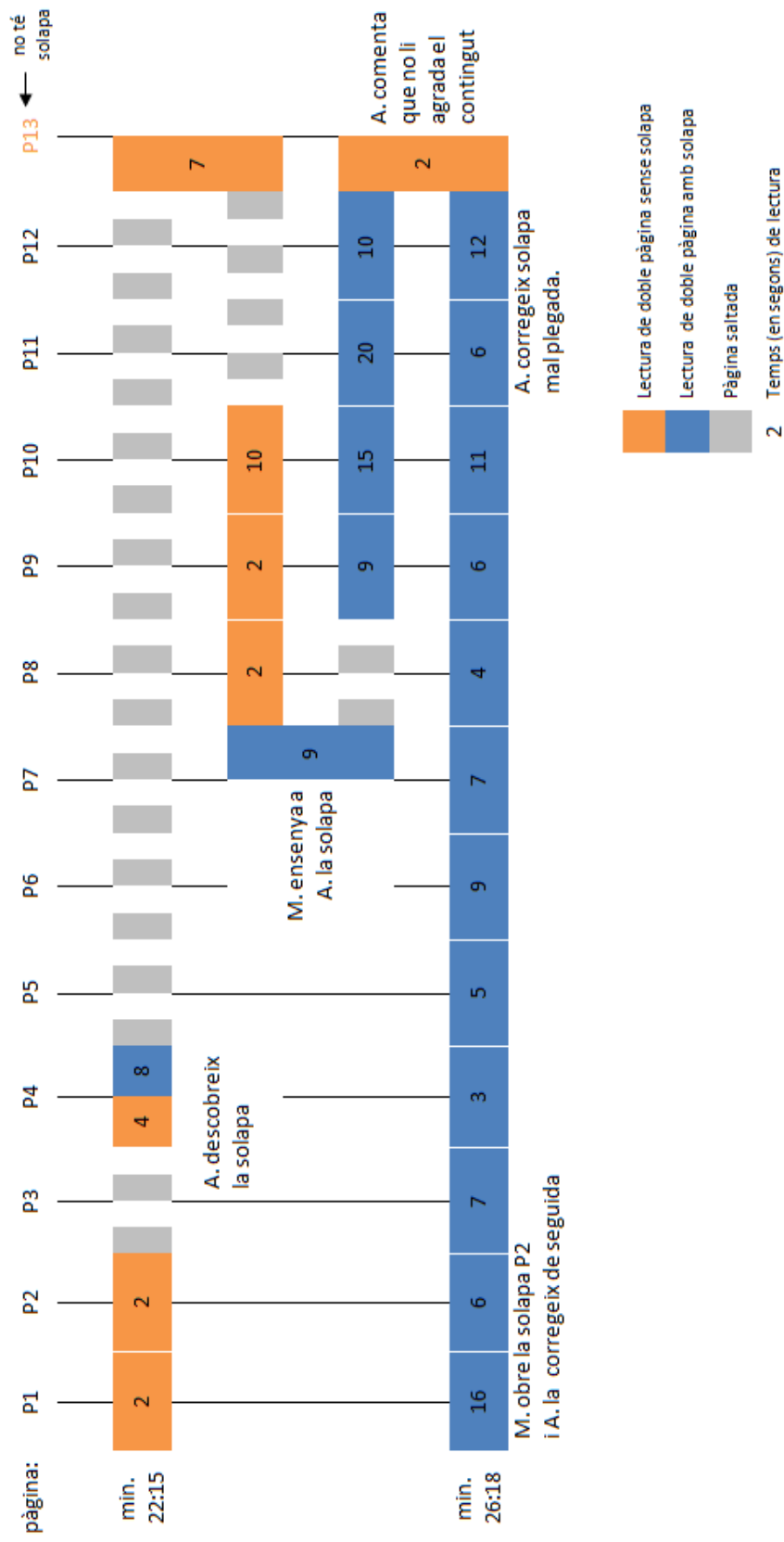


Figura 26 Anàlisi de la lectura anatectual de l'àlbum
El papagayo del Monsieur Hulet (Merveille, 2012)
 recollida en l'IC 4.

sualitat, ja que s'obre lleugerament a l'hora de girar la pàgina. Encuriósit, l'obre i mira per primer cop amb deteniment la il·lustració. Segueix la lectura sense obrir les altres solapes, fins que M. li indica que n'hi ha més. A partir de llavors miren conjuntament i comparen les dobles pàgines plegant i desplegant les solapes, fins al final del llibre. Malgrat que A., en aquest moment, confirma que no li agrada el contingut, segueix amb la lectura, aquest cop del final al principi, obrint totes les solapes.

Observem que el temps que dedica a la lectura de la imatge amb la solapa incrementa notablement respecte de la lectura simple. Creiem que el descobriment del paratext alenteix la lectura però també aconseguim que l'infant posi més atenció a la imatge. A més, sembla que és el recurs paratextual, més que el contingut, el que captiva el lector, en aquesta ocasió. Finalment volem destacar que en un parell d'ocasions podem observar com una solapa d'una pàgina posterior és combinada amb una altra pàgina que no li correspon, perquè no l'han plegat abans de girar la pàgina, o la solapa s'obre una quan no toca, fet que ha sigut corregit de seguida per l'A. en adonar-se de la incoherència visual. Aquesta intervenció posa de manifest que l'ús significatiu d'àlbums amb paratextos mòbils requereix una manipulació particular, ja que només són significatius en determinats moments de la lectura. Una altra particularitat d'aquest incident és la direccionalitat de la lectura, que només és lineal al final i, en aquest cas, del final al principi del llibre (figura 26).

També en l'IC 48 podem observar dificultats inicials en la inclusió del paratext interactiu en el procés de lectura. I. comenta que "També hi ha dibuixos il·lustrats, quan ho veus és com que està trencat i quan ho obres no està trencat, perquè hi ha unes gafes de 3D i veus que no està trencat", referint-se a la imatge 3D que trobem en l'àlbum *El llibre dins el llibre dins el llibre* (Müller, 2002). El fet que la imatge, quan es llegeix sense les ulleres, sembla mal impresa –o trencada, com diu l'alumna–, a causa del desplaçament dels colors vermell i blau, pot portar a interpretacions equívokes. Això només es pot evitar si el lector és conscient que cal llegir-la amb el giny que trobem lligat amb un fill al llibre. Només s'indica que aquest giny s'ha de fer servir amb la seva presència en l'objecte llibre, i si s'extraviés, el lector no sap que hi hauria de ser i l'obra perdria bona part del sentit.

L'INTRODUCCIÓ DE NOVES DIMENSIONS SIGNIFICATIVES A L'OBJECTE LLIBRE

Els paratextos interactius poden ampliar l'extensió del format, sigui a través de mitjans digitals, com abans mencionats, o a través de enginyeries papereres. Les solapes de l'àlbum *Boom* (Timmers, 2013) un àlbum humorístic que modifica l'escenari d'un accident després de cada cotxe que s'hi afegeix a partir dels complements dels personatges, permet veure en la penúltima pàgina la modificació de tot l'escenari (i no només d'una part, com en les pàgines anteriors) desencadenat per un últim cotxe que no ha estat a temps de parar. Aquesta ampliació d'espai també s'aconsegueix a través de les cartes de l'àlbum *Tinc un drac a casa!* (Yarlett, 2018), les quals, a més, ambienten la història i impliquen el lector en l'efecte de sorpresa que produeix el fet d'obrir una carta; també s'amplia l'espai integrant llibres dins l'àlbum en *Nyac-nyac. El monstre menjallibres* (Yarlett, 2016) o *Historia de tres pajaritos* (Munari, 2017). El procés d'extensió de la narrativa adquireix, així, forma física, i requereix que el lector manipuli i interpreti els nous buits creats en la construcció narrativa a partir d'aquesta dimensió afegida, la qual no es limita a l'espai físic, si no incorpora en els exemples citats aspectes com la visió global del relat, la introducció d'altres gèneres textuais o la visibilització d'espais ocults. Aquestes per tant generen i exigeixen altres perspectives al lector. Per tant, podríem considerar que, com diu Silva-Díaz (2005a: 77), pels recursos metaficcional, els paratextos interactius presuposen un lector implícit que es mou dins el text amb una perspectiva individual que sintetitza amb la perspectiva textual.

Els paratextos interactius també afegeixen noves dimensions a la modalitat verbovisual del mitjà, com ara la tridimensionalitat, la mobilitat i l'animació. Les ulleres 3D introdueixen de forma virtual un tercer espai a les imatges bidimensionals (com hem mencionat anteriorment en el cas de *El llibre dins el llibre dins els llibre* (Müller, 2002), i els pop-ups permeten crear veritables meravelles escultòriques com demostra Carter (2007a, 2007b, 2009) amb els seus llibres pop-up. Aquests jocs de volum revelen una nova perspectiva i estimulen el lector a observar cada pàgina atentament des de diferents angles (Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2019: 266); així, s'accentua encara més una característica inherent en el mitjà, la diversitat

dels punts de vista representats amb els mitjans bàsics i en conseqüència les possibilitats d'interpretació múltiples. Les solapes o finastretes integrades a la pàgina, que es poden obrir i tancar, a part de funcionar com a extensió del format, proporcionen també una nova dimensió en la imatge. És un recurs que trobem sovint en els primers llibres, que s'acompanya per un text metaficcional que demana directament al mediador que empenyi l'infant a buscar un objecte amagat o a predir què hi podria haver sota d'una determinada imatge. Aquest joc s'aprofitat d'una forma genuïna en el cas de *¿En qué piensas?* (Moreau, 2011) on la implicació activa del lector en la creació d'hipòtesis és estimulada pel recurs, sense la necessitat de demanar-ho explícitament al lector, com resumeix C. en l'IC 39: "Perquè hi ha llibres que tu t'imagines i quan la gires [la pàgina] hi ha una altra [imatge]". En l'IC 28, a més, podem veure la bona rebuda d'aquest recurs, i com M. entén aquesta funció de seguida.

IC 28

Karo: Doncs en aquell llibre es parla de què pensa la gent. I en aquest cas, per exemple, *Helena, siente a veces la necesidad de estar sola*, i quan obrim la solapa...

M: Veiem el que pensa en el seu cap.

Z: Està en la biblioteca Salvador Allende.

Karo: Ah, mira! O l'Anna, quan esta trista, es veu, quan obrim la solapa...

M: Ai, que guai!

Karo: ... el seu estat ...

Aquesta dimensió amagada també pot ser visibilitzada a través d'acetats de colors, que adopten la forma d'ulleres o lupes i són els ginys d'alguns llibres com *La gran travesía* (Demois i Goudeau, 2016), o *Iluminatomia* (Davis i Carnovsky, 2017): l'acetat neutralitza el color en la il·lustració i en deixa entreveure altres, que d'altra forma difícilment serien perceptibles.

Les solapes, a més a més, poden introduir un grau de mobilitat a la imatge estàtica, com hem vist en el cas d'*El papagayo del monsieur Hulot* (Meveille, 2012). La mobilitat és encara més pronunciada a través d'enginyeries papereres, com les que podem observar en els àlbums de l'*Osset Siset*, de Benji Davies: pàgines extensibles i giratòries animen la imatge. Són especialment curiosos els llibres de jocs amb sorolls de Ravensburger, com *Was rattert und klickt zu Hause* (Prusse i Metzger, 2015), on el lector no només pot manipular les il·lustracions de diferents eines de casa, sinó que provoca també un so a partir d'aquest moviment.

Una altra tècnica per reproduir el moviment és apartir d'un acetat amb una matriu de línies que s'ha de fer lliscar sobre la imatge, com podem observar en la serie de *Pijamarama* (Leblond i Bertran, 2012, 2013, 2016, 2017). Les il·lustracions d'aquests àlbums, que a primera vista semblen unes línies interrompudes i que podrien ser interpretades com el relleu de les formes, poden ser animades amb aquest acetat (imatge 4). Com en el cas dels acetats de colors, aquestes línies en neutralitzen algunes de la imatge, deixant entreveure formes que poden ser transportades sobre el fons de la pàgina, representant les persones sobre les escales elèctriques d'un centre comercial, els cotxes sobre l'autopista o simplement el moviment de les fulles d'un arbre balancejant-se amb el vent.

Uns altres paratextos interactius interessants són els encunyats, els relleus o les perforacions en la pàgina, que poden afegir una dimensió hàptica al llibre, ambientar-lo i fins i tot constituir significats. Xavier Deneux els utilitza en els llibres de la col·lecció Paraules i figures de Combel per mostrar l'interior d'una fruita, una casa o un ou. Les formes, que conviden a ser resseguides amb els dits, aporten una experiència tàctil, un tret en comú amb els llibres fets de teles, plàstics o metalls, les quals també poden afegir una dimensió sonora. Però els encunyats, més enllà d'introduir dimensions espaciotemporals i lectures hàptiques, sovint ambienten el contingut: les mossegades de *The incredible Book eating Boy* (Jeffers,

Imatge 68
Sobrecoberta amb
encunyat de l'àlbum
El llibre dins el llibre
dins el llibre (Müller,
2002)

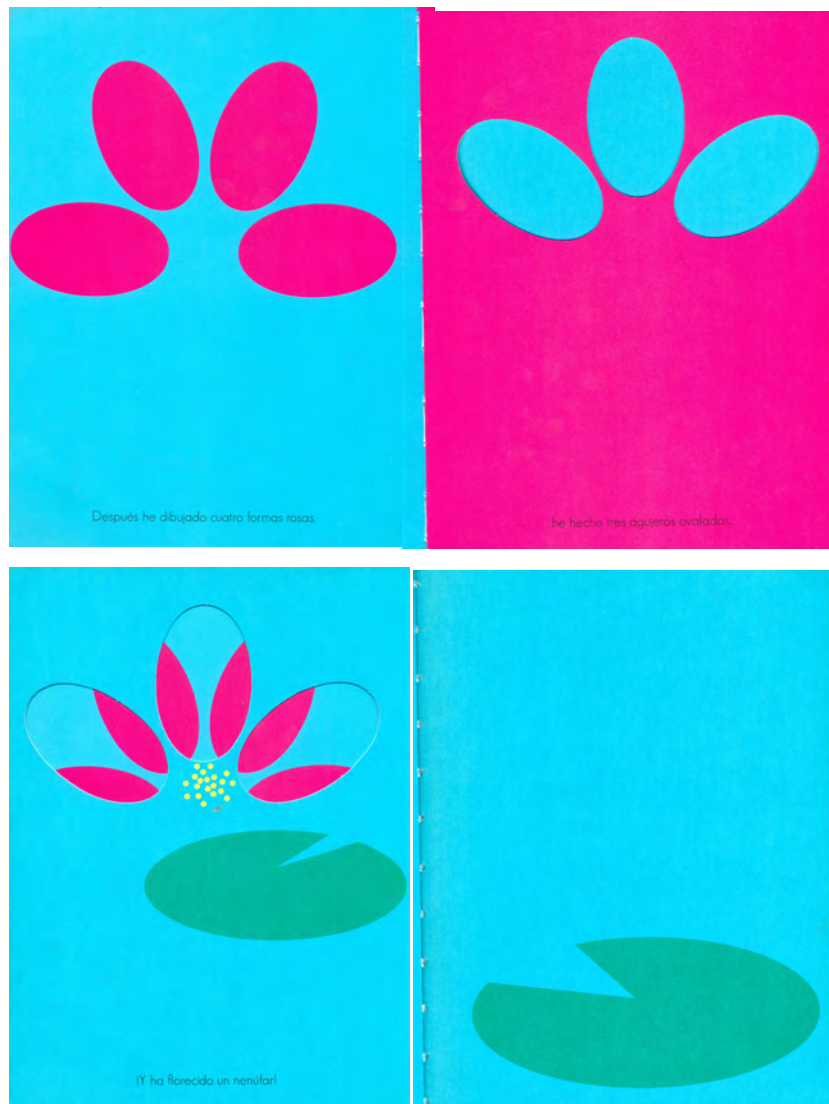


2007) o *Nyac-nyac* (Yarlett, 2016), la solapa trencada d'*El llibre dins el llibre dins el llibre* (Müller, 2002), que imita el paper de regal esparracat (imatge 68), la pàgina cremada al final d'*Otra vez* (Gravett, 2014), representen de forma més intensa el contingut a través d'aquests detalls, compaginant la visualització amb l'experiència tàctil. A més, poden connectar les pàgines entre si. Ja hem interpretat l'encunyat de l'estrella de David en la portada de *La història d'Erika* (vegeu 2.2.1), un recurs que trobem també a *Temps era temps en un bosc màgic* (Riddel, 2018) i que convida així a entrar a la història. En *Auf der Mauer auf der Lauer* (Tallec, 2013) l'autor recrea la sensació d'una imatge observada per telescopi, que s'intensifica per les il·lustracions dels protagonistes, que també s'observen mútuament a través d'un telescopi (motiu de la història). També els infants en els tallers van utilitzar l'encuny en l'exercici de fer una narrativa a partir d'un format per presentar el contingut: K. i I. (2nB), en el miniàlbum *Recs Dragon en el espasio* [sic]³⁴ permeten veure el topos, l'espai, en forma de núvol (la portada no està acabada, però la intenció era incorporar l'encuny com a finestra d'una nau espacial), i i A. i Y. (5èA), en el seu miniàlbum *En Rigbi té enveja* el fan servir per a presentar el protagonista (imatge 69).



Imatge 69 miniàlbums de format i *En Rigbi te enveja* de A. i Y. (5èA)

³⁴ Mantenim l'ortografia original dels alumnes (vegeu nota de peu 7).



Imatge 70 pàgines de *¿Dos ojos?* (Félix, 2014). El text diu: “Después he dibujado cuatro formas rosas. He hecho tres agujeros ovalados. Y ha florecido un nenúfar!”

Una obra excepcional en l'ús dels encunyats és *¿Dos ojos?* (Félix, 2014) que forma la narració a través d'aquest paratext i el dota de significat: la composició de formes acolorides en el verso i encunyats en el recto creen una nova imatge a l'hora de girar la pàgina; així converteix per exemple quatre el·lipses roses i tres forats en un nenúfar (imatge 70). Combina, així, l'explicació artística (el text) amb una història del dia a dia d'una granota (la imatge).

Els exemples citats fins ara amplien l'espai del contingut o introdueixen una nova dimensió a l'experiència (a través de la mobilitat o del tacte), però en tots els casos la interacció es limita al procés de lectura. En can-

vi, hi ha un recurs que, segons Ramos (2016), converteix el lector actiu en cocreador: les tires. Es tracta d'una seqüència de pàgines dividides en seccions, normalment horitzontals, que permeten la creació de múltiples imatges a través de la seva combinació, transgredint així la concepció convencional del pas de pàgina i en conseqüència del procés de lectura. En *El teatre a mitjanit* (Pacovska, 1993) es desplega el potencial d'aquest paratext amb la hibridació amb el joc: gràcies a l'increment exponencial de possibilitats de lectura i interpretació que proporciona, recau en el lector decidir quines combinacions són vàlids i quines no (imatge 72). L'àlbum *Familiarium* (Cerdà, 2018) s'ha apropiat d'aquest recurs per a proporcionar la possibilitat al lector de crear una diversitat de possibles famílies i a la vegada estimular-lo a reflexionar a través de la interacció. *La diversitat és divertida* (Mandràgores, 2021) també se serveix d'aquest recurs per suscitar sobre la complexitat que defeneix les persones i proposa crear cossos de persones a partir de tres franges que reflecteixen diversos aspectes físics (cames, tronc i cara) i diferents interessos al revers.

Imatge 71 Pàgines de tires de l'àlbum *El teatre a mitjanit* (Pacovska, 1993)



ELS PARATEXTOS INTERACTIUS, UNA EXPERIÈNCIA LÚDICA

En resum, podem dir que els paratextos interactius influeixen per una banda en la navegació del text, introduint maneres de llegir que trenquen amb la linealitat del llibre (Derrida, 1986), de vegades tan innovadores que els editors senten la necessitat d'explicar-ne el funcionament, com són exemples les descripcions de l'ús dels ginyes exposat en l'apartat 2.2.4. Com nosaltres vam observar en l'IC 48 i Ramos (2016: 213) afirma per als llibres amb tires, els paratextos interactius sovint incrementen

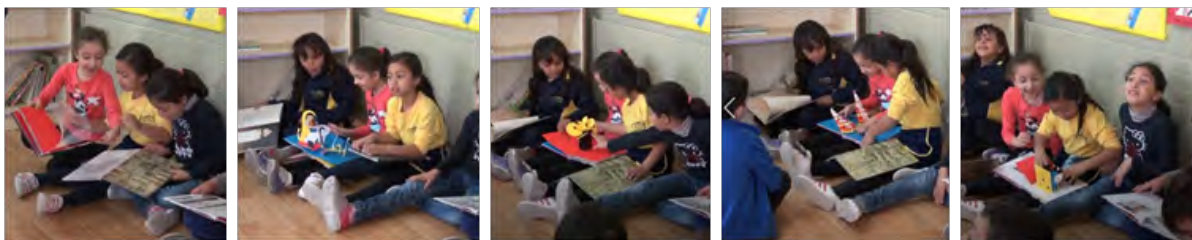
the level of freedom in the reading process [...], allowing (or demanding even!) moving forwards and backwards in the book, taking full advantage of the reader's spontaneity and direct interaction with the book's materials, which are essential to its construction and structure (213)

Per altra banda, tenen sovint un fort caràcter hermenèutic a l'hora d'intervenir directament en el text: hi afegeixen punts de vista i narracions complementàries, creen significats, animen la imatge estàtica i intensifiquen l'experiència lectora. En ambdós casos –la funció navegativa i hermenèutica–, la participació activa del lector –la interacció física i la manipulació

Imatge 72 Pàgines de tires de l'àlbum *El teatre a mitjanit* (Pacovska, 1993)



del llibre– és determinant perquè pugui accedir al contingut i això s'aconsegueix a través d'estratègies semblants als jocs (Lewis, 2012; Thiele, 2013; Kümmerling-Meibauer i Meibauer, 2019; Veryeri Alaca, 2019), fet que porta Ramos (2016) a parlar d'un marc lúdic, en el cas d'aquests àlbums. La lectura es converteix en alguna cosa més: el lector hi interactua, es converteix en un element més, indispensable per a la lectura. Els ginys, subordinats a la narrativa, transformen l'acte d'interpretar el contingut en un repte lúdic i atractiu. La manipulació i exploració de les seves múltiples possibilitats sovint fa que els lectors els facin servir més d'una vegada i, en conseqüència, recorrin a la relectura, com podem observar en l'IC 48. Precisament la diversificació de l'experiència lectora a través de reiterades lectures (que incentiven aquests recursos) és valorada positivament per un parell de pares participants en la investigació de Timpany et al. (2014). Aquestes relectures poden conduir a nous descobriments (Ramos, 2016: 212-3) i per tant ajuden a aprofundir en la lectura.



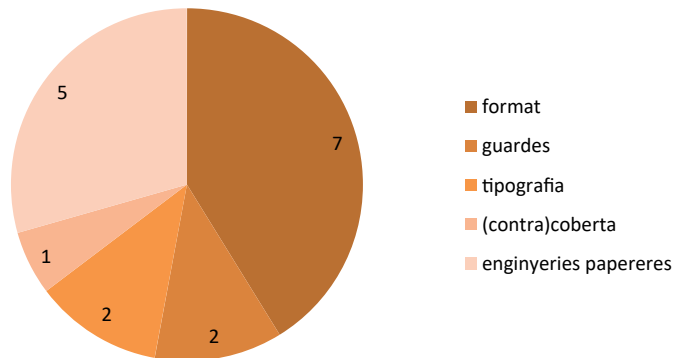
Imatge 73 Seqüència de lectura de l'àlbum *600 punts negres* (Carter, 2007a) extret de la gravació d'IC 4.

El caràcter innovador d'aquest paratext és essencial per atreure els lectors. L'estupefacció en les cares de D. i H., les rialles que acompanyen la descoberta de cada pàgina i les ganes incontrolables de tocar els pop-ups (imatge 73) de l'àlbum *600 punts negres* (Carter, 2007) –malgrat l'avís repetit de la mestra de tenir-ne molta cura–, és un viu exemple d'això (IC 4).

En l'estudi de Timpany et al. (2014: 201-2), el 50% de les aportacions dels participants sobre què els agradava dels àlbums assenyalen els elements interactius. Els participants confirmen que aquests elements fan que el llibre sigui més divertit i excitant. També entre el recull de característiques que vam fer en la sessió de grup-focal (annex 3) del nostre taller destaca

Plurimedialitat - materialitat

Figura 27
Característiques de l'àlbum il·lustrat pel que fa a la materialitat, recollides durant la sessió 5.1. del grup focal (total de tots els grups participants).



com un dels paratextos més mencionats (5 de 17), entre les aportacions sobre la materialitat de l'objecte plurimedial (figura 27) –sobretot pel que fa als alumnes de 2n (4 de 8)–, sent els pop-ups els més anomenats, inclosos en 3 de les 5 mencions. El pop-up és també el format més introduït en la creació lliure dels àlbums finals (annex 7). Pel que fa als miniàlbums de format, podem observar que la solapa és el recurs més utilitzat: els participants podien escollir entre miniàlbums de formats diferents i hi havien d'introduir una narrativa curta a partir d'uns adjectius i els personatges de cada grup. No només agafaven tots els miniàlbums que tenien alguna solapa, sinó en 2 casos les introduïen posteriorment per poder treballar a partir d'aquesta enginyeria paperera (vegeu annex 4). Pel que fa a l'ús de les solapes, observem tres estratègies principals:

- 1) **Relacionar text i imatge** a través de la solapa, sent un l'extensió de l'altra, la qual es descobreix en desplegar la solapa; aquest és el cas que hem vist anteriorment en el Patufet (imatge 38);
- 2) **Canviar la imatge**, oferir dos moments d'una seqüència narrativa consecutius o íntimament relacionats; hi ha dos casos que obren i tanquen els ulls als protagonistes a través de les solapes, un ús que recorda la primera pàgina d'*El papagayo del monsieur Hulot* (Meveille, 2012),
- 3) **Convertir les solapes en una porta**, fet que ens permet entrar en la narrativa, un recurs que els participants en el taller van poder observar en *Lola, tooodo el dia en el Zoo* (Imapla, 2012), un àlbum molt llegit durant les sessions lliures.

Tanmateix, aquest caràcter innovador pot perdre atractiu en les relectures, i els ginyes deixen de ser utilitzats pels lectors, els quals opten per centrar-se més en el contingut (Timpany et al., 2014). A més, els paratextos interactius poden acabar sent contraproductius i dificultar una lectura profunda o fins i tot la seva manipulació, quan són construccions molt dèbils. En l'IC 4, per exemple, a part de la fascinació dels pop-ups per part dels alumnes, vam observar com la mestra intervé nombroses vegades per vetllar per un ús curós del recurs, a causa de la delicadesa de les enginyeries papereres. És comú que els mediadors limitin l'ús d'aquests àlbums per tal de preservar-los, fet que pot impedir precisament la interacció desitjada, o fins i tot poden ser els mateixos lectors els que s'autolimitin, per por de trencar alguna cosa o perquè troben el recurs massa difícil o críptic (Timpany et al. 2014). Hi podem afegir el fet que, quan aquests paratextos es trenquen o s'extravien, els lectors perden la possibilitat d'interactuar i accedir al significat del text i fins i tot poden portar a malinterpretacions, quan el lector no és conscient que hauria d'haver-hi un dispositiu interactiu.

Segons Lewis (2012) poden representar un impediment per a la lectura profunda precisament pel seu caràcter metafíctici: els paratextos interactius fan dirigir l'atenció cap a l'objecte, cap a l'artefacte que ha de ser manipulat i llegit, i es desvia, per tant, de la història, al contrari del que passa quan quedem captivats per una bona història, que ens fa distanciar del suport material. També pot ser un problema, en aquests casos, com indica l'autor, el fet que les històries en àlbums amb dispositius interactius són "often pretty slender" (98), no tenen una relació directa amb el contingut i es limiten a finalitats d'entreteniment (Timpany et al. 2014), o presenten un ús desinhibit de la materialitat que dificulta la lectura i l'aprenentatge (Veryeri Alaca 2019: 245), desvinculant el lector de la narració. És a dir, les històries s'introdueixen com a complements innecessaris als ginyes –merament descriptius, mal vinculats, sense pes literari-, fet que dificulta una experiència intermedial completa. També trobem casos inversos: àlbums dels quals se'n fan reedicions amb paratextos interactius superflus, poc justificats en la narrativa, que persegueixen sobretot objectius comercials; tot i que cada vegada són més els àlbums en què text, imatge i paratextos interactius s'hibriden adequadament.

Per tant, podem concloure que l'ús de narratives materials no sempre és interessant o necessari; com sostenen Timpany et al. (2012), han de promoure l'atenció cap a la història o impactar-hi. Per ajudar el lector a valorar totes les seves possibilitats, cal una selecció acurada –escollint llibres que contenen formats o enginyeries papereres que ajuden a aprofundir en el contingut–, així com un acompanyament adequat –focalitzant en la complementarietat o accentuant el contingut a través dels dispositius interactius, incorporant-los en la interpretació global de l'obra i evitant així una lectura exclusivament lúdica.

Gràcies a l'avançament tecnològic s'han incrementat les possibilitats i presència de paratextos interactius en els àlbums il·lustrats. Malgrat que domina un ús d'entreteniment, poc significatiu com a paratextos hermenèutics, n'hi ha cada cop més obres que utilitzen els paratextos interactius de forma enginyosa pel que fa al seu significat pel text. Així mateix, la didàctica de la lectura ha d'avançar paral·lelament en aquesta línia, ajudar a la descoberta de tots aquests recursos per garantir que els infants fan lectures plenes i profundes dels àlbums. Descobrir aquests recursos en el mitjà àlbum ens fa més bons lectors en tots els altres mitjans, són aprenentatges lectors extrapolables en tots els àmbits i necessaris per a l'aprenentatge postmodern de la lectura.

CONCLUSIONS

©Karo Kunde, 2021

Aquesta investigació ha comptat amb una beca IF-Udg.

Direcció: Mariona Masgrau

Correcció: Montserrat Mola

Maquetació: Karo Kunde

Aquesta volum s'ha compost a Serinyà amb les fonts
Source Serif Pro, dissenyada per Frank Griesshammer,
i Source Sans Pro, dissenyada per Paul D. Hunt.

Oh, Kubéjkag, salva el meu llibre dels tèrmits.

[Invocació àrab escrita als llibres antics per a protegir-los dels insectes.]

يا كبيك اجبظ هذا
الكتاب من النور

La intermedialitat és una realitat cultural: en l'era multimodal i multimedial les hibridacions entre mitjans són una pràctica habitual que trobem en quasi qualsevol producte comunicatiu. Aquestes produccions requereixen un coneixement específic per a ser interpretades o reproduïdes. En aquest context, el concepte de *literacitat* s'obre al coneixement de diversos sistemes semiòtics, entre els quals el llenguatge verbal només n'és un. L'àlbum il·lustrat és un producte intermedial que es constitueix a partir del llenguatge verbal i el llenguatge visual mitjançant el format del llibre. Si bé tradicionalment s'ha concebut com un mitjà dins la literatura infantil, és una eina ideal per a introduir conceptes i estratègies artístics-visuals i intermedials a l'aula mitjançant la mediació lectora.

5.1. APORTACIONS SOBRE L'ÀLBUM

Elleström (2010) explica que la definició d'un mitjà és fluctuant, ja que el mitjà qualificat depèn de les convencions socioculturals de cada època. Aquesta definició s'emmarca sempre en relació amb altres mitjans, un fet que Schröter (2011) recull en el concepte d'*intermedialitat ontològica*: perquè quelcom sigui específic d'un mitjà depèn del fet que per als altres no ho sigui; tots els mitjans, doncs, s'incorporen de forma implícita en la definició d'un únic mitjà. A més, l'aparició de nous mitjans pot requerir una redefinició dels ja existents. Ara bé, en l'era multimedial, en què les transformacions medials són una pràctica habitual, s'evidencia la importància del mitjà tècnic (qualsevol objecte, forma física o cos), aquell que reproduceix els mitjans bàsics (el mitjà en la seva modalitat bàsica –imatges estàtiques o en moviment, so (no-)verbal, text escrit...) i qualificats (la concepció sociocultural del mitjà –collage, cine, òpera, literatura...), a través de les tensions o les impossibilitats de reproducció que es creen entre ells i la seva materialització. Això, a la vegada, fomenta la consciència sobre les possibilitats del mitjà tècnic original, és a dir, el mitjà a partir del qual es desenvolupa la remediació (Wolf, 2011), la constitució d'un mitjà nou. En l'àlbum, en primer lloc, això es veu reflectit en la incorporació del mitjà tècnic com a element constitutiu del contingut; és a dir, que els paratextos esdevenen hermenèutics; en són mostra els diversos àlbums citats en aquesta tesi.

Els modes visuals juguen un rol fonamental en les relacions intermedials, ja que propicien una textualització dels paratextos com confirma Consejo Pano (2014), és a dir, adquireixen una funció hermenèutica. Hi afegim a aquesta observació també les possibilitats de textualitzar els paratextos a partir del text verbal, en ser un dels mitjans bàsics de l'àlbum

il·lustrat, malgrat que el seu ús és menys freqüent. Aquesta funció hermenèutica és cada vegada més habitual en paratextos com ara la portada, les guardes o la portadella, els quals gairebé sempre tenen espai propi en l'àlbum, rarament compartit amb altres paratextos, i, per tant, són espais molt visibles i identificables. A més, els creadors s'apropien cada cop més de tots els espais de l'àlbum per a comunicar contingut hermenèutic, ampliant així l'espai reduït del text principal. Però podem identificar que aquesta textualització es comença a produir també en qualsevol altre paratext, com per exemple els crèdits editorials, les cites, les dedicatòries o l'ISBN, menys visibles que els anteriors.

L'augment d'obres transgressors en aquesta línia empeny a tenir en compte la materialitat en la definició de l'àlbum, com fan Bosch (2015) i Van der Linden (2015), les quals integrem en la nostra pròpia definició de l'àlbum il·lustrat:

Dispositiu plurimedial materialitzat en format llibre, en el qual dominen els mitjans verbovisual, sovint narratius, (però no exclusivament), la unitat de sentit del qual són les dobles pàgines compostes en una seqüencialitat (parcialment) fixada.

Ara bé el fet d'incorporar el mitjà tècnic en la definició i, per tant, en la seva concepció del mitjà qualificat, sacseja el model d'Elleström, organitzat de tal manera que el mitjà bàsic és encaixat pel mitjà qualificat, i ambdós pel mitjà tècnic. A partir de la nostra definició semblaria, però, que el mitjà qualificat integra també el mitjà tècnic, desmuntant així l'ordre d'Elleström. Aquestes opcions estètiques es poden conciliar si considerem el llibre no només com un mitjà tècnic, sinó com una arquitectura papereira, una superfície mòbil no plana, rebuda de forma visual i tàctil, a tra-

vés d'un espai-temps tridimensional i seqüencial de forma no fixada, amb una modalitat semiòtica de contigüitat. En aquest cas, el mitjà qualificat de l'àlbum il·lustrat es constituïria a partir de tres mitjans bàsics diferents –el text escrit, la imatge fixa i l'arquitectura paperera– entre els quals l'últim pot coincidir amb el mitjà tècnic. Si és així, hi haurà poca tensió entre mitjà bàsic i tècnic, d'altra forma es pot produir una transformació intermedial, per exemple de l'àlbum al curt d'animació.

En aquesta línia seria interessant analitzar com les transformacions intermedials de l'àlbum reincorporen el format com a significant quan s'adapten a nous formats. Aquest és el cas de diverses adaptacions en format audiovisual de l'àlbum, que van florir a la xarxa durant la crisi sanitària de la Covid-19, fins i tot en edicions molt curoses realitzades per mestres, bibliotecaris i mediadors de la lectura per garantir-ne l'accés a tots els infants també durant el confinament. Quan aquestes gravacions havien estat editades, no era estrany veure un efecte d'escombrat, que imitava el gir de la pàgina, un recurs molt significatiu per marcar els buits que el lector ha d'omplir entre pàgina i pàgina.

5.2. DIDÀCTICA DE L'ÀLBUM IL·LUSTRAT

El fet que un àlbum il·lustrat contingui diversos significats entreteixits s'explica en part pel fet que sovint tenen més d'un autor: l'escriptor del text, l'il·lustrador (si no són la mateixa persona) i l'editor o dissenyador, que pot afegir altres dimensions significatives a partir dels elements paratextuals (Ramos, 2017). En els àlbums postmoderns, els elements constitutius estan escollits amb cura i podem especular amb els lectors sobre el perquè s'han fet aquestes eleccions. Però cal advertir l'alumnat que qualsevol element pot ser significatiu i digne de ser interpretat (Chambers, 2017) per reconstruir el que Lewis (2001) anomena l'ecologia de l'àlbum il·lustrat, organitzat a partir de la coherència entre les múltiples característiques del mitjà.

Aquesta investigació ha permès constatar com n'és d'important que el mestre o mediador de lectura prengui consciència de les relacions intermedials a l'hora d'abordar mitjans com l'àlbum, ja que aquest factor incideix en la diversificació de les interpretacions de l'alumnat. Una lectura intermedial ha d'incloure una interpretació d'imatge, de text i de les simbiosis entre tots dos elements, però també de la materialitat i dels components paratextuals de l'àlbum. Per tant considerem necessari conscienciar els alumnes dels components verbals i visuals de l'àlbum, de les seves relacions i de la seva constitució plurimedial, que inclou també el format i la seqüencialitat. Tots aquests elements són significatius per a la seva lectura. Aquest fet es constata en la recerca teòrica (Thiele, 2000; Arzipe i Styles, 2004; Harris, 2005; Sipe i Brightman, 2009; Lambert, 2010; Serafini i Clausen, 2012; Taberner, 2012; Winderlich, 2013; Timpany et al., 2014; Pantaleo, 2016; Gross i Latham, 2017; Kachorsky et al., 2017; Ramos, 2018) i també en la recerca empírica: En la primera prova pilot del taller vam

observar que el desconeixement que es podria trobar del contingut significatiu fora del text principal –el qual els infants consideraven que era el verbal, el text, seguit de la il·lustració– dificulta la interpretació completa de l'àlbum i, en conseqüència, dels matisos crítics i reflexius que aporten a les obres postmodernes. En la segona prova pilot vam comprovar que els infants incorporaven aquests aspectes materials de l'àlbum en la seva institucionalització final de forma conscient en la creació de l'àlbum *Nedant entre contes*. Finalment en el taller *Entre contes*, realitzat a l'Escola Santa Eugènia, vam comprovar com els infants redefinien sistemàticament el mitjà a mesura que prenen consciència dels aspectes materials significatius i les seves relacions intermedials amb el text verbovisual, especialment en el grup focal. També és important proporcionar als infants els termes específics per a referir-se als estils pictòrics, a les parts del llibre i als elements paratextuals, ja que és una manera de donar-los importància i incorporar-los als seus processos de lectura autònoma. A més, el fet d'incloure tots aquests components en les sessions de lectura compartida va permetre estimular interpretacions profundes per part de l'alumnat.

En aquesta tesi vam focalitzar l'atenció en incidents crítics que tractaven la materialitat i en concret els paratextos del mitjà: el simple fet de fer-los visibles i anomenar-los explícitament i per tant focalitzar-ne el contingut (IC 6-11, 13, 21, 26-33, 36-38), permet establir unes primeres impressions, les quals són útils per a posteriors interpretacions. Pel que fa als paratextos, els infants els utilitzen abans de començar la lectura del text principal i hi retornen durant la lectura per constituir, confirmar o diversificar les seves interpretacions. Mitjançant l'acompanyament orientat del mestre o mediador, observem com els infants són capaços d'integrar els paratextos progressiva-

ment, ja sigui amb la lectura dialògica, amb les seves redefinicions del mitjà (grup focal), o amb la lectura creadora. En tots tres casos constatem com aquests paratextos són reconeguts i introduïts com a elements significatius.

És evident també que la selecció del material és important: cal aportar a les aules de Primària i d'Infantil àlbums de qualitat literària, plàstica i amb paratextos hermenèutics. I cal vetllar per una diversitat de propostes artístiques, literàries i per àlbums amb paratextos hermenèutics amb estratègies hermenèutiques diverses. Aquesta tria eclèctica i ambiciosa és fonamental per a poder introduir i preparar els lectors en la bibliodiversitat, és a dir, en la diversitat d'obres publicades que hi ha al mercat, tant les que tenen més dominància, com, sobretot, les perifèriques i menys visibles en llibreries i biblioteques. Cal tenir en compte que són sovint les petites editorials independents –A buen paso, Akiara, Cuscusian*s, Fulgencio Pimentel e hijos, Piscina un petit oceà... – les que introdueixen obres més transgressores en aquest sentit. Així doncs, la biblioteca d'aula que el mestre actualitza, dinamitza i media, és especialment important, ja que a partir d'exemples concrets els alumnes adquireixen coneixements sobre particularitats semiòtiques de l'àlbum il·lustrat. Això, en la recerca de camp de la tesi, queda palès quan els infants citen reiteradament àlbums vistos durant el taller per tal d'exemplificar les idiosincràsies de l'àlbum (recollides en la sessió 5.1, de les quals els IC 39, 44 i 46 són exemples).

5.3. ANATEXTUALITAT

L'anatextualitat és un concepte fonamentat en les textualitats de Genette (1989), semblant a la hipertextualitat, amb la diferència que el lector no es mou entre diferents obres, sinó entre els diferents textos: el llenguatge verbal, el llenguatge visual i l'arquitectònica paperera, en el cas de l'àlbum. La lectura anatextual és rizomàtica, ja que oscil·la entre textos, fet que no significa que no hi puguin haver fragments de lectura lineal. El concepte anatextualitat defineix un procés lector molt exigent per part d'un mitjà, que Colomer (1998) considera com "el primer tipo de libro infantil que ha incorporado un cierto tipo de ruptura de las técnicas literarias habituales" (91). Colomer no és pas l'única que identifica un trencament de les convencions literàries (vegeu Silva-Diaz, 2005: 10), el qual es relaciona amb els valors postmoderns. Duran (2001: 311) el defineix com "una de las manifestaciones artísticas de comunicación diferida dirigida a la infancia que mejor permite observar los cambios que definen nuestro tiempo".

Derrida (1986) identificava la ruptura de la linealitat del text escrit a través de la seva desvinculació amb el llibre. Nosaltres considerem que aquesta ruptura es torna a vincular amb l'objecte llibre a través de la combinació de mitjans i la textualització dels paratextos. Per tant, començar pel principi, amb la portada, i acabar al final, amb la contraportada, és una manera d'aproximar-se a l'àlbum, però que ja no és l'exigida pel text principal, que, des de la combinació amb el mitjà visual, inclou també les vies lectores visuals, que Ramalho (2005 en Gaspar, Kunde i Niell, 2021) identifica amb el moviment rizomàtic. Considerem que la construcció del text verbal requereix una lectura lineal i que la construcció del text principal (verbo-visual) és seqüenciada a partir de les unitats de la doble pàgina enquader-

nades de manera que en la majoria dels casos indica una linealitat. Això no obstant, el fet que el significat es trobi dins i fora del text (tant verbal com principal) requereix que el lector entri i surti, seguint la linealitat marcada per l'enquadració, fins que es trobi amb un signe indexant que el remeti a una altra part del llibre, l'explori i la relacioni amb altres parts, per tornar al text (verbal o principal) on segueix amb la seqüencialitat parcialment fixada. En les lectures dialògiques, i sobretot en les lectures lliures, vam identificar en més d'una ocasió pràctiques lectores en els quals destaquen comportaments rizomàtics, derivats de l'experimentació amb el mitjà tècnic: els participants relacionen l'enquadració amb la seqüencialitat de la narració, manipulen l'objecte llibre per facilitar la comprensió del text visual, o retrocedeixen als paratextos d'entrada durant la lectura per constituir el significat del text principal.

Aquestes observacions exposen la necessitat de tenir en compte el moviment rizomàtic durant les lectures dialògiques, les quals han de generar oportunitats per comprovar hipòtesis i crear interpretacions. El mediador ha de potenciar el moviment rizomàtic, no s'ha de considerar només una pràctica de lectura vernacle, no autoritzada, sinó una estratègia legítima. Per una banda, cal una obertura per deixar-se emportar per les lectures oscil·lants entre mitjans dels participants, i trobar-hi significats; i per l'altra, cal introduir-les en la pròpia pràctica, identificant signes en l'àlbum que inciten a trencar amb la linealitat: una imatge, un nom o una frase vista amb anterioritat; o una contradicció, complementació o relació entre elements paratextuals i components del text principal. D'aquesta manera es fomenten diverses vies de lectura, més enllà de la lineal, malgrat que la considerem com una via de lectura rizomàtica més, que pot ser aplicada quan és necessària i requerida pel text.

5.4. DIDÀCTICA DE LA INTERMEDIALITAT

La intermedialitat és una realitat cultural i una pràctica habitual que trobem en quasi qualsevol producte comunicatiu utilitzat i exigint als alumnes en la lectura d'articles de diari, booktube, el cartellisme, el còmic, la docència virtual, els grafitis, les instruccions, els *lapbooks*, els *lipdubs*, els mapes conceptuals, els mems, les presentacions orals, la publicitat, la senyalètica i la retolació, les xarxes socials digitals, els vídeos, la wikipèdia... L'àlbum il·lustrat és només un producte més entre aquesta diversitat, un mitjà pensat per als infants, que permet introduir-los en els recursos intermedials entre mitjans textuals, visuals i materials. Ens podem preguntar si coincideixen text i imatge en el missatge; què ens transmet la seva combinació; com afavoreix el format la imatge; quin pes té la imatge comparat amb la paraula; com és l'estil del text i la imatge; com són les lletres (mida, forma, colors...); per què s'emmarca el text i/o la imatge; quin és l'element més destacat en la pàgina; o què passa entre les pàgines. Plantejar-se tots aquests aspectes és important per a la lectura d'un àlbum il·lustrat i també per a molts altres mitjans, ja que molta de la informació que rebem avui dia ha estat modelada amb el mateix rigor i consciència intermedial, tant pel que fa a la forma com al contingut.

L'àlbum il·lustrat és un recurs didàctic adient no només per als més petits. La lectura activa i implicada incentivada per aquest mitjà, la constant oscil·lació entre mitjans bàsics que requereix una lectura aguda, i la ambigüïtat d'interpretació resultant són incentius motivadors també per a lectors més avançats. L'amplitud de temes, el caràcter metafòric que s'estableix sovint entre mitjans verbals i visuals, la diversitat d'estils, els dissenys diferenciats per a produccions específiques per a joves i adults,

permet als mediadors trobar obres adequades per qualsevol edat. Podem considerar les picades d'ullet visuals que trobem en alguns paratextos –com ara les cites, els crèdits editorials o les biografies– com a recurs lúdic i divertit perquè ens fixem en aquests paratextos habituals en qualsevol publicació editorial. D'aquesta forma es fa èmfasi en un recurs que complementa el text principal amb informació sobre la seva producció, la seva navegació o altres informacions centrifugals; una experiència extrapolable a qualsevol altra lectura, que no sigui necessàriament d'un àlbum il·lustrat. A més discrepem amb Consejo Pano (2014) en el fet que la textualització dels paratextos és un fenomen propi de la LIJ, ja que identifiquem una tendència a introduir recursos visuals als paratextos més enllà de la coberta també en col·leccions per a adults, com les de l'editorial Zorro Rojo o els *MiniIl·lustrados*¹ de Nòrdica Libros.

Per a nosaltres, la imatge és un element constitutiu de primer ordre, que exigeix unes competències visuals i gràfiques indestruïbles de les competències de lectura. Cal ensenyar a llegir tots els elements de llibre: l'alfabetització dels alumnes no es pot limitar al llenguatge verbal. Calen, en el cas dels àlbums i de molts mitjans afins propis del segle XXI, competències en altres sistemes semiòtics, i sobretot la competència d'interrelacionar-los, per la qual cosa, podríem parlar avui dia de la *intermedialització* (Kunde i Piderit, 2021), l'alfabetització entre i a través de llenguatges. Aquest terme és una resposta al terme d'imagització, que introdueix Ramahlo (2021) per posar èmfasi en l'alfabetització visual

1 Una edició molt curiosa, conscients de la importància de la lectura material, com demostren amb els epítets, que informen del paper i tipografia utilitzats.

A més, l'enfocament intermedial pot ser d'interès en qualsevol altre àmbit curricular i disciplina artística, més enllà de la literatura –musical, visual, ràdio, cinema, dansa...–, en l'anàlisi i producció de productes plurimedials. Podem abordar-ne des dels usos transmedials, no analitzats en aquesta tesi, fins a la materialitat i el seu pes significatiu en qualsevol producte comunicatiu; totes aquestes estratègies són importants per a la consolidació de competències medials en l'educació infantil i primària, i es poden abordar des d'àmbits formals i no formals. Cal crear espais en els quals els alumnes puguin confrontar-se amb la diversitat de textos intermedials, entesos com a qualsevol obra reproduïda per un mitjà de comunicació; i cal fer-ho des de la recepció i la creació, des de l'anàlisi i la producció, considerant que ambdós són processos que ajuden a adquirir competències comunicatives i crítiques. Proponem, doncs, una didàctica enfocada en l'acompanyament de futurs *producer* (Bruns, 2008), individus que consumeixen i produeixen, superant l'esquema comunicatiu tradicional d'emissor i receptor, i hibridant els dos processos. D'aquesta manera es poden fomentar estratègies alfabetitzadores (o, seguint els nostres termes, *intermedialitzadores*) en l'era multimedial i formar lectors i creadors intermedials que dominen els mitjans i no són dominats per ells.

5.5. DIDÀCTICA DE LA MATERIALITAT I ELS PARATEXTOS

Ajudar els alumnes a identificar les pistes visuals que proporcionen els paratextos és crucial per a proporcionar recursos que ajudin a entendre el contingut: reconduïx la recerca d'informació fora del text principal, focalitzant l'atenció en l'àlbum il·lustrat com a objecte artístic, la materialitat del qual és significativa. D'aquesta manera, s'amplia el camp de recerca de significat: per una banda es té en compte la relació entre text i imatge (Lambert, 2010) i, per l'altra, la importància de l'espai on s'estructuren tots aquests elements en relació amb el text principal –d'entrada o sortida (Gray, 2010 citat en Rodríguez-Ferrándiz, 2017: 170).

La importància del format es posa de manifest en la recerca empírica (IC 7 i 8), quan la proposta de llegir l'àlbum en pantalla (prèviament escanejat) no resulta ni atractiva ni eficaç per als infants, ja que obvia contingut significatiu només accessible a partir del format llibre. Cal un acompanyament didàctic per integrar els elements materials i convencionals de l'objecte llibre –format, materialitat, paratextos, relacions intermedials– en l'aprenentatge de les lectures. Aquesta necessitat també es fa palesa en les definicions de l'àlbum recollides al principi i al final del taller, en el grup focal, en les quals les referències a la materialitat són absents en les primers aproximacions, però que s'acaben integrant en les segones. També vam comprovar que el sol fet d'introduir (assenyalar, donar nom) als lectors els paratextos més utilitzats (coberta, guardes, portadella i tipografia) comporta resultats molt satisfactoris, per la qual cosa els alumnes s'acostumen a buscar-los i revisar-los a consciència. Els paratextos poden reptar el lector a reinterpretar el text principal en qüestió (IC 10, 35), destacant, obscurint o contradient-ne alguns dels seus elements. Els buits que es van

creant, així, entre text i paratext són una invitació a jugar amb el contingut de l'àlbum, i a omplir-los a partir de les pròpies hipòtesis i interpretacions, convertint la lectura en una activitat activa, participativa i lúdica, en què cal trobar pistes, i en la qual aconseguir-ho proporciona un plaer afegit.

Per tant, el mediador de lectura ha de proporcionar els termes específics per referir-se als paratextos i formular preguntes que hi incideixen (Què veiem en aquestes guardes? Aquests elements, els havíem vist abans? On els havíem vist? Quins canvis observeu entre el dibuix de la portada i la portadella?) per tal d'estimular la reflexió sobre les relacions entre text i paratext i la integració del paratext en la construcció de significat. Cal anar ampliant aquest enfocament gradualment a les aules, introduint també els altres paratextos, com els crèdits editorials o les dedicatòries, per tal de proporcionar cada cop més recursos per aprofundir en la lectura. Això també significa dedicar més temps a la lectura, ja que són dinàmiques que s'han d'anar integrant en diverses sessions, afegint-hi cada cop aspectes nous.

El mediador ha d'ajudar també a entendre la funció dels paratextos: material, promocional, hermenèutic, productiu, navegatiu, informacional o interactiu. Si bé pot ser contraproduent desplegar tota aquesta classificació crítica en una aula de primària, sí que podem comentar els usos i finalitats dels paratextos de manera explícita a l'hora d'abordar l'objecte llibre i endinsar-nos-hi. Així doncs, podem entendre els paratextos com una espècie d'autocomentari (extern), que fins i tot pot qüestionar el text (Ramos, 2017).

5.6. LECTURA DIALÒGICA

Mitjançant la lectura dialògica podem investigar què pensen els participants, compartir hipòtesis, estimular noves interpretacions, focalitzar la lectura en continguts específics, relacionar el llibre amb altres obres o amb experiències pròpies. És important que el mestre o mediador ajudi a aprofundir en les aportacions. D'aquesta manera, s'acompanya un procés d'adquisició de competències de lectura crítica i s'adquireix informació sobre el coneixement de l'alumnat.

Sipe i Brightmann (2009) consideren que un dels punts forts del seu mètode *interactive storybook readalouds* –que conté recursos propis de la lectura dialògica i se centra en la interpretació dels salts de pàgina– és l'enriquiment de la interpretació literària, ja que ajuda els lectors novells a percebre la coherència holística de les seqüències de la trama i les relacions dels personatges. Per això, però, no n'hi ha prou amb una lectura dialògica, sinó que cal un coneixement bàsic de la idiosincràsia del mitjà àlbum, per tal de connectar tots els elements constitutius per la seva relació causa-efecte. Aquests coneixements sobre l'àlbum il·lustrat es poden introduir de manera implícita i explícita durant la lectura dialògica, com hem exposat anteriorment. D'aquesta manera, es proporcionen als infants recursos per a relacionar diferents elements de l'obra, incidint en l'habilitat d'inferència, necessària per poder interpretar el contingut.

Degut a les diverses dimensions interpretatives que inclou el mitjà de l'àlbum il·lustrat, el lector s'ha d'implicar activament en la lectura, relacionant-les i omplint els buits narratius. En certa manera, el lector es converteix en coautor, degut al caràcter performatiu de la intermedialitat (Kritlova 2012; Baum, 2013; Tobias, 2015; Vilariño Picos, 2016). El significat de l'obra ha de

ser construït, no és simplement donat, una afirmació evidentment vàlida per a molts altres mitjans, però que en el cas de l'àlbum il·lustrat s'accentua per la seva quinta essència plurimedial, una combinació de diferents mitjans. Considerem que la lectura activa, la capacitat de fer lectures crítiques, reflexives, creatives i participatives, és una competència fonamental en la recepció artística literària, que ha de ser fomentada explícitament i de manera continuada pel mestre o mediador, per la qual la lectura dialògica és una eina ideal.

Aquestes lectures actives són més riques si es fan en companyia, aprofitant la diversitat d'interpretacions que pot extreure un i altre del mateix text. D'aquesta manera ens obrim a noves interpretacions no previstes en la lectura prèvia i premeditada del mediador, les quals enriqueixen les lectures dels altres participants, i també la del mateix mediador. A més, es complementen així les lectures en els quals domina un mitjà, amb d'altres on dominen altres mitjans; és a dir, si un lector se centra més en el contingut verbal pot complementar les seves interpretacions amb les d'altres que extreuen el significat del mitjà visual o paratextual i viceversa. En la recerca de camp, en la lectura lliure, sobretot en el grups de 2n, vam observar que en les lectures individuals majoritàriament fullejaven els llibres, mentre que si llegien en parella o petit grup, relacionaven més les unitats de doble pàgina, sintetitzant els mitjans i construint la història. Si un s'ocupava de llegir el mitjà verbal (sigui l'adult o un company), l'altre podia centrar-se més en la lectura visual, la qual, així, pot realitzar-se de forma sincrònica. Una forma de lectura que podem reproduir també en les lectures dialògiques en grups més grans, quan es fa la lectura de l'àlbum *in situ*. La lectura dialògica esdevé, així, una estratègia coherent amb els plantejaments socioconstructivistes (Vigotsky, Teberosky), ja que s'insisteix en

l'extracció i integració de significats divergents (la construcció centrífuga de significat, segons Bakhtin) en comptes del significat univocal. A més, el fet que els alumnes tinguin la llibertat de comentar qualsevol aspecte sovint incrementa el seu compromís amb la lectura i potencia el nivell de les intervencions (Sipe i Brightman, 2009); però també implica la renúncia al control absolut sobre la discussió per part del mediador.

Per garantir i assolir els objectius proposats, el mestre o mediador necessita recursos per redirigir la conversa o focalitzar-la en determinats aspectes que consideri claus per a fer una interpretació en profunditat de l'obra. Per tant no cal tenir un control de la conversa, però sí que cal garantir que s'aborden determinats aspectes. En aquest sentit, les aportacions de coneixement específic per part del mediador, com, per exemple, la contextualització de l'autor o la presentació d'un estil artístic, uns coneixements que permeten identificar la connexió deliberada de determinats elements, han resultat útils en la recerca al camp. Però volem fer encara més èmfasi en la formulació de preguntes, que considerem fonamental, per a un bon desenvolupament de les sessions de lectura dialògica: per incentivar una lectura profunda, cal formular preguntes focalitzadores, que rescaten i posen en valor elements del text o de la imatge, així com preguntes intermedials, que conviden a establir ponts entre els mitjans. També cal indagar en les raons de les hipòtesis i interpretacions dels participants, el que Chambers (2017) anomena la història de la pròpia lectura, fomentant respostes crítiques i argumentades. D'aquesta manera, s'incentiva una conscienciació metacognitiva sobre les seves estratègies interpretatives i les múltiples possibilitats d'inferència. Un acompanyament en lectura dialògica ha de posar, per tant, en mans dels infants-participants, el procés d'interpretació de l'obra.

La lectura dialògica, però, no només és un recurs didàctic per incentivar la lectura activa, sinó que a la vegada també és un mètode que permet recollir evidències sobre el coneixement artístic (literari, visual i intermedial) i les estratègies de lectura dels participants, així com les seves vies d'interpretació, gràcies a la seva participació activa. El mestre o mediador pot incentivar el desenvolupament acurat de les seves nocions a través de preguntes específiques. Incorporar els aspectes formals i físics de l'àlbum, doncs, és una manera que pot estendre la conversa i profunditzar en el text i els seus recursos artístics, que a més resulta atractiu als infants, gràcies als recursos lúdics utilitzats en els paratextos, que incentiven el plaer de la lectura.

5.7. LECTURA CREADORA

Com hem mencionat repetidament, els futurs usuaris medials no són només consumidors dels mitjans comunicatius sinó també productors i, per tant, han de saber llegir productes medials i també crear-ne. Hom es consciència dels recursos intermedials a través de la seva aplicació, experimentant-hi, fet que permet aprofundir en les idiosincràsies del mitjà. Amb la lectura creadora –una lectura en la qual el lector es converteix en col·laborador, personatge, creador de projectes complementaris a través d'activitats creatives– s'incentiven el pensament creatiu i la lectura vivencial i significativa (Lacau, 1966).

La lectura creadora permet no només apropar-se al mitjà àlbum per entendre'l millor, sinó també millorar l'expressió de l'alumne incorporant-hi els seus recursos idiosincràtics. L'ús dels paratextos interactius en els àlbums creats pels alumnes és un exemple clar de la incorporació del mitjà tècnic en la narració. El rol del mediador també és fonamental en aquest cas, cal convidar a experimentar amb els paratextos per garantir que s'integrin, que se n'institucionalitzi l'ús: la reelaboració o ampliació de la definició d'àlbum, incorporant-hi nous elements, acaba de sedimentar amb processos creatius d'un àlbum, en què els infants elaboren paratextos enginyosos, hermenèutics i lúdics. El mediador, a més, pot ajudar a trobar recursos comunicatius i vetllar per la qualitat de les produccions.

En aquest procés és fonamental la revisió del contingut, qüestionar-se la producció i plantejar-se nous interrogants (Cely i Sierra Villamil, 2011), per portar-lo a l'excel·lència, un procés que, en l'àmbit de la creació professional, fa l'editor. La creació en l'àmbit escolar necessita una figura afí, que empenyi l'alumne a reflexionar sobre els recursos del mitjà i en

garanteixi l'aplicació adequada; aquest procés d'edició per part del mestre-mediador proporciona a l'alumnat mitjans per a fer lectures crítiques, amb les quals pot determinar si una obra és de qualitat. També podem afirmar que aquest procés requereix dedicació.

La didàctica de la intermedialitat també requereix una experimentació: calen processos creatius que permetin integrar processos de complementarietat o de disjunció, la construcció de metàfores, al·lusions o metonímies verbovisuals, o com l'absència de continguts entre mitjans també pot tenir un alt poder narratiu. Podem acompanyar aquest aprenentatge parlant-ne, reflexionant-hi, observant exemples, assenyalant reiteracions innecessàries i convidant a buscar nous camins. A més considerem important la relació entre lectura creadora i lectura dialògica. En els àlbums creats pels participants trobem moltes transposicions medials que fan referència a les obres treballades profundament mitjançant les lectures dialògiques, sobretot *Espejo* (Lee, 2008a) i *Voces en el parque* (Browne, 2012).

Cal dir que la lectura creadora, en principi, sovint s'aplica a una obra concreta; no obstant això, en els tallers d'àmbit escolar i bibliotecari, la vam adaptar al nostre mètode per tal d'esbrinar quines són les concepcions que tenen els alumnes del mitjà àlbum. Les seves creacions mostren que són capaços d'integrar l'ús de diferents recursos semiòtics del mitjà, relacionant text, il·lustració i aspectes materials. Per tant, en el nostre cas el lector no es converteix en col·laborador d'un autor d'una obra determinada (Lacau, 1966) –fet que incentiva la conscienciació sobre la multiciplitat d'interpretacions que pot generar una mateixa obra–, sinó que és elevat a la categoria d'autor, és a dir, esdevé un expert en l'ús de recursos literaris i artístics. Aquest empoderament del llenguatge escrit és important perquè el lector

no perdi el propi discurs en emmotllar-se als mitjans (Masgrau Juanola, 2012). També li permet guanyar confiança a l'hora de fer lectura activa d'altres obres i gaudir-ne encara més: la lectura creadora és un procés retroactiu en què el receptor crea, imagina, amplia i aprofundeix. Podem establir, per tant, que un coneixement profund sobre els recursos literaris i artístics de l'àlbum passa per identificar-los i interpretar-los en el procés de lectura i per introduir-los en la pròpia experimentació; però l'experimentació amb aquests recursos també permet una lectura més profunda.

I com és el cas de la lectura dialògica, també la lectura creadora és un recurs que no només incideix en l'aprenentatge literari dels alumnes, si no que pot ser empleat per mestres i investigadors com a font de dades analitzables. Les creacions artístiques, resultat de la lectura creadora, poden ser consultades per a identificar els recursos artístics utilitzats, els quals poden indicar vies d'entrada als textos i coneixements literaris institucionalitzats.

5.8. SOBRE LA PRÒPIA RECERCA: DELIMITACIÓ

I VIES DE CONTINUÏTAT

Després d'incidir en els aspectes d'interès didàctic d'aquesta tesi, pel que fa a la intermedialitat en general i a l'aplicació concreta a partir de l'àlbum il·lustrat, així com en la lectura dialògica i creadora, i en els mètodes didàctics, però també en mètodes d'investigació artística, volem revisar finalment la metodologia pròpia de recerca d'aquesta tesi: l'a/r/tografia.

L'a/r/tografia és una pràctica creativa, una pedagogia performativa i una metodologia artística basada en el trinomi artista-investigador-mestre que se situa en el moviment rizomàtic de l'entremig: entre la paraula i l'art i la teoria i la pràctica. En la nostra recerca és complementada amb les metodologies etnogràfiques, clíniques i les tècniques d'incidents crítics, partint de l'aplicació pràctica emmarcada en les teories intermedials. En primer lloc volem repassar el procés de recerca, per incidir després en les seves dificultats i la seva delimitació, i per a assenyalar finalment noves vies possibles.

La recerca parteix de l'àlbum il·lustrat com a mitjà artístic fonamental en l'educació artística i literària infantil i s'observa la necessitat d'una alfabetització adequada en els sistemes semiòtics dels mitjans bàsics que el constitueixen. Es dissenya la recerca empírica, la qual es basa en una proposta didàctica socioconstructivista, organitzada en forma de tallers en l'àmbit formal i no formal, pels quals les idiosincràsies del mitjà són descobertes a través de l'anàlisi d'obres concretes, de forma lliure (lectura autònoma) i guiada (lectura dialògica), i l'experimentació amb els recursos semiòtics (lectura creadora).

A partir de la investigació pràctica, basada en la investigació teòrica prèvia sobre la intermedialitat i l'àlbum il·lustrat, destaquen en les gravacions i anotacions en els diaris de camp els incidents crítics amb oportunitats d'aprenentatge en l'àmbit dels paratextos, i es deixen de banda altres IC que se centren en un únic llenguatge, en les relacions verbovisuales o en les oportunitats intertextuals o de transformació intermedial. Es retorna a la investigació teòrica focalitzant en la materialitat i paratextualitat, per a fer una anàlisi adequada dels incidents crítics identificats. Aquest marc teòric apuntava els aspectes materials de la intermedialitat, el mitjà tècnic (Elleström, 2010) en el qual els paratextos tenen un rol determinant, tant en la seva localització en l'objecte llibre, com en la materialització del text.

La investigació teòrica intermedial específica per a l'àlbum il·lustrat va permetre ressaltar la funció hermenèutica i, per tant, significativa de la materialitat i els paratextos, en la qual s'aprofundeix mitjançant l'anàlisi micro. Aquest nou enfocament fa evident també l'escassetat de preguntes específiques que es focalitzin en l'ús hermenèutic de les lectures dialògiques, ja que predominaven preguntes i comentaris que es limitaven a posar de manifest l'existència dels paratextos ("Per què creieu que les guardes es diuen guardes?" (IC 29, 32)). Tanmateix sí que les preguntes que incideixen en l'ús hermenèutic conviden a debats rics amb molta implicació dels participants (IC 8-10, 29, 30, 34). Tots aquests incidents són exemples de com els infants interpreten paratextos materials, promocionals i hermenèutics, però no s'han trobat evidències de la incorporació de paratextos productius, navegatius o informacionals en les interpretacions dels infants.

L'interès de la recerca rau principalment en saber com els infants integren els paratextos en la seva lectura per a mediar aquest coneixement als futurs mestres i mestres en actiu i identificar estratègies didàctiques adequades. La funció de mediadora que va adquirir l'a/r/togràfa en el context de la investigació empírica tenia principalment la finalitat de garantir intervencions d'acompanyament des de l'expertesa sobre el tema.

Ara bé, una anàlisi que implica mirar també les pròpies actuacions requereix autodisciplina. No és gens fàcil mirar-se a un mateix amb ulls objectius: identificar aportacions positives o fer observacions crítiques reflexives implica ser humil i voler superar-se, ser conscient que la persona que estem analitzant fa funcions diferents a la que fa l'observació: el mestre observa els nens, regula el grup de participants i les seves intervencions, vetlla per l'assoliment dels objectius d'aprenentatge, garanteix la gestió d'espai-temps i ha de donar sovint respostes immediates, amb poc temps de reflexió, mentre que l'investigador primer observa els subjectes, després organitza les observacions rellevants i finalment hi reflexiona, les interpreta i fa propostes de millora. A més, en l'a/r/tografia, l'investigador es confronta amb un jo anterior a si mateix, el qual encara no disposava dels aprenentatges que ha adquirit en el moment observat. Aquesta pluralitat és representada a través de l'ús de la primera persona del plural utilitzada en l'escriptura d'aquesta tesi.

A banda de la dificultat d'autoanàlisi quan mestre i investigador de l'a/r/tografia són la mateixa persona, cal destacar també els avantatges d'aquesta combinació. Les metodologies didàctiques i investigadores escol·lides, la lectura dialògica i creadora, impliquen la cessió de control del desenvolupament de la sessió als participants. A la vegada, el mestre ha de ges-

tionar la sessió vetllant per l'assoliment dels objectius d'aprenentatge. Ara bé, com ja vam considerar, un major coneixement del mitjà permet fer intervencions més incisives a l'hora d'incorporar aspectes claus i focalitzar-hi la recerca a partir de les intervencions dels participants. Aquest, en ser la mateixa persona, pot aprofitar-ho, també en aquestes situacions no previstes. A més, en assumir ambdós rols, l'investigador té accés directe a la gestió de les sessions, fet que li permet conduir-les segons els interessos de la investigació, una interferència que permet indagar més profundament en processos que són identificats com a reveladors. En el nostre cas podríem nombrar els IC 6, 8 i 10 sobre l'ús del plec en l'obra *Espejo* (Lee, 2008a), en els quals la mediadora va poder incidir amb perseverança sobre la situació del mirall en la doble pàgina, una intervenció que va permetre identificar els recursos visuals de l'autora, els quals els alumnes van utilitzar per donar sentit a l'ús de la materialitat en la narrativa. Aquest control, però, pot significar també inhibir processos que podrien conduir a evidències inesperades. En aquest sentit, eren fonamentals les observacions durant les lectures lliures, com s'evidencia en l'IC 4, on es demostra la incorporació gradual de les solapes en el procés de lectura en un espai no guiat per l'adult. En una lectura compartida amb l'adult, aquest probablement hauria imposat un ordre seqüencial, del principi al final, sense saltar pàgines, o hauria obert des de bon principi la solapa, inferint així en la descoberta natural i no lineal d'aquest paratext.

Els coneixements específics de la mediadora, parteixen, a part de les investigacions teòriques prèvies, de la seva experiència com a autora i editora del projecte artístic Queixal edicions. A la vegada aquest coneixement artístic és ampliat en la investigació teòrica i empírica, especialment

pel que fa al coneixement específic sobre la recepció material dels àlbums il·lustrats. Aquest aprenentatge permet no només la construcció de nou coneixement des de la recerca, sinó també des de l'aplicació artística introduïda en els mateixos aspectes materials de la tesi.

En definitiva, podem dir que en un trinomi artista, investigador i mestre els processos d'aprenentatge mai són unidireccionals i que en la col·laboració de totes tres parts tothom adquireix nous coneixements, sent l'aprenentatge un acte compartit i recíproc.


Per millorar les pràctiques lectores, incorporant els paratextos i els avantatges abans mencionats, cal invertir en el temps de lectura. Malgrat que l'àlbum és un mitjà breu (pel que fa al nombre de pàgines i la llargada de text verbal), fet que permet llegir tot un llibre en una sessió, conté molt informació que no és evident de manera ràpida i simple, i que, ben desplegada, ocupa temps. Pel que fa a la selecció dels àlbums, en la nostra recerca pràctica, la tria es fonamenta en la concepció d'àlbum de la investigadora i se centra a fer evidents components postmoderns de l'àlbum que troba important que l'alumne descobreixi. Potser seria interessant incorporar també àlbums menys experimentals perquè els participants puguin fer la comparativa, posar en valor com la materialitat potencia el valor de l'àlbum i veure també que no sempre els paratextos estan articulats de manera significativa en la composició. També es poden introduir llibres que no necessàriament es consideren àlbums (llibres de coneixements, biografies i còmics, *nouvelles* per a primers lectors) per discutir els límits del mitjà, els elements diferencials. En aquesta línia pot ser interessant una transferència de responsabilitat a l'alumnat pel que fa a la selecció dels àlbums, fer una visita a la biblioteca pública de referència, per exemple, donar a

conèixer diferents autors, gèneres i tipologies, i que ells triïn els àlbums que volen llegir. D'aquesta manera es pretén limitar les influències o mirades adultes sobre la infància, promovent la comprensió des de dins del grup marginat, amb els ulls dels infants.

Tanmateix, tot i la importància d'implicar l'alumnat en la selecció de les obres que ha de llegir al llarg d'un curs, d'un semestre o d'una seqüència didàctica, taller o projecte, creiem imprescindible que aquesta selecció estigui feta també pel mestre: posar en joc material qualitatiu i diversificat (quant a la integració de la materialitat i l'eclecticitat d'estils literaris i pictòrics) permet estimular converses i reflexions productives, la participació activa i implicada en les lectures dialògiques, i també en l'experimentació lliure amb els llibres. Les converses entre iguals sostingudes durant la manipulació d'obres com *600 punts negres* (Carter, 2007), *El papagayo del monsieur Hulot* (Meveille, 2012) o *Kokoro* (Vast, 2009) en els IC 4 i 12, o les referències intermedials a àlbums com *El llibre dins el llibre dins el llibre* (Müller, 2002), *Los misterios del señor Burdick* (Allsburg, 2012), *¿Dos ojos?* (Félix, 2014), *Un lloc per a la Rula* (Pavón i Grión, 2015) o *Nuestra casa* (Göbel i Knorr, 2016) demostren com aquestes obres troben una bona acollida entre els alumnes i conviden a explorar-ne tots els seus mitjans. Això no obstant, no disposem d'evidències que confirmen el contrari per a obres menys qualitatives, tot i que no cal dir que si una obra no disposa de paratextos hermenèutics, aquest no són incorporats en la lectura.

Ara bé, en una constant oscil·lació entre el rol de mestre i investigador, propi de la metodologia a/r/togràfica, els coneixements adquirits i incorporats per la mediadora i docent en aquesta investigació esdevenen motiu de noves recerques mitjançant lectures dialògiques i creadores en

contextos d'educació formal, no formal i en la formació de (futurs) mestres. Aquestes permetran evidenciar també l'ús de paratextos productius, navegatius o informacionals en la lectura anatextual de l'àlbum il·lustrat; revisar la formulació de preguntes idònies per a incentivar la lectura crítica i profunda, o ampliar l'aplicació dels mètodes intermedials més enllà de l'àmbit de l'àlbum il·lustrat.



Aquest és el punt final, un gran alleugeriment per qualsevol escriptor o aspirant a doctor.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia 1)

Corpus àlbums il·lustrats taller 'Entre contes'

- ABAD, A. i GUTIÉRREZ SERNA, M. (2011). *Gritos en la Arena*. Madrid: Narval.
- ALBO, P. i AULADELL, P. (2009). *Agnès Atzur*. Barcelona: Thule.
- ALLSBURG, C. van (2012). *Los Misterios del señor Burdick*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ASSOCIACIÓ QUEIXAL EDICIONS (2012). *El petit zoo*. [s. ll.] Queixal edicions.
- BACHELET, G. (2006). *El meu gat és el més bestia*. Barcelona: RBA.
- BAKER, J. (2011). *Reflex*. Barcelona: Intermón Oxfam.
- BARNETT, M. i KLASSEN, J. (2014). *En Jan i en Pep fan un forat*. Barcelona: Editorial Joventut.
- BECKER, A. (2014). *Imagina*. Sevilla: Kokoro.
- BROWNE, A. (1995). *Zoológico*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2000). *Las pinturas de Willy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2002a). *Cambios*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2002b). *El meu pare*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2004a). *El joc de les formes*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2004b). *Dins del bosc*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2005). *La meva mare*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2012). *Voces en el parque*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- BROWNE, A. (2013). *Una passejada pel parc*. Pontevedra: Kalandraka.
- BRUEL, C., A. GALLAND i BOZELLE, A. (2011). *Julia, la niña que tenía sombra de chico*. Madrid: El Jinete Azul.
- BUCAJ, J. i JUSTI (2008). *L'elefant encadenat*. Barcelona: Serres.
- BUCHHOLZ, Q. (2014). *En el país de los libros*. Madrid: Nordica Libros.
- CALI, D. i BLOCH, S. (2008). *L'enemic*. Barcelona: Takatuka.
- CARTER, D. (2007a). *600 punts negres: un llibre ple de sorpreses per a petits i grans*. Barcelona: Combel.
- COLE, B. (2007). *Les peces del puzzle*. Barcelona: Serres.
- DAS, A. (2013). *La esperanza es una niña que vende fruta*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- DELICADO, F. (2014). *Ícar*. Pontevedra: Kalandraka.
- ERLBURCH, W. (2007). *El pato y la muerte*. Cádiz: Barbara Fiore.
- FÉLIX, L. (2014). *¿Dos ojos?*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- GÖBEL, D. i KNORR, P. (2016). *Nuestra casa. Una historia en dibujos*. Salamanca: Lóquez.
- GONZÁLEZ, A. i CORMAND, B. (2013). *El nen perfecte*. Barcelona: SD.

GREDER, A. (2003). *L'illa: una història quotidiana*. Salamanca: Lóguez.

HAAN, L. de i NIJLAND, S. (2004). *Rei i rei*. Barcelona: Serres.

HOLE, S. (2013). *El cielo de Anna*, Madrid: Kókinos.

IMAPLA (2012), *Lola: tooodo un día en el zoo*. Barcelona: Océano Travesía.

INNOCENTI, R. i LEWIS, J. P. (2012). *La casa*. Sant Cugat del Vallés: Símbol.

JEFFERS, O. (2015). *El jersey nou*. Algemesí: Andana.

LEE, S. (2008). *Espejo*. Granada: Barbara Fiore.

LEMIEUX, M. (2013). *Noche de tormenta*. Santa Marta de Tormes: Lóguez.

LEGEAY, C. (2015). *Para que sirve un libro?* Barcelona: Bira Biro.

LERAY, M. (2009). *Una caperucita roja*. Barcelona: Océano Travesía.

LINDENBAUM, P. (2009). *La petita Messi i el seu estimat oncle*. Barcelona: Takatuka.

MACLEAR, K. i ARSENAULT, I. (2013). *Virginia Wolf*. Madrid: Jaguar.

MAEYER, G. de i VANMECHELEN, K. (1996). *Juul*. Santa Marta de Tormes: Lóguez.

MARICUELA i WIMMER, S. (2013). *Montañas en la cama*. Pontevedra: OQO.

MCCLINTOCK, B. (2007). *L'Elsa i en Max passegen per París*. Barcelona: Molino.

MEVEILLE, D. (2012). *El papagayo del monsieur Hulot*. Sevilla: Kalandraka.

MOREAU, L. (2011). *¿En qué piensas?*. Madrid: Kókinos.

MÜLLER, J. (2002). *El llibre, dins el llibre, dins el llibre ...*. Barcelona: Serres.

MÜLLER, J. (2005). *El soldadito de plomo*. Santa Marta de Tormes : Lóguez.

NERUDA, P. i ODRIZOLA, E. (2009). *Oda a un estel*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.

NESQUENS, D. i BLANCO, R. (2007). *Com un peix a l'aigua*. Barcelona: Thule.

NEWELL, P. (2007). *El llibre esbiaixiat*. Barcelona: Thule.

PACOVSKÁ, K. (1993). *Teatre de Mitjanit*. Barcelona: Montena.

PAVÓN, M. i GIRÓN, M. (2016). *Un lloc per a la Rula*. Sant Feliu de Guixols: Tramuntana.

RAVISHANKAR, A. i MANGLOU, G. (2012). *Excuses, excuses*. Barcelona: Takatuka.

REYNOLDS, P. H. (2006). *Leos*. Barcelona: RBA.

SAKI i RIVERA, A. M. (2008). *El contador de cuentos*. Barcelona: Ekaré.

SAKI i VANDENABELLE, I. (2014). *El cuentacuentos*. Granada: Barbara Fiore.

SENDAK, M. (2014). *A la cuina, de nit*. Pontevedra: Kalandraka.

SHYAM, B., BAI, D. i URVETI, R. S. (2010). *La vida nocturna de los árboles*. Sevilla: Faktoria K de Libros.

SILVERSTEIN, S. (2000). *La parte que falta*. Málaga: Sirio.

SOBRINO, J. i ODRIZOLA, E. (2009). *El fil de l'Ariadna*. Barcelona: Thule.

- TAN, S. (2007). *L'arbre vermell*. Granada: Barbara Fiore.
- TAN, S. (2007). *La cosa perduda*. Granada: Barbara Fiore.
- TÀSSIES, J. A. (2010). *Noms robats*. Barcelona: Cruïlla.
- VALENTIN, E. i CARRIER, I. (2011). *Darrere el mur*. Barcelona: Joventut.
- VAST, E. (2009). *Korokoro*. Granada: Barbara Fiore.
- VENTURA, A. i RUIFERNÁNDEZ, L. (2006). *La rayuela*. Madrid: Kókinos.
- VOLTZ, C. (2008). *La carícia de la papallona*. Barcelona: Hipòtesi.
- WIESNER, D. (2003). *Els tres porquets*. Barcelona: Joventut.

Bibliografia 2

Altres àlbums il·lustrats

- ABAD VARELA, J. A. i DELICADO, F. (2020). *El bolero de Ravel*. Pontevedra: Kalandraka.
- ALBO, P. i MORENO, C. (2017). *El berenar del parc*. Madrid: Narval.
- AMODIO, M. i VECCHIO, V. del (2017). *Terráneo*. Zaragoza: Edelvives.
- AISATO, L. (2020). *La vida il·lustrada*. Barcelona: B de Blok.
- BARCELÓ, R. i CARRASCO, A. (2011). *L'Agapita, en Berenguer i en Wenceslau: de què rieu?*. Barcelona: A buen paso.
- BARROUX (2016). *On és l'elefant*. Sant Cugat del Vallés: Símbol.
- BENEGAS, M. i CAIANO, R. (2020). *Cor d'ocell*, Barcelona: Akiara Books.
- BERNER, R. S. (2006). *El libro de verano*. Madrid: Anaya.
- BERNER, R. S. (2016). *Los libros de las estaciones*. Madrid: Anaya.
- BLANCEHT, P. (2011). *La fuga*. Arcos de la Frontera: Barbara Fiore.
- BOISROBERT, A. i RIGAUD, L. (2017). *Océano*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- BOSSIO, P. (2011). *El lápiz*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económico.
- BURSTON, P. i GRAHAM, A. (1990). *El castell dels horrors: Enigmes i aventures que tu pots escollir*. Barcelona: Ediciones B.
- BYRNE, R. (2014). *Dieses Buch hat meinen Hund gefressen!* Weinheim Basel: Beltz & Gelberg.
- CAMISES, J. i CONTRERAS, M. (2016). *Formigues a l'aspiradora*. Tarragona: Piscina, un petit oceà.
- CARLE, E. (2016). *L'erugeta goluda*. Madrid: Kókinos.
- CARLE, E. (2019). *El camaleón calameónico*. Madrid: Kókinos.
- CARRIER, I. (2010). *El cassó del Gerard*. Barcelona: Joventut.
- CARTER, D. A. (2007b). *El Punt vermell*. Barcelona: Combel.
- CARTER, D. A. (2009). *Quadrat groc: Un llibre ple de sorpreses per a petits i grans*. Barcelona: Combel
- CERDÀ, M. (2018). *Familiarium*. Barcelona: Comanegra.
- CHAIZE, E. (2016). *Helios*. s./ll.: Fulgencio Pimentel e Hijos.
- CHMIELEWSKA, I. (2017). *El Problema*. Barcelona: Mtm.
- CUEVAS, M. i STEAD, E. E. (2016). *El pescador d'amplloes*. Barcelona: Símbol.
- DAUTREMER, R. (2018). *El llibre d'hores de Jacominus Gainsborough*. Barcelona: Baula.
- DAPORTA, M. i VILLÁN, O. (2010). *Una estranya bestiola*. Barcelona: Hipòtesi.
- DAVIS, K. i CARNOVSKY (2017). *Iluminatomia*. Madrid: SM.
- DEMOIS, A. i GODEAU, V. (2016). *La gran travesia*. Barcelona: Patio
- DIOS, O. (2017). *Rana de tres ojos*. Zaragoza: Apila.

ESCOLA COOPERATIVA "EL PUIG" (1979). *Rel·lotge de pagès*. Sant Boi de Llobregat: Edicions del Mall.

FALCON, I. (2013). *L'Olivia es prepara per al Nadal*. València: Andana.

FREZZATTO, M. (2019). *L'Home Arbre*. Rubí: Picarona.

GAUTHIER, D. i CAUDRY, M. (2008). *El viatge d'en Max*. Barcelona: Cruïlla.

Explica-m'ho, de Katharina von der Gathen i AnkeKuhl (2018)

GOBEL, D. i KNORR, P. (2016). *Nuestra casa: una historia en dibujos*. Santa Marta de Tormes: Lóquez.

GOETHE, J. W. von i PACOVSKA, K. (2015). *Das Hexen-Einmaleins*. Zürich: minedition.

GRAVETT, E. (2014). *iOtra vez!* Barcelona: Picarona.

HEIDELBACH, N. (1997). *Ein Buch für Bruno*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

HEIDELBACH, N. (2008). *Reina Gisela*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

HEIDELBACH, N. (2011). *Wenn ich gross bin werde ich ein Seehund*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

HOFFMANN, H. (). *Struwelpeter*.

HUDSON, C. i GARDINER, L. (2006). *Dan i Diesel*. Barcelona: RBA.

JEFFERS, O. (2007). *The incredible Book eating Boy*. London: Harper Collins.

JOHN, J. i SMITH, L. (2017). *Els problemes d'en pingüí*. Barcelona: Alba Editorial.

KINDER, J. de (2014). *Vermell o perquè el bullying no és cap broma*. Sant Feliu de Guixols: Tramuntana.

KLASSEN, J. (2012). *On és el meu barret?*. Santander: Milrazones.

KUHLMANN, T. (2014). *Lindbergh: l'agorada història d'un ratolí volador*. Barcelona: Juventud.

KUHLMANN, T. (2015). *Moletown: la ciutat dels talps*. Barcelona: Joventud.

KUHLMANN, T. (2017). *Armstrong. L'agorarat viatge d'un ratolí a la Lluna*. Barcelona: Juventud.

KUHLMANN, T. (2018). *Edison. Dos ratolins a la recerca d'un tresor*. Barcelona: Juventud.

LAIRLA, S. i LARTITEGUI, A. G. (2021). *El libro de la suerte*. Mataró: A buen paso.

L'ARBRE, EL PORC I LA FLOR (2016a). *El niño té*. Girona: Cuscusian*s.

L'ARBRE, EL PORC I LA FLOR (2016b). *Invisible*. Girona: Cuscusian*s.

L'ARBRE, EL PORC I LA FLOR, MAYUGO, P. i RIBAS, C. (2015). *Únics*. Girona: Cuscusian*s.

LANGENHAHN, S. i PETERS, R. (2012). *Wirklich Fantastisch! Ein Kunstführer für Kinder durch die Bilderbuchwelten von Nikolaus Heidelberg*. Weinheim/Basel: Beltz & Gelberg.

LEE, S. (2008b). *La ola*. Granada: Barbara Fiore.

LEE, S. (2011). *Sombras*. Granada: Barbara Fiore.

LEE, S. (2012). *Alice in Wonderland*. Mantova: Maurizio Corraini.

LEBLOND, M. i BERTRAND, F. (2012). *Nueva York en pijamarama: imágnes que se animan como por arte de magia*. Pontevedra: Kalandraka.

LEBLOND, M. i BERTRAND, F. (2013). *Luna Parc en pijamarama: imágnes que se animan como por arte de magia*. Pontevedra: Kalandraka

- LEBLOND, M. i BERTRAND, F. (2016). *Paris en pijamarama: imágnas que se animan como por arte de magia*. Pontevedra: Kalandraka.
- LEBLOND, M. i BERTRAND, F. (2017). *Museo en pijamarama: imágnas que se animan como por arte de magia*. Pontevedra: Kalandraka.
- LIAO, J. (2008). *Hermosa soledad*. Arcos de la Frontera: Barbara Fiore
- LIAO, J. (2010). *El pez que sonreía*. Granada: Barbarar Fiore.
- LIAO, J. (2014). *Ojalá pudiera formular un deseo*. Albolote: Barbara Fiore.
- LIONNI, L. (2010). *Neda-que-neda*. Pontevedra: Kalandraka.
- LIU, J. S. i SHEEN, D. I. (2015). *El paraguas*. Madrid: Pastel de Luna.
- LOPES, R. i BUENO, R. (2018). *Aquí hay gato!* Ciudad de México: Trilce Ediciones.
- MARSOL, M. (2019). *Duelo al sol*. Logroño: Fulgencion Pimentel e hijos.
- MARTÍ i POL, M. i ESCOLA COOPERATIVA "EL PUIG" (1978a). *Primavera*. Sant Boi de Llobregat: Edicions del Mall.
- MARTÍ i POL, M. i ESCOLA COOPERATIVA "EL PUIG" (1978b). *Hivern*. Sant Boi de Llobregat: Edicions del Mall.
- MARX, K. i MAGUMA (2018). *El Dios dinero*. Barcelona: Libros del Zorro Rojo.
- MENDIETA, M. J. i PIÉROLA, M. (2006). *L'Aitor té dues mares*. Barcelona: Bellaterra editorial.
- MINHÓS MARTINS, I. i CARVALHO, B. (2009). *Depressa devagar*. Oeiras: Planeta Tangerina.
- MIRABILIA, P. i MONASTERIO, C. (2018). *Un conte propi: històries per escoltar i llegir, heroïnes per descobrir*. Barcelona: Takatuka.
- MUNARI, B. (2008). *Nella nebbia di Milano*. Mantova: Corraini.
- MUNARI, B. (2017). *Historias de tres pajarito*. s. ll.: Niño Editor.
- NÉMET, A. i SCHMIDT, H.-C. (2016). *Das schrecklichste Monster der Welt*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag.
- NORDQVIST, S. (1996). *Mama Muh baut ein Baumhaus*. Hamburg: Oetinger.
- NORDQVIST, S. (2013). *Findus s'independitza*. Barcelona: Flamboyant.
- NOVAK, B. J. (2015). *El llibre sense dibuixos*. Barcelona: Estrella Polar.
- ORTA, F. (2019). *Flamin' Tiger!!*. Barcelona: La Rueda.
- PAVÓN, M. i GIRÓN, M. (2015). *Inseperables*. Sant Feliu de Guixols: Tramuntana.
- PENYAS, A. (2017). *En transición*. El Puig: Barlin.
- PERRIN, C. (2020). *De pressa, de pressa!* Barcelona: Juventud.
- PRUSSE, D. i METZGER, W. (2015). *Was rattert und klickt zu Hause?* Ravensburg: Ravensburger.
- QUEIXAL EDICIONS (2015a). *Ca la Carme*. s. ll.: Queixal edicions.
- QUEIXAL EDICIONS (2015b). *Time Sense*. s. ll.: Queixal edicions.
- QUEIXAL EDICIONS (2016). *Shopping*. s. ll.: Queixal edicions.
- QUEIXAL EDICIONS (2017). *El sardina taxista*. s. ll.: Queixal edicions.

- RAJCAK, H. i LAVERDUNT, D. (2016). *Flohziirkus Pfiffikus*. Hildesheim: Gerstenberg.
- RIBA, C., TORRENT, D. i CASAPONSA, L. (2017). *El Santo*. Figueres: Cal·ligraf.
- RIBAS, C. (2015). *Els Cuscusians: Informe 3315833*. Girona: Cuscusian*s.
- RICHARDSON, J. i PARNELL, P. (2006). *Amb en Tango som tres*. Barcelona: Serres.
- RIDDELL, C. (2018). *Temps era temps en un bosc màgic*. Barcelona: Baula.
- RIMBAU, R. i ARAYA, R. (2018). *La carta*. Barcelona: Takatuka.
- RINCK, M. i LINDEN, M. van der (2017). *Tangram Gat*. Barcelona: Ekaré.
- ROSEN, M. i OXENBURY, H. (2002). *Wir gehen auf Bärenjagd*. Düsseldorf. Sauerländer.
- RUZZIER, S. (2019). *Quin llibre més ximple*. Madrid: Liana.
- SÁEZ CASTÁN, J. (2016). *El armario chino: un liro de ida y vuelta elaborado según notas de Mons Snow*. Barcelona: Ekaré.
- SANTINI, B. i GATIGNOL, B. (2010). *Cómo fracasé en la vida*. Barcelona: Thule.
- SCHAAPMAN, K. (2017). *La casa dels ratolins*. Barcelona: Blackie Books.
- SCIESZKA, J. i SMITH, L. (2008). *El apestoso hombre queso y otros cuentos maravillosamente estúpidos*. Barcelona: Thule.
- SENDAK, M. (2004). *Allà on viuen els monstres*. Pontevedra: Kalandraka.
- SENDAK, M. (2015). *Allà fora*. Pontevedra: Kalandraka.
- SILVERSTEIN, S. (2010). *Der Baum der sich nicht Lumpen ließ*. Zürich: Kein & Aber.
- SÍS, P. (2001). *Madlenka*. Barcelona: Lumen.
- SÍS, P. (2001). *Mensajero de las estrellas: libro que narra la vida del famoso científico-matemático astrónomo-filósofo físico Galileo Galilei*. Barcelona: Lumen.
- SÍS, P. (2004). *L'arbe de la vida: un llibre que il·lustra la vida de Charles Darwin, naturalista, geòlog i pensador*. Barcelona: RqueR.
- SÍS, P. (2014). *El piloto y el principito: la vida de Antoine de Saint-Exupéry*. Madrid: Sexto Piso.
- SQUILLONI, A. i DOMÈNECH, L. (2020). *Sota les pedres*. Barcelona: Akiara.
- STEWART, S. i SMALL, D. (2020). *La Jardinera*. Barcelona: Ekaré.
- TALLEC, O. (2013). *Auf der Mauer auf der Lauer*. Köln: Boje.
- TAN, S. (2008). *Contes de la perifèria*. s. ll.: Barbara Fiore.
- TAN, S. (2014). *Emigrantes*. Albolote: Barbara Fiore.
- TAN, S. (2018). *Ciudad latente*. s. ll.: Barbara Fiore.
- TASHLIN, F. (2013). *Però jo sóc un ós*. Barcelona: Viena.
- TIMMERS, L. (2013). *Boom. Lesen kann gefährlich sein*. Münster: Coppenrath.
- TODÓ, L. i TURU, J. (2016). *Quan perdem la por. Un conte inspirat en la lluita de la PAH*. Barcelona: Pol:len i Comsoc.

- TULLET, H. (2013a). *Colors*. Barcelona: Cruïlla.
- TULLET, H. (2013b). *Sense titol*. Madrid: Kókinos.
- TULLET, H. (2016a). *Un Llibre*. Barcelona: Cruïlla.
- TULLET, H. (2016b). *Un Joc*. Barcelona: Cruïlla.
- TULLET, H. (2017). *Oh! Un llibre que parla*. Barcelona: Cruïlla.
- TULLET, H. (2018). *Puntos puntos*. Madrid: Kókinos
- VANDER ZEE, R. i INNOCENTI (2014). *La història de l'Erika*. Pontevedra: Kalandraka.
- WIERSTRA, A. (2017). *Babel*. Berlin: Jacoby & Stuart.
- YARLETT, E. (2018). *Tinc un drac a casa*. Barcelona: Cruïlla.
- YARLETT, E. (2016). *Nyac-nyac. El monstre menjallibres*. Barcelona: Brúixola.
- ZULLO, G. i ALBERTINE (2009). *La playa*. Barcelona: Anaya.

Bibliografia 3)

Obra crítica i teòrica

- ACASO, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- ACASO, M. i MEGÍAS, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. i PASCUAL-DÍEZ, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- AMBUSTO, L. (2017). *L'esperienza rizomatica del l'arte. Verso una comunità pensante, imaginativa, creativa*. (tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya). <https://www.tdx.cat/handle/10803/667509>
- ANALAZI, A. S. (2018). Critical Incident Analysis Technique to Examine the Issues Faced by the Individuals with Learning Disabilities. *World Journal of Education* 8.5. 17-23. DOI:10.5430/wje.v8n5p17
- ARELLANO, V. (2008). El álbum ilustrado: un género en alza. *Literaturas*. http://www.literaturas.com/v010/sec0812/suplemento/Articulodiciembre08_2.html
- ARZIPE, E. (2015). Libros, lectores y lectura en la literatura infantil y juvenil: personajes analfabetas y 'abyectos'. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 8(4). 9-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/jtl3.655>
- ARZIPE, E. i STYLES, M. (2004). *Lectura de Imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Mexico: Fondo de Cultural Económica.
- BAETENS, J. (2016). Between adaptation, intermediality and cultural series: the example of the photonovel. *Artnodes*, 18, 47-55. DOI: <https://doi.org/10.7238/a.v0i18.3053>
- BAETENS, J. (2017). *Review of The Intermediality of Narrative Literature*. [Consulta: 8 de juliol 2018]. <https://leonardo.info/review/2017/01/review-of-the-intermediality-of-narrative-literature>
- BÄNI RIGLER, P. (2019). *Bilderbuch-Lesebuch-Künstlerbuch: Elsa Beskows Ästhetik des Materiellen*. Zürich: Narr Francke Attempto.
- BAUM, M. (2013). Blickwechsel und Denkspiel. Das Bilderbuch medienphilosophisch betrachtet. En I. Kruse i An. Sabisch (ed.), *Fragewürdiges Bilderbuch* (pp. 23-34). München: Kopaed.
- BAUMGÄRTNER, A. C. (1968). *Aspekte der gemalten Welt*. Weinheim: Julius Beltz.
- BEAUVAIS, C. (2013). The Problem of 'Power': Metacritical Implications of Aetonnormativity for Children's Literature Research. *Children's Literature in Education*, 44, 74-86. DOI 10.1007/s10583-012-9182-3
- BEAUVAIS, C. (2015). What's in "the gap"? A glance down the central concept of picturebook theory. *Barnelitterært Forskningstidsskrift*, 6(1), 1-8. DOI: 10.3402/blft.v6.26969
- BELLORÍN BRICEÑO, B. V. (2015). *De lo universal a lo global: nuevas formas del folkloer en los álbumes para niños*. (Tesis doctoral, Universtat Autònoma de Barcelona, Catalunya). <https://ddd.uab.cat/record/141283>
- BELLORÍN, B. V. i SILVA-DÍAZ, M. C. (2010). Los finales sorprendentes en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz (ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (128-141). Caracas: Banco del Libro.
- BENJAMIN, W. (1929). *Kinderliteratur*
- BENJAMIN, W. (1980). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. *Walter Benjamin – Gesammelte Schriften* Band I, Teil 2, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980, S. 471-508
- BENJAMIN, W. (1982). *Libros*

- BENJAMIN, W. (2017). *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert*. Mosaic Books
- BERGER, J. (2011). *Maneres de mirar*. Barcelona: Edicions de 1984.
- BELLORÍN, B. (2010). "Efectos especiales": El peso de los aspectos materiales del libro-álbum en adaptaciones actuales de "Los tres cerditos". En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz (ed.) , *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum (74-86)*. Caracas: Banco del Libro.
- BENNE, C. (2015). *Die Erfindung des Manuskripts: Zu Theorie und Geschichte literarischer Gegenständlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- BLANCH, I. (Abril 22, 2013). "Queixal edicions" – Una proposta nova i engrescadora. [Consulta: 27 de setembre 2019]. <https://llibresalrepla.cat/?p=750>
- BOSCH, E. (2007). Hacia una definición de álbum. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5, 25-46.
- BOSCH, E. (2008a). Us explico un conte? Ús de llibres il·lustrats per a la Didàctica de l'educació visual i plàstica. *Temps d'Educació*, 35, 93-106.
- BOSCH, E. (2008b). ¿Cuántas veces hay que leer un álbum sin palabras? Actas do 7º Encontro Nacional, 5º Internacional de investigação em Leitura, Literautra Infantil e ilustraáo. Braga: Universidade do Minho, 345-362.
- BOSCH, E. (Gener 17, 2012). El juego de Pululeer y juego para releer. *Imaginaria*. [Consulta: 19 d'octubre 2018]. <https://imaginaria.com.ar/2012/01/el-juego-de-pululeer-y-juegos-para-releer/>
- BOSCH, E. (2012). ¿Cuántas palabras puede tener un álbum sin palabras? *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 8, 75-88.
- BOSCH, E. (2013). Texts and peritexts in wordless and almost wordless picturebooks. En B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *Picturebooks: Representation and narration*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203582275>
- BOSCH ANDREU, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Catalunya). <http://hdl.handle.net/2445/66127>
- BOSCH, E. (2018). Al servei de la narració. *Faristol*, 87, 5-8.
- BOSCH, E. i DURAN, T. (2009). OVNI: un álbum sin palabras que todos leemos de manera diferente. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 7, 39-52.
- BOSCH, E. i DURÀN, T. (2011). Una tipologia de las guardas de los álbumes. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 9, 9-19.
- BOVILL, C. (Febrer 2018). Why and how we co-design learning and teaching together with students. En Universitat de Girona, Institut de Recerca Educativa i GREPAI (coord.), *Cicle de conferències GREPIA: Arts, Educació i Compromís* [Videol]. <http://diobma.udg.edu/handle/10256.1/5143>
- BOVILL, C. i BULLEY, C.J. (2011). A model of active student participation in curriculum design: exploring desirability and possibility. En C. Rust (ed.), *Improving Student Learning (ISL) 18: Global Theories and Local Practices: Institutional, Disciplinary and Cultural Variations* (pp. 176-188). Oxford: Oxford Brookes University.
- BRESLER, L. (2007). *International Handbook of Research in Arts Educations*. Dordrecht: Springer.
- BRUHN, J. (2010). Heteromediality. En L. ELLESTRÖM, *Media Borders, Multimodality and Intermediality* (225-235). Basingstoke: Palgrave Macmillan.. DOI: 10.1057/9780230275201
- BRUHN, J. (2016). *The Intermediality of Narrative Literature. Medialities Matter*. London: Palgrave/MacMillan. DOI 10.1057/978-1-137-57841-9_2

- BRUNS, A. (2008). *Blogs, Wikipedia, Second Life, and Beyond: From Production to Produsage*. New York: Peter Lang.
- CALBÓ I ANGRILL, M. (2007). Cossos, espais, llenguatges: apunts sobre estètica i emoció en educació infantil (rellegint i enllaçant a De Puig, Palou, Cabanellas...). *FEP.net*, núm. 4,
- CALBÓ, M. i MASGRAU, M. (2009). Poesia visual i creativitat. Comparació de dues seqüències didàctiques entorn de la poesia visual a educació primària. *Où va la didactique comparée? Didactiques disciplinaires et approches comparatistes des pratiques d'enseignement et d'apprentissage*, Actes del I Colloque International de l'ACDR, Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique, Ginebra: Université de Genève, 15-16 de gener de 2009.
- CAMNITZER, L. (2017). Prólogo. En M. Acaso i C. Megías, *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación* (11-21). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Chambers, A. (2017). *Dime: los niños, la lectura y la conversación*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- COATS, K. S. (2001). Keepin' It Plural: Children's Studies in the Academy. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(3), 140-150. DOI: 10.1353/chq.0.1324
- COLOMER, T. (2000). Texto, imagen, imaginación. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 13(130). 7-17.
- COLOMER, T. (2010). Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz (ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (58-73). Caracas: Banco del Libro.
- COLOMER, T. (2012). Las discusiones infantiles sobre álbumes ilustrados. En T. Colomer Martínez, M. Fittipaldi (coord.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (87-118). Caracas: Banco del Libro.
- COLOMER, T., KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i SILVA-DÍAZ, M. C. (2010). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*. Caracas: Banco del Libro.
- CONCELLÓN, C. (23 de novembre 2016). *Parlem de: Roberto Innocenti amb Crisitna Concellón (editora de Kalandraka)*. Xerrada a la llibreria l'Altell, Banyoles, Catalunya.
- CONSALVO, M. (2017). When paratexts become texts: de-centering the game-as-text. *Critical Studies in Media Communication*, 34(2), 177-183. DOI: 10.1080/15295036.2017.1304648
- CONSEJO PANO, E. (2014). El discurso peritextual en el libro ilustrado infantil y juvenil. *Álabe* 10. 1-17. DOI 10.15645/Alabe.2014.10.6
- CONSEJO PANO, E. (2011). Peritextos del siglo XXI. Las guardas en el discurso literario infantil. *Ocnos*, 7, 111-122. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2011.07.09
- CORRERO, C. i REAL, N. (2017). *La literatura a l'educació infantil*. Barcelona: Rosa Sensat.
- CUBILLO PANIAGUA, R. (2013). La intermedialidad en el siglo XXI. *Diálogos: Revista Electrónica de Historia*, 14(2). 169-179.
- DECROLY, O. (1987). *La funció de globalització y altres escrits*. Vic: Eumo.
- DELEUZE, G. i GUATTARI, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- DERRIDA, J. (1986). *De la gramatología*. Mexico D.F.: Veintiuno Editores
- DERRIDA, J. (2015). *Clamor-Glas*. Madrid: La Oficina
- DEWEY (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*. v. LIV(3), 77-80.
- DIAS, S. (2010). Postmodern Picture Books: Pathways to Literacies for a New Knowledge Paradigm. *The International Journal of Learning*, 17(4), 469-480. DOI: <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i04/46978>

- DÍAZ ARMAS, J. (2003). Estrategias de desbordamiento en la ilustración de libros infantiles. En F. L.Viana, M. Martins & E. Coquet (ed.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 4*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- DÍAZ ARMAS, J. (2006). El contrato de lectura en el álbum: paratextos y desbordamiento narrativo. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 222, 33-40
- DOBLER, J. Kinderspiele. Visuelle und mediale Dimensionen der Wimmelilder Ali Mitgutschs. En I. Kruse i A. Sabisch (ed.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (95-108). München: kopaed.
- DODERER, K. i MÜLLER, H. (1973). *Das Bilderbuch. Geschichte und Entwicklung*. Weinheim: Beltz.
- DOMINGO BAGUER, I. (2013). *Para qué han servido los libros*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- DOORNKAAT, H. ten (1991). PR-TV-Exit. Vom Leben aus zweiter Hand und vom Fliehen auf eigene Faust. "Aufstand der Tiere oder die neuen Stadtmusikanten" von Jörg Müller und Jörg Steiner. En J. Thiele (ed.), *Neue Erzählformen im Bilderbuch: Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache* (pp. 50-75). Oldenburg: Isensee.
- DURAN, T. (2007a). *Àlbums i altres lectures: anàlisi dels llibres per a infants*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat
- DURAN, T. (2007b). El álbum: un modelo de narratología postmoderna. *Primeras noticias. Revista de literatura*, 230, 31-38.
- DURAN, T. (2009). Eines per a l'anàlisi de la il·lustració. *Caplletra*, 46, 219-236.
- DURAN, T. (2010). Efectos y afectos derivados de la lectura visual del libro-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz (ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (186-203). Caracas: Banco del Libro.
- DURAN, T. (2010). L'álbum i l'edició catalana, ara com ara: panorama del bienni 2008-2009. *Anuari de l'Observatori de Biblioteques, Llibres i Lectura*, 1, 24-29.
- DURAN, T. (2010). L'álbum dins la narrativa visual. *Articles: Revistes de didàctica de la llengua i de la literatura*, 52, 10-22
- DURAN, T. i BOSCH, E. (2011). Before and After the Picturebook Frame: A Typology of Endpapers. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 17(2), 122-143. DOI: 10.1080/13614541.2011.624927
- DURAN, T. i DURÁN, J. (2007). Narrativa ilustrada y narrativa cinematográfica. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, 5, 63-76.
- EÇA, T. T. de, AGRA PARDIÑAS, M. J. i TRIGO, C. (2012). Transforming practices and inquiry in-between arts, arts education and research. *International Journal of Education through Art*, 8(2), 183-190. DOI: 10.1386/eta.8.2.183_7
- ELLESTRÖM, L. (2010). The Modalities of Media: A Model for Understanding Intermedial Relations. En L. Elleström (ed.), *Media Borders, Multimodality and Intermediality* (pp. 11-48). London :Palgrave. DOI: 10.1057/9780230275201
- ELLESTRÖM, L. (2017a). Transfer of media characteristics among dissimilar media. *Palabra Clave*, 20(3), 663-685. DOI: 10.5294/pacla.2017.20.3.4
- ELLESTRÖM, L. (2017b). Bridging the Gap Between Image and Metaphor Through Cross-Modal Iconicity: An Interdisciplinary Model. En A. Zirker, M. Bauer, O. Fischer i C. Ljungberg (ed.), *Dimensions of Iconicity* (pp. 167-190). Amsterdam: John Benjamins DOI: <https://doi.org/10.1075/ill.15.10ell>

- ELLESTRÖM, L. (2017c). Adaption and intermediality. En t. Leitch (ed.), *The Oxford Handbook of Adaption Studies* (pp. 509-526). New York: Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199331000.013.29
- ELLESTRÖM, L. (2018). Identifying, Construing, and Bridging over Media Borders. *Scripta Uniandrade*, 16, 3. 15-30.
- EVANS, J. (1998). *What's in a Picture: Responding to Illustrations in Picture Books*. London: Paul Chapman.
- EVANS, J. (2018). Human Rights issues linked to War, Conflict and Peace Reflected in Picturebooks Through Art, Music and Song Lyrics. *Journal of Literary Education*, 1, 39-57. DOI: 10.7203/JLE.1.12442
- FALGÀS i ISERN, M. (2018). *L'ensenyament-aprenentatge de la lectura a l'educació infantil: replantejament a la formació inicial a partir de l'aprenentatge realista-reflexiu*. (Tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/667400>
- FALGÀS i ISERNA, M. i MASGRAU JUANOLA, M. (2013). Llegir i escriure, el desig d'aprendre. *Perspectiva escolar*, 368, 4-5.
- FARREL, T. S. C. i BAECHER, L. (2017). *Reflecting on Critical Incidents in Language Education: 40 Dilemmas for Novice TESOL Professionals*. New York: Bloomsbury.
- FARRÉS CULLELL, I. i KUNDE, K. (2016). Two languages, one story, zero words. An experience based on intermediality. *EDULEARN14 Proceedings*.
- FARRÉS CULLELL, I., KUNDE, K., CARRERAS GÜELL, M. i MASGRAU, M. (2016). Creative undertakings through musical and visual undertakings. En M. Masgrau i M. Sutherland, *Teacher 2020 Entrepreneurial Education Initiatives and Guidelines handbook* (pp. 13-20). Girona: Universitat Girona.
- FARRÉS CULLELL, I., KUNDE, K. i FERRER MIQUEL, R. (2017). Entre imágenes y música, el movimiento como lenguaje sensorperceptivo. En D. Cañabate i A. Soler (2017), *Movimiento y lenguajes. Un recorrido que va de la experiencia sensorperceptiva a la conciencia y el pensamiento* /pp. 129-134). Barcelona: Graó.
- FERNÁNDEZ, C. i M. MASGRAU (2017). Dancing Words: A Didactic Experience. En P. Burnard, V. Ross, H. J. Minors, K. Powell, T. Dragovic i E. Mackinlay (ed.), *Building Interdisciplinary and Intercultural Bridges: Where Practice Meets Research and Theory* (pp. 95-103). S./Ll.: BIBACC Publishing.
- FREINET, C. (1973). *Els plans de treball*. Barcelona: Laia.
- FLYNN, R. (1997). The Intersection of Children's Literature and Childhood Studies. *Children's Literature Association Quarterly*, 22(3), 143-145. DOI: 10.1353/chq.0.1160
- FOUCAULT, M. (2006). *La Arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (1987). *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic: Eumo Editorial.
- FREIRE, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GALBRAITH, M. (2001). Hear My Cry: A Manifesto for an Emancipatory Childhood Studies Approach to Children's Literature. *The Lion and the Unicorn*, 25(2), 187-205.
- GASPAR, D.; KUNDE, K. i NIELL, M. (2021). Compromis amb l'educació a través de la intermedialitat: la imatgització en l'aula. En M. Masgrau Juanola (ed.), *Diàlegs sobre art, educació i compromís*. Barcelona: Graó.
- GEIS, K (Directora), i GEIS, K. / MOTOKO INOUE (Productores). (2014). *Eric Carle, Picture Writer: the Art of the Picture Book* [DVD]. Danbury, CT: Weston Woods Studios.
- GENETTE, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- GENETTE, G. (2001). *Umbrales*. México, D.F.: Siglo veintiuno
- Gibson, 2010

- Giglio, 2015: 116
- GSCHWANDTNER, S. (2004). Between Film and Video- the Intermedia Art of Jud Yalkut: An Interview with Jud Yalkut. *Milenium Film Journal*, 42.
- GOODELL, J. E. (2006). Using Critical Incident Reflections: A Self-Study as a Mathematics Teacher Educator. *Journal of Mathematics Teacher Education* 9. 221-248.
- GOUZOUASIS, P., IRWIN, R. L., MILES, E. i GORDON, A. (2013). Commitments to a community of artistic inquiry: Becoming pedagogical through a/r/tography in teacher education. *International Journal for the Arts in Education*, 14(1).
- GREMLER, D. D. (2004). The Critical Incident Technique in Service Research. *Journal of Service Research* 7.1. 65-89.
- GRESSNICH, E. (2012). Verbal and Visual Pageturners in Picturebook. *International Research in Children's Literature*, 5(2), 167-183. DOI: 10.3366/ircl.2012.0061
- GROSS, M. i LATHAM, D. (2017). The Peritextual Literacy Framework: Using the Funcionts of Peritext to Support Cirtical Thinking. *Library and Informations Science Research* 39 (2). 116-123.
- GRÜNEWALD, D. (1991). Kongurenz von Wort und Bild. Rafik Schami und Peter Knorr: "Der Wunderkasten". En J. Thiele (ed.), *Neue Erzählformen im Bilderbuch: Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache* (pp. 17-49). Oldenburg: Isensee.
- GUBAR, M. (2013). Risky Business: Talking about Children in Children's Literature Criticism. *Children's Literature Association Quarterly*, 38(4), 450-457. DOI: 10.1353/chq.2013.0048
- GÜLER, A. (2015). A New Practice Based Research Method in Art Education: A/r/tography. The Criticism of the Paintings made for Gershwin's Rhapsody in Blue. *Türkisch Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 48-69.
- GÜLER, A. (2015). Exploring A/r/tography in an Interdisciplinary Way: Touching Music in Visual Art Practices. En P. Burnard, V. Ross, H. J. Minors, K. Powell, T. Dragovic i E. Mackinlay (ed.), *Building Interdisciplinary and Intercultural Bridges: Where Practice Meets Research and Theory* (pp. 158-165). S./ll.: BIBACC Publishing.
- HAMMERBERG, D. D. (2001). Reading and Writing "Hypertextually": Children's Literature, Technology, and Early Writing Instruction. *Language Arts* 78(3). 207-216. DOI: <https://www.jstor.org/stable/41483140>
- HARRIS, P. (2005). At the Interface Between Reader and Text: Devices in Children's Picturebooks that Mediate Reader Expectations and Interpretations. *AARE Annual Conference, Parramatta*. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2005/har05606.pdf>
- HARTMANN, I. (2017). Intermediale Strategien zur Darstellung von Zeit bei Hiroshi Sugimoto. *Visual Past*, 4, 219-251. http://www.visualpast.de/archive/pdf/vp2017_0219.pdf
- HEIL, K. E. (2006). Die Piktoralisierung des Romans. Intermediales Systemreferenzen in unterhaltender Literatur. (Tesi doctoral, Westfälische Wilhelms-Universität, Münster, Alemanyana). https://repositorium.uni-muenster.de/document/miami/dcff2aac-175e-44a2-b9a8-859a8200db54/diss_heil.pdf
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- HERZOGENRATH, B. (2012). Travels in Intermediallity): An Introduction. In B. Herzogenrath (Ed.), *Travels in Intermediallity): Reblurring the Boundaries* (pp. 1-14). Hannover: Dartmouth College Press.
- HIGGINS, D (2017). Sur les intermédia. *Appareil*, (18). <https://doi.org/10.4000/appareil.2379>
- HIGGINS, D. i HIGGINS, H. (2001). Intermedia. *Leonardo* 34(19), 49-54.

- HIGGINS, D. (1967). Statement on Intermedia. En W. Vostell (ed.), *Dé-coll/age (décollage)*, Frankfurt: Typos Verlag.
- HIGGINS, D. (2007). *Horizons*. s.l.l.: /ubu editions.
- HIGGINS, H. (2002a). *Experience Fluxus*. Berkley: University of Californai Press.
- HIGGON, M. (1990). The playground of the peritext. *Children's Literature Association Quarterly* 15(2), 47-49.
- IRWIN, R. L. (2004). A/r/tography. A Metonymic Métissage. En R. L. Irwin & A. de Cosson (eds.), *A/r/tography: Rendering self through arts-based living inquiry* (pp. 27-37). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- IRWIN, R. L. (2006). Walking to Create an Aesthetic and Spiritual Currere. *Visual Arts Research*, 32(1), 75-82.
- IRWIN, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- IRWIN, R. L. (2014). Turning to a/r/tography. *KOSEA Journal*, 15(1), 1-40.
- IRWIN, R. L. (2017). Becoming teacher: A/r/tographical inquiry and visualizing metaphor. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 200-214.
- IRWIN, R. L. i CHALMERS, F. G. (2007). Experiencing the Vissual and Visualizing Experiences. En L. Bresler, *International Handbook of Research in Arts Educations* (pp. 179-194). Dordrecht: Springer.
- IRWIN, R. L. i O DONOGHUE, D. (2012). Encountering pedagogy through relational art practices. *International Journal of Art and Design Education*, 31(3), 221-236.
- IRWIN, R. L., ROGERS, T. i REYNOLDS, K. J. (2000). In the Spirit of Gathering. *Canadian Review of Art Education*, 27(2), 51-72.
- JACOBS, K. E. B. (2016). The (Untold) Drama of the Turning Page: The Role of Page Breaks in Understanding Picture Books. *Children's Literature in EdUcation*, 47, 357-373. DOI: 10.1007/s10583-016-9282-6
- JENKINS, H. (2006). *Covergence Culture: Where Old and New Media Collide*. Nova York: Nova York Uni Press.
- JENKINS, H. (2007). Confronting the challenges of participatory culture: Media education in the 21st century. *Nordic Journal of Digital Literacy* 1(2), 23-33. DOI: <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2007-01-03>
- JENKINS, H. (2010). Transmedia Storytelling and Enteretainment: An annotated syllabus. *Continuum, Journal of Media&Cultural Studies*, 24(6), 943-958. DOI: <https://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599>
- JENSEN, K. B. (2016). Intermediality. En K. B. Jensen, R. T. Craig, J. D. Pooley i E. W. Rothenbuhler (eds.), *The International Encyclopedia of Communication Theory and Philosophy* (1-12). John Wiley & Sons. DOI: 10.1002/9781118766804.wbiect170
- JOHNSON, P. (1998). Making picture stories: children illustrating their narrative texts. En J. Evans (ed.), *What's in a Picture: Responding to Illustrations in Picture Books* (pp. 166-191). London: Paul Chapman.
- JOVER, G. (2009). De libro en libro: la literatura en trailers. En G. Jover (coor.), *Constelaciones literarias. Sentirse raro. Mirada sobre la adolescencia* (pp. 9-22). Málaga: Liro Abierto.
- JOVER, G. (30 de Juny de 2018). Biblioteca escolar, equidad educativa y lectura crítica. En A. Juan (presidencia), *Compartim la nostra #biblio(r)evolució!*. Fundació Bofill, Barcelona.
- JUANOLA TERRADELLAS, R. i CALBÓ ANGRILL, M. (2004)
- JUANOLA TERRADELLAS, R. i CALLIS FIGUERES, J. (2021)

- JUANOLA TERRADELLAS, R. i MASGRAU JUANOLA, M. (2014). Las aportaciones de E. W. Eisner a la educación: un profesor paradigmático como docente, investigador y generador de políticas culturales. *Revista española de pedagogía*, 259, 493-508.
- JUANPERE, P. (2018). Del arte expandido a la literatura expandida. Una aproximación a la posibilidad de la expansión de lo literario en las artes visuales contemporáneas. 452ºF, 19, 102-113.
- KACHORSKY, D., MOSES, L., SERAFINI, F. i HOELTING, M. (2017). Meaning Making with Picturebooks: Young Children's Use of Semiotic Resources. *Literacy Research and Instruction*, 1-19. DOI: 10.1080/19388071.2017.1304595
- KIND, S., COSSON, A. de, IRWIN, R. L. i GRAUER, K. (2007). Artist-Teacher Partnerships in Learning: The In/Between Spaces of Artist-Teacher Professional Development. *Canadian Journal of Education*, 30 (3), 839-864.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (1999). Metalinguistic Awareness and the Child's Developing Sense of Irony: The Relationship between Pictures and Text in Ironic Picture Books. *The Lion and the Unicorn*, 23, 157-183.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2013). Childhood and Modernist Art. *Libri & Liberi*, 2(1), 11-28
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2013). Manga/Comics Hybrids in Picturebooks. En J. Berndt i B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *Manga's Cultural Crossroads* (pp. 98-118). New York: Routledge.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2013). Paratexts in Children's Films and the Concept of Meta-filmic Awareness. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 5(2), 108-123.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2015a). From baby books to picturebooks for adults: European picturebooks in the new millennium. *Word & Image*, 31(3), 249-264. DOI: 10.1080/02666286.2015.1032519
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2015b). Just what is it that makes Pop Art picturebooks so different, so appealing? En E. Drukeri B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *Children's Literature and the Avant-Garde* (pp. 241-265). Amsterdam: John Benjamins
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. (2016). The Impact of New Digital Media on Children's and Young Adult Literature. En M. Manresa, N. Real (ed.): *Digital Literature for Children. Texts, Reader and Educational Practices* (pp. 57-72). Brusel: Peter Lang.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i MEIBAUER, J. (2005). First Pictures, Early Concepts: Early Concept Books. *The Lion and the Unicorn*, 29(3), 324-347.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i MEIBAUER, J. (2011). Early-concept books. Acquiring nominal and verbal concepts. En B. Kümmerling-Meibauer, *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3* (pp. 91-114). Amsterdam: John Benjamins.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i MEIBAUER, J. (2014). Understanding the Matchstick Man. Aesthetic and Narrative Properties of a Hybrid Picturebook Character. En B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *Picturebooks: Representation and Narration* (pp. 139-161). New York: Routledge.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i MEIBAUER, J. (2015a). Maps in picturebooks: cognitive status and narrative function. *BLFT. Nordic Journal of Childlit Aesthetics* 6.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i MEIBAUER, J. (2015b). Picturebooks and Early Literacy. How Do Picturebooks Support Early Conceptual and Narrative Development? En B. Kümmerling-Meibauer, J. Meibauer, Jörg, K. Nachtigäller i K. Rohlfing (ed.), *Learning from Picturebooks. Perspectives from Child Development & Literacy Studies* (pp. 13-32). New York: Routledge.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i MEIBAUER, J. (2017). Picturebooks and cognitive studies. En B. Kümmerling-Meibauer i J. Meibauer (ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks*. DOI: 10.4324/9781315722986-38

- KÜMMERLING-MEIBAUER, B. i MEIBAUER, J. (2019). Picturebooks as Objects. *Libri&Liberi*, 8(2), 257-278. DOI: 10.21066/carcl.libri.8.2.1
- KUNDE, K. i MASGRAU JUANOLA, M. (2017). Libros hormiguero. Centenares de detalles, miles de argumentos. *Cuadernos de literatura infantil y juvenil* 276, 32-39.
- KUNDE, K. i PIDERIT, M. F. (2021). Desde la intermedialidad para la intermedialidad: una didáctica de los lenguajes. *Bellaterra Journal*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.938>
- KUNDE, K. i PIDERIT, M. F. (2021). La intermedialidad en la literatura: entrevista a las docentes Alejandra Torres i Mariona Masgrau Juanola. *Bellaterra Journal*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.943>
- KUZMIČOVÁ, A., DIAS, P., VOGRINČIĆ ČEPIČ, A., BECH ALBRECHTSLUND, A.-M., CASADO, A., KOTRLA TOPIĆ, M., MÍNGUEZ LÓPEZ, X., NILSSON, S. K. i TEIXEIRA-BOTELHO, I. (2018). Reading and company: embodiment and social space in silent reading practices. *Literacy*, 52(2), 70-77. DOI: 10.1111/lit.12131
- KRESS, G. i VAN LEEUWEN, T. (2006). *Reading Images: A Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- KRTILOVA, K. (2012). Intermediality in Media Philosophy. In B. Herzogenrath (Ed.), *Travels in Intermediality: Reblurring the Boundaries* (pp. 37-45). Hannover: Dartmouth College Press.
- KRUSE, I. i SABISCH, A. (2013). *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale*. München: kopaed.
- LACAU, M. H. (1966). *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, Kapelusz.
- LAMBERT, M. (2010). Gutter Talk and More. Picturebook paratexts, Illustration, and Design at Storytime. *Children and Librarians*. 36-41.
- Lapeá Gallego (2013). (Allà on viuen els monstres)
- LECKE, B. (2008). *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LEE, S. (2013). *La trilogía del límite*. Albolote: Barbara Fiore.
- LEGGO, C., SINNER, A. E., IRWIN, R. L., PANTALEO, K., GOUZOUASIS, P. i GRAUER, K. (2011). Linger in liminal spaces: a/r/tography as living inquiry in a language arts class. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 24(2), 239-256. DOI: 10.1080/09518391003641908
- LESCHINSKI, S. (2014). Die Welt über das Medium Buch erschließen: Kinderliteratur im Kontext der kulturpädagogischen Arbeit. *Medien und Unterricht*, 29, 22-27.
- LEWIS, D. (2001). *Reading contemporary picturebooks: Picturing text*. New York: Routledge.
- LLACH CARLES, S., MASGRAU JUANOLA, M. i FALGÀS i ISERN, M. (2006). La creatividad poética: reciclaje, conexiones y "collage". *Aula de innovación educativa*, 151, 29-34.
- LLUCH, G. (2009). Textos y paratextos en los libros infantiles Alicante : Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009 <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcdv216>
- LLUCH, G. (2010). *Cómo seleccionar libros para niños y jóvenes. Los comités de valoración en las bibliotecas escolares y públicas*. Gijón. Editorial Trea.
- LÓPEZ-VAELA AZCÁRATE, A. (2011). Génesis semiótica de la intermedialidad: fundamentos cognitivos y socio-constructivistas de la comunicación. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 95-114.
- MACKEY, M. (2016). Literacy as material engagement: the abstract, tangible and mundane ingredients of childhood reading. *Literacy*, 50(3), 166-172. DOI: <https://doi.org/10.1111/lit.12087>
- MADIRD MANRIQUE, M. (2014). *Creando narrativas audiovisuales participativas. a/r/tografía e inclusividad*. (Tesis doctoral, Universidad de Granada, Andalucía). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/35191>

- MADIRD MANRIQUE, M. (s. d.). Investigación a/r/tográfica basada en el cómic. http://art2investigacion-en.weebly.com/uploads/2/1/1/7/21177240/madrid_marta.pdf
- MAFFESOLI, M. (2007). *En el crisol de las apariencias. Parar un ética de la estética*. México, D. F.: Siglo XXI.
- MAIWALD, K. (2008). Multimediale Texte in didaktischer Perspektive. En B. Lecke, *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik* (pp. 131-160). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARCI-BOEHNCKE, G. (2008a). Intermedialität als perspektivierter Prozess – Von der Wiederentdeckung des Rezipienten in einem vorläufigen Diskurs. En B. Lecke, *Mediengeschichte, Intermedialität und Literaturdidaktik* (pp. 79-94). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- MARCI-BOEHNCKE, G. (2008b). Medienerziehung in der KiTa: Kompetenzen und Meinungen der Erzieherinnen. *Ludwigsurger Beiträge Zur Medienpädagogik*, 11, 1-8. DOI: 10.21240/lbzm/11/03
- MARCI-BOEHNCKE, G. (2014). Grundbildung Medien mitdenken – Überlegungen zur Medienbildung im Fach Deutsch in Lehramtsausbildung und Schule. In P. Imort i H. Niesyto. *Grundbildung Medien* (pp. 195-210). München: Kopäd.
- MARCI-BOEHNCKE, G. (2017). Cooperatvie Learning within Educational Networks: Perspectives for Good Educational Governance in Modern Reading Education. *International journal of media, technology and lifelong learning*, 13(2), 17-31.
- MARCI-BOEHNCKE, G. (2018). Von der integrierten zur inklusiven Medienbildung. En T. Hug (ed.), *Medienpädagogik. Herausforderungen für Lernen und Bildung im Medienzeitalter* (pp. 49-64). Innsbruck: Innsbruck University Press
- MARCI-BOEHNCKE, G., RATH, M. i MÜLLER, A. (2012). Medienkompetent zum Schulübergang. Erste Ergebnisse einer Forschungs- und Interventionsstudie zum Medienumgang in der Frühen Bildung. *Medien Pädagogik* 22, 1-22.
- MARCI-BOEHNCKE, G. i RATH, M. (2013). Medienpädagogik und Medienbildung – zur Konvergenz der Wissenschaft von der Medienkompetenz. En M. KARMASIN, M. RATH i B. THOMASS (ed.), *Kommunikationswissenschaft als Intergrationsdisziplin* (pp. 117-133). Wiesbaden: VS.
- MARCI-BOEHNCKE, G. I VOGEL, T. (2018). From Theoretical Knowledge to Reflection About Digital Media: A Study about Epistemic Awareness of In-Service Teachers. En *ICERI2018 Proceedings* (pp. 1944-1950). Sevilla: IATED. DOI: 10.21125/iceri.2018.1424
- MARRIOTT, S. (1998). Picture books and the moral imperative. En J. Evans (ed.), *What's in a Picture: Responding to Illustrations in Picture Books* (pp. 1-24). London: Paul Chapman.
- MARTENS, P., MARTENS, R., DOYLE, M. H., LOOMIS, J. i AGHALAROV, S. (2012). Learning from picturebooks. Reading and Writing Multimodally in First Grade. *The Reading Reacher*, 66(4), 285-294. DOI:10.1002/TRTR.01099
- MARTINEZ, M., STIER, C. i FALCON, L. (2016). Judging a Book by Its Cover: An Investigation of Peritextual Features in Caldecott Award Books. *Children's Literature in Education*, 47, 225-241. DOI: 10.1007/s10583-016-9272-8
- MASDEVALL TEIXIDOR, S. i MASGRAU JUANOLA, M. (2011). Disfrazando letras: cómo los niños y las niñas se apropian de la escritura. *Pulso: revista de educación*, 34, 125-140.
- MASGRAU JUANOLA, M. (2011). El repte de la intermedialitat a l'aula (en un entorn multimèdia). *Comunicació Educativa: revista d'ensenyament de les comarques meridionals de Catalunya*, 24, 42-49.
- MASGRAU JUANOLA, M. (2012a). Sobre poesia visual: aprenent a llegir davant les línies. (tesi doctoral, Universitat de Girona, Catalunya). <https://www.tdx.cat/handle/10803/96877>

- MASGRAU JUANOLA, M. (2012b). Poema enfora: visualitat i jocs metaliteraris a la poesia experimental de la segona meitat del segle XX a Catalunya. *Catalan Review: international journal of Catalan culture*, 26, 57-84.
- MASGRAU JUANOLA, M. (2014). Biblioteques escolars: un repte polièdric. En A. Escofet Roig i M. T. Fuertes Camacho (dir.) *Construint vincles entre universitat i societat: 20 experiències d'aprenentatge servei a les universitats catalanes* (pp 70-)
- MASGRAU JUANOLA, M. (2021). *Diàlegs sobre art, educació i compromís*. Barcelona: Graó.
- MASGRAU JUANOLA, M. i FALGAS ISERN, M. (2013). ¿Cómo lo hago en clase? Una mirada a la acción didáctica desde la autoconfrontación y la reflexión para la formación inicial de maestras. *Ikastria: cuadernos de educación*, 19, 97-137.
- MASGRAU JUANOLA, M., FORASTÉ ARISSA, A. i CROS BAHÍ, S. (2012). De las ideas a los proyectos: la creatividad como pilar básico del emprendimiento. *Aula de innovación educativa*, 213-214, 10-15.
- MASGRAU JUANOLA, M., KUNDE, K. i FALGÀS, M. (2017). How Do Children Read Before Being Able To Read? Tools For Research. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 23, 705-712. DOI: <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.86>
- MASGRAU JUANOLA, M. i KUNDE, K. (2017). Libros hormiguero. Centenares de detalles, miles de argumentos. *CLIJ: Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 276, 32-39.
- MASGRAU-JUANOLA, M. i KUNDE, K. (2018a). La intermedialidad: un enfoque básico para abordar fenómenos comunicativos complejos en las aulas. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 621-637. DOI: <https://doi.org/10.5209/ARIS.59812>
- MASGRAU-JUANOLA, M. i KUNDE, K. (2018b). Crèdits editorials, una mina! *Criatures*, ara, 8.12.2018 https://criatures.ara.cat/lectura/credits-editorials-llibres-infantils-aporten-informacio-important_1_2707391.html
- MASGRAU JUANOLA, M. i KUNDE, K. (2020). Àlbum il·lustrat de autor. *CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*, 293, 18-23.
- MASGRAU JUANOLA, M. i LÓPEZ ROS, V. (2019). Aprendizajes iterativos mediante los prácticum y las situaciones prácticas reales
- MASGRAU JUANOLA, M. i MARTÍ SALA, X. (2012). El lipdub: con abordem els nous gèneres orals? *Perspectiva escolar*, 366, 65-.
- MASGRAU JUANOLA, M. i MASDEVALL TEIXIDOR, S. (2010). Lectura 'avant la lettre': Una experiència de poesia visual a primària. En Costa, A. García, M.D., García, P., Ribera Aragüete, P., Iglesias, A., Pozo, M. del i Rodríguez Gonzalo, C. (coord.), *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües* (pp. 273-278).
- MASGRAU JUANOLA, M. i NORCAD, J. (2017). La hibridació d'idees a través dels mitjans de comunicació i les noves tecnologies: Reflexions a partir d'un projecte educatiu complex. En L. Costa i Fernández i M. Puntí Brun (dir.), *Comunicació, educació i compromís social* (pp. 31-).
- MASGRAU JUANOLA, M. i PONS OLIVER, M. (2019a). Converses, hipòtesis i fabulacions entorn de la lectura: la importància del diàleg i la reflexió en l'alfabetització inicial. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 83, 70-76.
- MASGRAU JUANOLA, M. i PONS OLIVER, M. (2019b). Narratives en els inicis de l'escriptura: la importància del diàleg i la reflexió en l'alfabetització. *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, 82, 53-61
- MASGRAU JUANOLA, M., SUTHERLAND, M.B., CALBÓ ANGRILL, M. i MASDEVALL TEIXIDOR, S. (2016). Roots and branches of Entrepreneurial Education. En M. Masgrau i M. Sutherland, *Teacher 2020 Entrepreneurial Education Initiatives and Guidelines handbook* (pp. 81-). Girona: Universitat Girona.

- MATTOS, M. S. de (2016). As cintas e seus contratos de comunicação: envolvendo livro e público leitor. *Anais do III Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação (III SEDIAr)*.
- MATTOS, M. S. de, FERREIRA, P., RIBEIRO, N. i VIANNA, S. (2016). Capas e contracapas de livros ilustrados: espaços privilegiados de estratégias discursivas. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 349-372.
- MCLUHAN, M. (1973). *La Galàxia Gutenberg: la formació del'home tipogràfic*. Barcelona: Edicions 62.
- MCLUHAN, M. (1994). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: MIT Press.
- MERSCH, D. (2002). *Was sich zeigt. Materialität, Präsenz, Ereignis*. München: Fink.
- MERSCH, D. (2004). Performativität und Ereignis. Überlegungen zur Revision des Performanz-Konzeptes der Sprache. En J. Fohrmann (ed.), *Rhetorik. Germanistische Symposien Berichtsbände* (pp. 502-535). Stuttgart: J. B. Metzler. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-476-05569-9_26
- MERSCH, D. (2010). Meta/Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen. *ZMK: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung*, 2, 186-210. <https://doi.org/10.28937/1000107510>
- MERSCH, D. (2013). Erscheinung des 'Un-Scheinbaren'. Überlegungen zu einer Ästhetik der Materialität. En T. Strässle, C. Kleinschmidt i J. Mohs (ed.), *Das Zusammenspiel der Materialien in den Künsten: Theorien – Praktiken – Perspektiven* (pp. 27-44). Bielefeld: transcript Verlag.
- Meteling, 2012
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura. *ANILLJ*, 10, 87-106.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2014). Exploring Education and Children's Literature. En ...
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2015). El papel de la animación en el desarrollo de la competencia literaria. *Elos Revista de Literatura Infantil e Juvenil*, 2, 155-172.
- MÍNGUEZ-LÓPEZ, X. (2016). El espacio de la literatura infantil y juvenil en el sistema literario. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 21(1), 33-46. doi: 10.17533/udea.ikala.v20n1a03
- MITCHELL, W. J. T. (1994). *Picture theory: essays on verbal and visual representation*. Chicago: University of Chicago.
- MITCHELL, W. J. T. (2005). There Are No Visual Media. *Journal of Visual Culture*, 4(2), 257-266. DOI: <https://doi.org/10.1177/1470412905054673>
- MONERO, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
- MORGENSTERN, J. (2001). The Rise of Children's Literature Reconsidered. *Children's Literature Association Quarterly*, 26(2), 64-73. DOI: 10.1353/chq.0.1536
- MORIN, E. (2002). *Educar en la era planetaria: el pensamiento complejo como Método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- MOYA GUIJARRO, A. i PINAR SANZ, M. J. (2007). La interacción texto/imagen en el cuento ilustrado. Una análisis multimodal. *OCNOS*, 3, 21-38.
- MÜLLER, J. E. (2010). Intermediality Revisted: Some Reflections about Basic Principles of this Axe de pertinence. En L. Elleström, *Media Borders, Multimodality and Intermediality* (pp. 51-68). London :Palgrave. DOI: 10.1057/9780230275201
- MUNARI, B. (2018). *Fantasia*. Barcelona: Gustavo Gili.

- MUNITA, F., Manresa, M. (2012). La mediación en la discusión literaria. En T. Colomer Martínez, M. Fittipaldi, *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (pp. 119-143). Caracas: Banco del Libro.
- MUNITA, F. (2015). ¿Dijo usted "mediador"? Hacia la construcción de un universo semántico para la noción de mediación. *Faristol*, 81, 8-10.
- MÜNKLER, S. i ROESLER, A. (2008). *Was ist ein Medium?*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- MUNNÉ, F. (2001). El Declive del Postmodernismo y el Porvenir de la Psicología. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 10, 21-33.
- MUTHESIUS-TRIPPENBACH, A. (1902). Das Moderne Englische Bilderbuch. *Dekorative Kunst eine Illustrierte Zeitschrift für angewandte Kunst*, X, 300-320.
- NELLES, J. (2002). *Bücher über Bücher: das Medium Buch in Romanen des 18. Und 19. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- NIERMAN, M. (1979). *Das Bilderbuch in der pädagogischen Diskussion: Materialien zum Bilderbuch in Elternhaus, Kindergarten, Schule und Bibliothek*. Düsseldorf: Schwann
- NIKOLAJEVA, M. (2002). The verbal and the visual. The picturebook as a medium. En R. D. Sell (ed.), *Children's Literature as Communication* (pp. 85-107). Amsterdam: John Benjamins.
- NIKOLAJEVA, M. (2003). Verbal and visual literacy: the role of picturebooks in the reading experience of young children. In J. Larson i J. Marsh (ed.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 235-248). London: Sage.
- NIKOLAJEVA, M. (2008). Play and playfulness in postmodern picturebooks. En L. R. Sipe i S. Pantaleo *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self-Referentiality* (pp. 67-86). New York: Routledge.
- NIKOLAJEVA, M. (2009). Theory, post-theory, and aetnonormative theory. *Neohelicon*, 36(1), 13-24.
- NIKOLAJEVA, M. (2009). *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*. New York: Routledge.
- NIKOLAJEVA, M. (2010). El poder y la subjetividad en los libros-álbum. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz (ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (34-44). Caracas: Banco del Libro.
- NIKOLAJEVA, M. (2014). *Reading for Learning: cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamin.
- NIKOLAJEVA, M. (2016). Recent trends in children's literature research. Return to the body. *International Research in Children's Literature*, 9(2), 132-145. DOI: 10.3366/ircl.2016.0198
- NIKOLAJEVA, M. i SCOTT, C. (2006). The dynamics of picturebook communication. *Children's literature in Education*, 31(4), 225-239. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1026426902123>
- NIKOLAJEVA, M. i SCOTT, C. (2006). *How Picturebooks Work*. Nova York: Routledge.
- NODELMAN, P. (1984). Understandable Children and The Enigma of Childhood. *Children's Literature Association Quarterly*, 9(3), 98. DOI-10.1353/chq.0.0454
- NODELMAN, P. (1986). Teaching Children's Literature: An Intellectual Snob Confronts Some Generalizers. *Children's Literature in Education*, 17(4), 203-214.
- NODELMAN, P. (1988). *Words about pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*, Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- NODELMAN, P. (2010). Las narrativas de los libros-álbum y el proyecto de la literatura infantil. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz (ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (18-32). Caracas: Banco del Libro.

Nodelman, 2012

NODELMAN, P. (2013). 'Clever Enough to Do Variations': Sendak as Visual Musician. *International Research in Children's Literature*, 6(1), 1-14. DOI: 10.3366/ircl.2013.0076

NODELMAN, P. (2018). Touching Art: The Art Museum as a Picture Book, and the Picture Book as Art. *Journal of Literary Education*, 1, 6-25. DOI: 10.7203/JLE.1.12085

OETKEN, M. (2008). Bilderbücher der 1990er Jahre: Kontinuität und Diskontinuität in Produktion und Rezeption. (Tesi doctoral, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Alemanya). <http://oops.uni-oldenburg.de/747/1/oetbil08.pdf>

ORTEGA VILLASEÑOR, H. (2016). Desafíos del potencial creativo de la intermedialidad. *Culturales*, 4(1), 167-198.

PAECH, J. (1997). Intermedialität. En J. Helbig, *Intermedialität: Theorie und Praxis eines interdisziplinären Forschungsgebiets* (pp.12-30). Berlin: Erich Schmidt.

PAECH, J. (2008). Intermedialität als Methode und Verfahren. En J. E. Müller (ed.), *Media Encounters and Media Theories* (pp. 57-75). Münster: Nodus.

PAECH, J. (2014). Warum Intermedialität?. En V. Doerr i T. Kurwinkel (ed.), *Intertextualität – Intermedialität – Transmedialität. Zur Bezeichnung zwischen Literatur und anderen Medien* (pp. 46-69). Würzburg: Königshausen&Neumann.

PANTALEO, S. (2005). "Reading" Young Children's Visual Texts. *Early Childhood Research & Practice*, 7(1). <https://ecrp.illinois.edu/v7n1/pantaleo.html>

PANTALEO, S. (2014). The Metafictional Nature of Postmodern Picturebooks. *The Reading Teacher*, 67(5), 324-332. DOI:10.1002/trtr.1233

PANTALEO, S. (2016). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, 31(2), 152-168. DOI: 10.1080/09500782.2016.1242599

PAULI, G. (1902). Das Bilderbuch. *Dekorative Kunst eine Illustrierte Zeitschrift für angewandte Kunst*, X, 273-299.

PIDERIT, M. F. i KUNDE, K. (2021). Reseña. The Intermediality of Narrative Literature. Medialities Matter, por Jorgen Bruhn. *Bellaterra Journal*, 14(1). DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.913>

PHINNEY, T. i Colabucci, L. (2010). The Best Font for the Job. Typography in Caldecott Winners, 1990-2010. *Children and Libraries*, 8(3), 17-26.

Pons (2008): la fuga

POSTMAN, N. (1988). *Die Verweigerung der Hörigkeit. Lauter Einsprüche*. Frankfurt: Fischer.

PRIETO, J. (2017). El concepto de intermedialidad: Una reflexión histórico-crítica. *Pasavento: Revista de Estudios Hispánicos*, 1, 7-18.

QUENEUA, R. (1961). *Cent mille milliards de poèmes*

RAJEWSKY, I. O. (2002). *Intermedialität*. Tübingen: A. Francke Verlag.

RAJEWSKY, I. O. (2005). Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialités/ Intermediality*, 6, 43-64. <https://doi.org/10.7202/1005505ar>

RAJEWSKY, I. O. (2010). Border Talks: The Problematic Status of Media Borders in the Current Debate about Intermediality. In L. Elleström (Ed.), *Media Borders, Multimodality and Intermediality* (pp. 51-68). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230275201_3

RAMALHO, S. (2021). L'art en l'educació com a compromís. En M. Masgrau Juanola (ed.), *Diàlegs sobre art, educació i compromís* (pp. 105-113). Barcelona: Graó.

- RAMOS, A. M. (2016). On the liminality of picturebook: the case of mix-an-match books. *History of Education & Children's Literature*, 11(1), 205-213.
- RAMOS, A. M. (2017). Segredos escondidos à vista de todos: implicações para a leitura dos códigos de barras nos livros infantis. *Aletria, Belo Horizonte*, 27(2), 15-33.
- RAMOS, A. M. (2018). Desafios da leitura do livro ilustrado pósmoderno: formar melhores leitores cada vez mais cedo. *SEDELER*, 5, 5-8.
- RAMOS, A. M. (2019). The Accordion Format in the Design of Children's Books: A Close Reading of a Portuguese Collection. *Libri & Liberi* 8 (2), 313-328. DOI: 10.21066/carclibri.8.2.4
- RAMOS, A. M., MATTOS, M. (2018). Revestir el libro de significados: un análisis de las sobrecubiertas en la literatura infantil y juvenil. *Ocnos*, 17.2. 33-45. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2018.17.2.1679
- RÉMI, C. (2010). Reading as Playing. The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. En B. Kümmerling-Meibauer (ed.), *Emergent Literacy Children's Books from 0 to 3* (pp. 115-139). Amsterdam: John Benjamins.
- RICKENMANN, R. (2006). "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia", dins Actes del Congreso Internacional de Investigación, Educación y Formación Docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colòmbia, 30 de agosto al 2 de septiembre 2006.
- RITTER, A. i RITTER, M. (2014). Aus dem Rahmen gefallen?! Bilderbücher im Medienverbund. *Medien und Unterricht*, 29, 7-21.
- RIPPL, G. (2014). Intermedialität. Text/Bild-Verhältnisse. En C. Benthier i B. Weingart (eds.), *Literatur und Visuelle Kultur* (pp. 139-158). Berlin/Boston: De Gruyter.
- RIPPL, G. (2015). *Handbook of Intermediality. Literature – Image – Sound – Music*. Berlin: de Gruyter
- ROCKENBERGER, A. (2014). Video game framings. In N. Desrochers i D. Apollon (eds.), *Examining paratextual theory and its applications in digital culture* (pp. 252-286). United States: IGI Global.
- RODARI, G. (2009). *Gramàtica de la fantasia: introducció a l'art d'inventar*. Barcelona: Educaula.
- RODRÍGUEZ-FERRÁNDIZ, R. (2017). Paratextual Activity: Updating the Genettian approach within the transmedia turn. *Communication & Society*, 30(1). 165-182.
- SABISCH, A. (2013). Visuelle Naration. Vom bildbasierten "Erzählen" im Bilderuch von Barbara Yelin. En I. Kruse i A. Sabisch (ed.), *Fragwürdiges Bilderuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (77-94). München: kopaed
- SALISBURY, M. (2005). *Ilustración de libros infantiles. Como crear imágenes para su publicación*. Barcelona: Acanto.
- SCHRÖTER, J. (2010). The Politics of Intermediality. *Acta Univ. Sapientiae. Film and Media Studies*, 2, 107-124.
- SCHRÖTER, J. (2011). Discourses and Models of Intermediality. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1790>
- SCHRÖTER, J. (2012). Four models of intermediality. In B. Herzogenrath (ed.), *Travels in Intermediality: Reblurring the Boundaries* (pp. 15-36). Hannover: Dartmouth College Press.
- SCHWARCZ, J. i SCHWARCZ, C. (1991). *The Picture Book Comes of Age: Looking at Childhood Through the Art of Illustration*. Chicago: American Library Association.
- SEIDEL, J. (2014). Rhizom. <http://seideljaiden.de/rhizom.php>

- SENSEVY, G., "Categorías para describir y comprender la acción didáctica", dins SENSEVY, G., MERCIER, A., *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2007.
- SERAFINI, F. (2010). Reading Multimodal Texts: Perceptual, Structural and Ideological Perspectives. *Children's Literature in Education*, 41, 85-104. DOI: 10.1007/s10583-010-9100-5
- SERAFINI, F. i CLAUSEN, J. (2012). Typography as Semiotic Resource. *Journal of Visual Literacy*, 31(2), 1-16.
- SERAFINI, F. i REID, S. F. (2020). Crossing Boundaries: Exploring Metaleptic Transgressions in Contemporary Picturebooks. *Children's Literature in Education*, 51, 261-284. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10583-019-09382-9>
- SILVA-DÍAZ, M. C. (2005). *La metaficción como un juego de niños. Una introducción a los álbumes metaficcionales*. Caracas: Banco del Libro
- SILVA-DÍAZ ORTEGA, M. C. (2006). Libros que enseñan a leer: álbumes metaficcionales y conocimiento literario. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Catalunya). <https://ddd.uab.cat/record/37300>
- SIPE, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory on Text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- SIPE, L. (2001). Picturebooks as Aesthetic Objects. *Literacy Teaching and Learning*, 6(1), 23-42.
- SIPE, L. R. i BRIGHTMAN, A. E. (2009). Young Children's Interpretation of Page Breaks in Contemporary Picture Storybooks. *Journal of Literacy Research*, 41, 68-103. DOI: 10.1080/10862960802695214
- SIPE, L. i MCGUIRE, C. (2006). Picturebook Endpapers: Resources for Literary and Aesthetic Interpretation. *Children's Literature in Education*, 37, 291-304.
- STYLES, M. (2010). "Me encanta Laureen Child": Las voces detrás de las imágenes. Los niños rellenan los silencios en los libros-álbum postmodernos. En T. Colomer, B. Kümmerling-Meibauer i M. C. Silva-Díaz (ed.), *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (154-161). Caracas: Banco del Libro.
- SOTTO MAYOR, G. (2016). As folhas de rosto nos livros ilustrados de literatura infantojuvenil: uma proposta tipológica. *Tropelias. Revista de Teoria de la Literatura y Literatura Comparada*, 25, 335-352. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.2016251120
- SPRINGGAY, S., IRWIN, R. L. i KIND, S. W. (2005). A/r/tography as Living Inquiry Through Art and Text. *Qualitative Inquiry*, 11, 897-912. DOI: 10.1177/1077800405280696
- TABERNERO SALA, R. (2012). La hipertextualidad como fundamento de construcción en la literatura "iluminada": La formación del lector en el libro-álbum y en el libro ilustrado. En A. Mendoza Fillola (coord.), *Leer Hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector* (pp. 121-134). Barcelona: Octaedro.
- TABERNERO SALA, R., CONSEJO PANO, E. i CALVO VALIOS, V. (2015). LIJ ilustrada: dificultades en la traducción de los conceptos que la definen. *MediAzioni* 17, 1-15.
- THIELE, J. (1991). *Neue Erzählformen im Bilderbuch: Untersuchungen zu einer veränderten Bild-Text-Sprache*. Oldenburg: Isensee.
- THIELE, J. (1999). *Experiment Bilderbuch*. Oldenburg: BIS.
- THIELE, J. (2000). *Das Bilderbuch. Ästhetik – Theorie – Analyse – Didaktik – Rezeption*. Oldenburg: Isensee.
- THIELE, J. (2013). Zwischen Bilderbuch und Kunst. Überlegungen zu dem schwierigen Verhältnis von Kind und Kunst im Medium Buch. En I. Kruse i A. Sabisch (ed.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (35-52). München: kopaed

- THIELE, J. (2014). Ein Bilderbuch betritt den Bühnenraum. "Jo im roten Kleid" in inter- und transmedialen Prozessen. *Le/se/räu/me: Zeitschrift für Literarität in Schule und Forschung*, 1, 1-12.
- THIELE, J. i WALLACH, S. (2007). *Verborgene Kindheiten. Soziale und emotionale Probleme in der Kinderliteratur*. Oldenburg: BIS.
- TIMPANY, C., VANDERSCHANTZ, N., HINZE, A., CUNNINGHAM, S. J. i WRIGHT, K. (2014). Shared Reading of Children's Interactive Picture Books. En K. Tuamsuk, A. Jatowt i E. Rasmussen (eds). *The Emergence of Digital Libraries – Reserach and Practices* (pp. 196–207). Cham: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-12823-8_20
- TOBIAS, E. S. (2014). Inter/Trans/Multi/Cross/New Media(ing): Navigating an Emerging Landscape of Digital Media for Music Education. En C. Rondes (ed.), *Music Education: Navigating the future* (pp. 91-121). New York: Routledge.
- TORRA, M. (2009). *Taller d'escriptura creativa*. Barcelona: Educaula
- TORRES, A. i PÉREZ BALBI, M. (2016). *Visualidad y dispositivo(s). Arte y técnica desde una perspectiva cultural*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- TRIFONAS, P. (1998). Cross-Mediality and Narrative Textual Form: A Semiotic Analysis of the Lexical and Visual Signs and Codes in Picture Book. *Semiotica*, 118(1-2), 1-70. DOI: <https://doi.org/10.1515/semi.1998.118.1-2.1>
- TRIGGS, V., IRWIN, R. L., i LEGGO, C. (2014). Walking art: Sustaining ourselves as arts educators. *Visual Inquiry: Learning and Teaching Art* 3(1), 21-34.
- ULUĞ, E. (2014). Determination of the Required Features of Children's Picture Books. *Journal of Education and Future*, 6, 25-42.
- VALÉRY, P. (1999). *Piezas sobre arte*. Madrid: Visor.
- VAN DER LINDEN, S. (2015). *Álbumes!*. Barcelona: Ekaré.
- VAN LEEUWEN, T. van (2006). Towards a semiotics of typography. *Information Design Journal + Document Design*, 14(2). 139-155.
- VERYERI ALACA, I. (2019). Materiality in Picturebooks: An Introduction. *Libri&Liberi*, 8(2), 243-255. DOI: [10.21066/carcl.libri.8.2.8](https://doi.org/10.21066/carcl.libri.8.2.8)
- VILARIÑO PICOS, M.T. (2016). Intermedia/Transmedia(lidad) como modelos de un método de investigación literario y cultural. *Artnodes*, 18, 73-80. <http://doi.org/10.7238/a.v0i18.3033>
- VOGL, J. (2001). Medien-Werden: Galileis Fernrohr. En L. Engell i J. Vogl (ed.), *Mediale Historiographien* (pp. 115-123). Weimar: Universitätsverlag Weimar.
- WIEBE, S. i SMITH, C. C. (2016). A/r/tography and Teacher Education in the 21st Century. *McGill Journal of Education*, 513, 1163-1178. DOI: [10.7202/1039633ar](https://doi.org/10.7202/1039633ar)
- WINDERLICH, K. (2013). Die Bilderbuchwerkstatt. Forschende Zugänge zur Rezeption zeitgenössische Bilderbücher im Grundschulalter zwischen Ort, Bild und Sprache. En I. Kruse i A. Sabisch (ed.), *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel, Denkspiele, Bildungspotenziale* (167-181). München: kopaed
- Wolf, 2008: 89 burdick
- WOLF, W. (1999). *The musicalization of fiction: A study in the theory and history intermediality*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- WOLF, W. (2011). (Inter)mediality and the Study of Literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.1789>

- WOLF, W. (2012). Narrative and narrativity: A narratological reconceptualization and its applicability to the visual arts. *Word & Image*, 19(3), 180-197. DOI: 10.1080/02666286.2003.10406232
- ZEMANEK, E. (2012). Intermedialität – Interart Studies. En E. Zemanek (ed.), *Komparatistik* (pp. 159-174). Berlin: Akademie Verlag. DOI: <https://doi.org/10.1524/9783050059921.159>
- ZÚÑIGA LÓPEZ, D. (2019). *Los sentidos pedagógicos en una práctica artística dirigidas para jóvenes dentro de un espacio cultural en Chile*. (Tesi doctoral, Universitat de Barcelona, Catalunya). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/668227>

ANNEXOS

Annex 1

Incidents Crítics

En la següent taula trobem la transcripció dels IC organitzats de la següent manera:

Columna 1) Número de l'IC.

Columna 2) Data de la gravació.

Columna 3) Els minuts i segons de la gravació d'on es va extreure el fragment.

Columna 4) La sessió del Taller Entre Contes i el grup de participants.

Columna 5) La transcripció verbal amb descripcions gestuals.

Columna 6) Una breu classificació.

Columna 7) Els apartats de la tesi en què es van citar i analitzar.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
1	08.11.16	23:17 - 23:42	1.1., 5èA	Karo: Vosaltres sabeu què és un àlbum il·lustrat? [Els nens fan que no amb el cap.] Karo: No? Però us imagineu què és un àlbum il·lustrat? F: És il·lustrat! [...] És com il·lusió! [...] F: Il·lustracions són dibuixos. K: Es podria també dir així. J: Com àlbums pintats. P: Un conte amb dibuixos.	Terme	1.1.
2	08.11.16	24:08 - 24:28	1.1., 5èA	Karo: Com us imagineu un àlbum il·lustrat? R: Hi han molts dibuixos. P: I que té poca, té menys lletra F: Però els nens petits, els nens de menys de 3 anys que només s'imaginen i no saben llegir mai hi ha ni una lletra. Karo: També hi ha sense lletres	Terme	
3	11.11.16	0:30 - 1:44	1.1., 2nA	Karo: Sabeu què és un àlbum il·lustrat? Nens: No. Karo: No? Us imagineu què podria ser? Nens: No. D: Tomar fotos... (parla paral·lelament amb la R. i aquesta acaba la seva frase) R: ... un àlbum Karo: Un àlbum, però què vol dir un àlbum? D: Una carpeta. R: Una carpeta així (fa el moviment amb les mans d'obrir i tancar). M1: És una carpeta de fotos. [...] D: És un àlbum per fer fotos. Karo: Val, no és per fer fotos. A veure, un àlbum si és per fer fotos, però un àlbum il·lustrat és una altra cosa, és un llibre. M2: Que és un tipus de llibre, que posem les ... les... Fem les que hem fet a l'escola.	Terme	1.1.
4	11.11.16	19:59-26:48	1.1, 2nA	H. passa les pàgines de l'àlbum La Isla (Grede, 2003). Primer mira les imatges. D. interfereix en la lectura H. li senyala una cosa a la pàgina amb mar fosca. Salta d'aquesta pàgina a una on es veu la dona que té por i després d'aquesta a la contra i tornant diversos cops.	Lectura compartida Paratextos interactius	2.2.6

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>H. comença a llegir el text. El comenta amb la D. M1. obre la primera pàgina de 600 punts negres (Carter, 2007a), li fascina i ensenya a D. i H. D. i H. toquen el pop-up. Sole (mestra): Marua, eh eh eh eh eh, vigileu Les nenes segueixen tocant. Sole (mestra): Daniela, es trenquen, eh. R. s'hi afegeix a la lectura. M1. Passa pàgina per pàgina amb cara d'estupefacció i manipula les pàgines que ho requereixen. R. ho mira amb ella. Es senten expressions d'estupefacció (ohs i ahs). M2. és atret per les expressions i s'apropa el grup de nenes per mirar també. Sole (mestra): Noies, no obligueu el llibre, no podeu obligar-ho. Quan nosaltres obrim un llibre d'aquests, està fet de tal manera que s'obra, però si l'obligem el trenquem. Si nosaltres el fem així expresament es trenquen. Hem de fer així i ja està i mirar el que ha passat. D. fa cas i obra el llibre poc a poc amb cura, només mirant-ho. H. el toca suament Sole (mestra): Només tocar H. retira la mà. Segueixen mirant. M. i D. obren i tanquen les solapes, i M. riu placidament. Avisa a R. que ho miri també. Torna a tocar el llibre Sole (mestra): Què he dit, M., què he dit? Si l'obligues... D: Però és amb aixó (assenyalant la tira per moure el pop-up) Sole (mestra): Amb aixó, però no amb la má. Val. A. Passa ràpid per les primeres pàgines El papagayo del senyor Hullot (Meveille, 2012). No és fins a la quarta que s'adona, al girar la pàgina, que hi ha solapes. L'obra i comença a observar més detalladament la pàgina. Salta fins al final i torna pàgina per pàgina enrera sense obrir les solapes. Tret la penúltima, que mira més detalladament, passa més aviat ràpid per les pàgines (para 2-3 segons per pàgina). Abans d'arribar a la primera, en M2. li ensenya de desplegar una solapa. L'A. passa a la següent (en ordre de lectura des d'un principi fins al final) i descobreix que també té solapa.</p>		

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
4	11.11.16	19:59-23:20	1.1, 2nA	<p>A. i M. comparen els canvis de la imatge amb la solapa plegada i desplegada i així seguidament fins al final del llibre.</p> <p>A. té en algun moment dificultats de plegar la solapa bé al girar la pàgina. El temps d'observació per pàgina augmenta fins a quasi mig minut per pàgina.</p> <p>Karo: Què us han semblat els llibres que heu vist? Que creieu què és un àlbum il·lustrat?</p> <p>H: Són molt guais.</p> <p>Karo: Perquè són molt guais?</p> <p>H: Perquè alguns fan por i alguns fan gràcia.</p> <p>Karo: Què més creieu què és un àlbum il·lustrat?</p> <p>M1: És divertit</p> <p>Karo: Perquè creieu què són divertits? Tots els llibres que heu agafat són divertits?</p> <p>Alumnes: Sí, sí</p> <p>A: No</p> <p>Karo: No? El teu no és divertit?</p> <p>A: Porque solo tiene... este es (ensenya l'última pàgina) és d'amor.</p> <p>A. segueix mirant i comparant les pàgines. Deixa una solapa oberta i gira l'anterior pàgina. Quan veu que la imatge no encuadre, torna a plegar la solapa oberta de forma correcta i segueix amb la lectura.</p> <p>Karo: Què creieu que tenen tots en comú?</p> <p>H: Lletres?</p> <p>Karo: Tots els llibres tenen lletres?</p> <p>H: Sí</p> <p>A: El meu no [ho senyala a tothom].</p> <p>A. segueix mirant les pàgines, ara torna enrere a altre cop, dedica poc temps a cada pàgina, però sempre obra la solapa, de vegades inclòs abans de poder mirar-se-la de forma tancada.</p> <p>Mentre passa una pàgina el M2. obra una solapa i com a resultat torna a haver-hi una continuació no coherent. A. la plega de seguida.</p>	Anatextualitat	
6	15.11.16	4:45-5:32	1.2, 5èB	<p>Karo: On és el mirall?</p> <p>Alumnes: Està al mig [El F. s'aixeca per assenyalar-lo.]</p> <p>F: Perquè, mira, n'hi ha dos.</p> <p>Karo: N'hi ha dues. Llavors el mirall és al mig?</p> <p>[...]</p>	Plec de pàgina	2.1.2.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>F: No, no, no! [Es torna a aixecar.] No és al mig, és aquí [Assenyalant la pàgina esquerra.], perquè si fos al mig, la nena no hauria de ser aquí. [...]</p> <p>Karo: Llavors el mirall seria com la pàgina esquerra, diguessim.</p> <p>Z: No, no, sí, seria ... seria aquesta part, on està la nena.</p> <p>F: I això aquesta línia...</p> <p>Karo: Aixeca't i ensenya'm-ho, això està bé</p> <p>Z: Seria el mirall tot això [Assenyalant la pàgina esquerra], perquè s'està mirant.</p> <p>Karo: Vale tota la pàgina esquerra. Recordem que el llibre té dos pàgines [...] El què esteu dient que el mirall és aquesta pàgina (senyalant pàgina esquerra).</p> <p>F: Sí, sí, aquesta línia [...]</p> <p>Karo: Sí, la línia exacte, és la, la, la ... el plec entre les dues pàgines.</p>		
7	15.11.16	15:44 - 16:12	1.2, 5èB	<p>Z: Ahh! ella està detrás del mirall, per això no es veu!</p> <p>Karo: Val, aquí està darrere del mirall, per això no es veu ni la nena ni el reflex, d'acord.</p> <p>P: Tot és blanc, ja està!</p> <p>Karo: Tot és blanc. No teniu res més a dir?</p> <p>Nens: No, no!</p> <p>F: Sí!</p> <p>Karo: Diques!</p> <p>F: Pot ser que s'hagi anat?</p> <p>Karo: Pot ser que s'hagi anat? Què creieu?</p> <p>A: Sí, sí!</p> <p>Karo: Només una pista, perquè això és una cosa que no veieu a l'ordinador, en la pantalla... Estem a mig llibre [...]</p> <p>K: Queda tot això! [...]</p> <p>Farhan: No he vist mai cap llibre que pel mig sigui blanc!</p>	Pàgina en blanc	2.1.2.
8	15.11.16	06:45 - 08:14	1.2, 5èA	<p>O: Què s'està mirant al, al, al...</p> <p>R: ...al mirall...</p> <p>O: ...al mirall</p> <p>Karo: Està mirant el mirall?</p> <p>O: Sí</p> <p>R: Però pot ser ...</p> <p>Karo: On és el mirall?</p> <p>T: Allà!</p>	Plec de pàgina	2.1.2.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
8	18.11.16 - 1	06:45 - 08:14	1.2, 2nB	<p>R: Allà, davant seu. C1: al ... seu al O: A la dreta! Diversos alumnes: [Assenyalant la pantalla] Aquí, aquí! Karo: A la dreta? T: No, a l'esquerra, l'esquerra. Karo: A veure. R: [S'aixeca i es posa d'esquenes a la pantalla, per agafar el mateix lloc que la nena.] No, a la dreta, perquè si ella està així, està el mirall a la dreta. Karo: On és el mirall? Ensenya-m'ho tu. R: Aquí [Assenyalant la part dreta]. T: Sí, però ella està allà. C1: Però si hi ha una part, si et fixes molt, molt bé, hi ha una part més fosca que l'altra. R: Sí. Karo: Quina és més fosca? C1 i T: Aquella [Assenyalant la dreta]. Karo: La dreta, llavors? C1: Crec que aquest és el mirall. Karo: Ah, tu creus que la dreta és el mirall. Haig de dir una cosa del fosc o no fosc [Obree el llibre]. Això poden ser coses de l'escaneig. Aquí [ensenyant la pàgina al llibre] teniu l'altre... C: Ah, vale! O: Ehmm, pot ser, que... R: Jo, jo! Karo: A veure, escoltem, escoltem. Això és l'únic que és important, escoltar! O: Potser que, quan va a plorar, s'ha mirat al mirall i ha pensat: Què m'ha passat? Què m'ha passat? Karo: Què ha passat? R: Jo, jo, em sembla que ... a la dreta, bueno, a la seva dreta és el mirall, perquè abans la nena estava aquí [Va a la pantalla per assenyalar la dreta]. No dic aquella [Ara assenyala l'esquerra], perquè abans en la fotografia anterior la nena estava en aquell costat Karo: D'acord. D'acord. Per això creus que a l'esquerra és el mirall! R: I llavors surt un mirall de [...]</p>	Plec de pàgina	2.1.2.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>Karo: Però, ehmmm, una pregunta torno enrere a la pàgina anterior, Si a l'esquerra és el mirall, perquè no hi és la nena aquí?</p> <p>Silenci</p> <p>O: Perquè pot ser que, pot ser que ...</p> <p>R: Pot ser que, magicament va apareixer un mirall allà senyalitzant a l'esquerra</p> <p>Karo: D'acord</p>		
9	15.11.16	21:17 - 23:02	1.2, 5èA	<p>R: Ola,</p> <p>Karo: Zisan, què passa aquí?</p> <p>Z: Se fusionen</p> <p>Karo: Se fus.. Es fusionen. Si, és fusionen?</p> <p>T: Si, jo crec que, com el mirall era màgic, va entrant</p> <p>Karo: Ella entra al mirall com és màgic. A vuere, nem mirant el que passa</p> <p>R: Ola</p> <p>N: Va entrant més i més</p> <p>Karo: Entra cada cop més, oi?</p> <p>J: Ara és transforma</p> <p>Karo: Es transforma. En què es transforma</p> <p>C1: Es transformarà en una sola persona</p> <p>Karo: [...] Com es transformaran</p> <p>J: Entra</p> <p>Karo: Entra dins el mirall i es transfoma dins del mirall</p> <p>J: Si</p> <p>Karo: Si gira la pàgina Oh...</p> <p>T: Ha entrat, ha entrat!</p> <p>C1: Perquè el mirall és màgic, ha entrat al mirall!</p> <p>J: I després surt!</p> <p>Karo: I després surt? Sí?</p> <p>C1: Però només una persona.</p> <p>Karo: Només una persona?</p> <p>C1: Molt contenta.</p> <p>Karo: Molt contenta.</p> <p>R: O pot ser que ha anat al món del mirall, pot ser de felicitat.</p> <p>Karo: Que us recorda algú que entri en un mirall.</p> <p>C1: Alicia a través del espejo.</p> <p>Karo: A mira, per exemple!</p>	Pàgina en blanc	2.1.2. 2.1.3.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>C1: Jo crec que a lo millor ha sigut tot un somni. K: Un somni, vale, és l'explicació fàcil, oi? Sempre quan no sabem que passa podria ser un somni, perquè als somnis tot és possible, oi. N: Pot ser quansurti estigui amb una persona o que no surti i entri en un món quietot és al revés i com un mirall? Karo: Ahh, tot al revés, ah mira, que interessant!</p>		
10	18.11.16	6:34-10:00	1.2., 2nB	<p>D: No té amics. Karo: I com sabeu que no té amics? I: Perquè en la pàgina aquella només hi ha ella sola. Karo: Ah, perquè està sola. R: [...] amb els miralls es van veure moltes. Karo: Moltes? I ja has vist això. Aquí no, davant! [Ensenya la portadella.] Aquí ho hem vist R: [Va assestant amb el cap.] [...] Karo: Com pot ser això, que es veuen tantes nenes. R: Amb el mirall es va fer més miralls ... i després [...] Karo: És un reflex? R: Sí! [...] I: S'ha espantat perquè ha vist que hi ha dos nenes. J: [Mira les pàgines anteriors per comprovar alguna cosa.] Aquí dice el es...es-pe-jo. No és una igual, Karo: No és una igual? J: és una nena del espejo. Karo: J. em diràs on és el mirall? J: El mirall, eh, entre estas dos. Ah està aquí, està aquí! [Assenyala la pàgina de l'esquerra.] Karo: Aquest és el mirall? J: Ai, no està aquesta d'aquí [Assenyala la pàgina de la dreta.] Karo: Perquè és aquest, el mirall? J: Perquè aquesta va plorant aquí [Es posa amb la postura de la pàgina anterior]. Karo: Ah, ho dius perquè abans estava en aquest costat J: Sí. Karo: I ara aquí hi ha el mirall, oi? J: Sí.</p>	<p>Portadilla</p> <p>Anatextualitat Coberta</p> <p>Plec de pàgina</p>	<p>2.1.2. 2.2.1. 2.2.2.</p>

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>Karo: Val! Digueu, M. M1: Crec que és la ratlla. Karo: És la ratlla aquesta. El plec de la pàgina. És una idea molt interessant. [...] K: Sí està aquí dins [Assenyala a l'esquerra] això seria el mirall [Assenyala la pàgina dreta]. Per exemple, com si tinguéssim el mirall aquí [Dibuixa un mirall davant seu.], com si veiéssim adins. K: Exacte vale, això és el reflexe, oi?</p>		
11	18.11.16	20:40 - 21:30	1.2., 2nB	<p>M1: No hi ha més, no hi ha més! Karo: Perquè no hi ha més? I1: Perquè s'ha anat! I2: S'han...invisibles. K: Invisibles? I1: No, ha fet així[Aixecaels braços enlaire, i pica de mans per sobre el cap.]i s'ha anat. Karo: I cap on ha anat? M2: Al mirall.</p>	La pàgina en blanc	2.1.2. 2.1.3..
12	18.11.16	29:48 - 35:50	1.2., 2nB	<p>I. treu l'àlbum Korokoro (Vast, 2008) de la sobreoberta encara caminant cap el seu lloc. Desplega tot el llibre i mira davant darrera. El torna a plegar (correctament). I el guarda (amb dificultats), sense mirar-se més detalladament les il·lustracions. A. agafa el llibre, l'obre una mica, ni el desplega de tot i ja el torna a plegar i el guarda (amb dificultats). L'E. li demana. El vol mirar a l'estanteria, però la Sole (mestra) li recomana mirar-lo pel terra perquè es força llarg. El desplega de tot Sole (mestra): Que creus que està passant, E. Mira al començament. Què penses què està passant? E. [No se enten l'explicació però sembla que descriu les pàgines. Identifica animals i sembla identificar el recorregut.]</p>	Enquadernació - Leporello	2.1.1.
13	02.12.16	26:00 - 26:10	2.2., 2nA	<p>M1: Que ... estava la finestra obrida i el vent s'havia emportat els deures. I el vent els va portar dintre de l'estany. Karo: I creieu que això és veritat? Alumnes: Sí! M2: A mi em sembla que no. Karo: Perquè creus que no és veritat M.? És una mentida? M2: Sí.</p>	Portada	2.2.1.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				Karo: O una excusa barata? M2: Excusa barata. D.: Excusa perquè ahí, en la coberta, diu 'Excusa'.		
14	13.12.16	19:28-20:16	2.3., 5èA	J: Aquesta es la Vanessa. Era una nena però era un llop, no sé perquè, però se disfrazaba o a la sombra parecia un llop. Karo: Val, i l'altra? Si aquesta és la Vanessa qui és l'altra? J: Eh... una nena P: Virginia. Karo: I perquè creus que es diu Virginia aquesta altra? P: [Gira pàgines fins a la coberta.] Perquè posa Virginia aquí. Virginia Wolf. Perquè és ella, perquè Wolf és com lobo, lobo. J: I ara, com tot està colorit, jo crec que a la sombra és un llop, per la sombra; i pel dia és colorit, de color blau i no pareix un llop.	Anatextualitat	2.2.1.
15	16.12.16	5:13-5:44	3.1, 2nA	Karo: Hi havia una vegada dos nens... que volien trobar un tresor. I.: Sí, que és un diamant! Karo: Però... D.: És un diamant! Karo: ... però no hi havia cap tresor. J. i M.: Sí, sí! [S'aixequen i assenyaless diferents punts de la imatge] Aquí!	Complementarietat	1.2.
16	16.12.16	4:42-4:50	3.1, 2nB	Karo: Hi havia una vegada dos nens. El text i la imatge diuen el mateix? Nens: Sí. H: No, perquè hi ha un perro.	Simetria	1.2.
17	16.12.17	31:46-31:52	3.1., 2nB	R: Qui són aquesta gent? Karo: Qui són aquesta gent? M: Els seus amics. H: El Jan i el Pep	Lectura visual	2.1.2.
18	10.01.17	2:30-3:15	3.1, 5èA	Karo: A veure tornem a recordar, què fèiem aquí? De quin tipus de llibre parlàvem aquí? C.: Àlbum il·lustrat. Karo: Àlbum il·lustrat. I què és l'àlbum il·lustrat? R.: És un conte W.: És un àlbum de fotos il·lustrat. Karo: Fotos?		1.1.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
21	17.01.17	05:50 - 06:22	3.1, 5èB	Karo: [Para en la portadella.] Preparats? R: Però si ella fa així amb les mans, com que la sombra fa així? Karo: La R ja s'està fixant en coses molt interessants. T'hi has fixat encara que el conte no ha començat. Això es diu portadella, però aquí ens dona una pista del que passarà. R., ens expliques la pista? P: La noia fa així, i l'ombra fa així. Karo: La posició de la nena és diferent de la posició de l'ombra. [...] Y: Perquè l'ombra crec que és una altra persona.	Portadella	2.2.2.
22	17.01.17	18:49 - 18:56	3.1, 5èB	Peace: pots girar aixó... ahhh estan fent el mateix!	Anatextualitat (Giren el conte per poder analitzar millor la imatge)	
23	17.01.17	2:13 - 2:30	3.1, 5èA	R: De vegades pot ser que el que diu en el text és quan comença i el que diu en el dibuix és el que segueix la història. Karo: Exacte! El dibuix explica el text, o viceversa, el text complementa el dibuix!	Complementarietat	1.2.
24	17.01.17	3:25 - 3:37	3.1, 5èA	M: No és el mateix. La sombra... Ella porta un vestit i la sombra no. W: És un nen. C: La niña tiene sombra de chico.	Portada	2.2.1.
26	20.01.17	8:00 - 8:15	3.2, 2na	Karo: Aquest llibre està allargat. Per què creieu que està allargat? R: Perquè, perquè és un, eh, un autobús. Karo: Val, és un tren, en aquest cas és un tren o un autobús si ens sembla. I s'utilitza el format de l'autobús, que és allargat, per fer-hi èmfasis.	Format	2.2.1.
27	20.01.17	10:55-11:15	3.2, 2na	K: Aquest llibre perquè creieu que té aquest format com baixant, és diu el llibre esbiaixant. J: Perquè és una muntanya, que no em recordo com es diu en català K: una muntanya inclinada	Format	2.1.1.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
29	31.01.17	12:20-18:50	3.3, 5èB	<p>Karo: Per què creieu que les guardes es diuen guardes? [...]</p> <p>Y: Perquè si no ho guardes, no és emocionant. Karo: Per què dius que no és emocionant? Y: Perquè si no hi ha guardes, ja sabrem què hi ha en el llibre. [...]</p> <p>Z: Crec que les guardes serveixen perquè tu pensis què pot dir el llibre. [...]</p> <p>J: Perquè tinguis una mica més d'imaginació. R: Com que es diu guarda és perquè guarda el llibre.</p>	Guardes	2.1.6.
30	31.01.17	19:38-23:18	3.3, 5èB	<p>Karo: Què veiem en aquesta portadella? J: Un sombrero Karo: A quin us recorda aquest barret? Z: A un mico, el que portava el mico. Y: Al Magritte [...]</p> <p>J: Una cosa. A mi me parece, este gorro, a un detective. [...]</p> <p>R: Hi ha lletres raras... [...]</p> <p>Y: Ja sé una cosa [...] La lletra és normal, la otra la més negra és la negativa, i la otra és la triste i l'última és más alegre. F: ...romàntica</p>	Portadella Tipografia	2.1.7.
31	31.01.17	36:54-37:30	3.3, 5èB	<p>Karo: Algú vol dir alguna cosa més per les lletres [...]</p> <p>Z: Cada lletra dice que... [...]</p> <p>R: A mi m'ha agradat perquè [...] gran tu has fet [...] gruixuda lletra gruixuda</p>	Tipografia	2.1.7.
32	31.01.17	10:04-	3.3, 5èA	<p>C: Hi ha un prat tot verd i és com si fos la primavera o l'estiu, però els arbres estan com si fos la tardor. Karo: Ah! És interessant. Sembla que siguin diferents èpoques de l'any. [...]</p> <p>Karo: Per què creieu que les guardes es diuen guardes? O: Perquè guarden les pàgines del llibre.</p>	Coberta	2.1.6. 2.2.1.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				Karo: I com guarden les pàgines del llibre? F: Posant-se de costat. Es toquin les pàgines i no caiguin al terra i es trenquin.		
33	31.01.17	15:58-16:42	3.3, 5èA	Karo: Llavors tenim la portadilla que torna a dir el nom, el títol del llibre i el nom de l'autor. Què veieu a més a més en aquesta portadella? W: un barret. Karo: Un barret. A què us recorda aquest barret? W: A la poma, C1: Al llibre de la poma. Karo: Quin llibre de la poma W: [senyalitzant a un llibre sobre Magritte] Aquest que ens has ensenyat? Karo: A el de Magritte. [passa pàgina] Aquest són els crèdits editorials on torna a sortir tots els noms i dates relacionats amb aquest llibre. I tornem a veure aquest barret. W: El barret l'està portant aquella senyora. Karo: Pot ser que ens haguem de fixar en ella.		2.2.2.
34	31.01.17	29:56 - 35:15	3.3, 5èA	Karo: Perquè creus que hi ha fruites aquí? W: Perquè ah, ah, com és diu aquest R: Anthony Browne W: Anthony Browne le agradaba transformar cosas, y per aixó ha transformat els altres. Karo: Però perquè just ho ha transformat aquí? R: Perquè s'ha inspirat en ... Karo: Tot el que dieu es correcte, però ... Z: Perquè tenia gana. Karo: Aquesta podria ser una explicació, que just en aquest moment que ho ha dibuixat tenia gana. Però crec que també hi ha una altra explicació. C1: Perquè els goril·les els agrada la fruita molt. Karo: Vale, és fruita perquè als goril·les els agrada menajar fruita, bona. K: Ha dibuixat la fruita perquè li agrada la fruita. Karo: Vale. Però perquè els dibuixa en aquesta quarta veu i no en les altres? [...] C1: Perquè són els pensaments del nen. Karo: Del nen? O: de la nena K: Perquè de la nena i no del nen? Z: Perquè és la quarta veu Karo: Quina és la quarta veu?		2.2.2. 2.2.4.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>Alguns alumnes: Ah vale, el de la nena. R: Ah si és veritat. Karo: Perfecte, exacte. És una mica com veu ella el món. Com és la nena? C1: Feliç J: Mona T: Simpatica C1: Alegre Karo: I com és el nen? Alumnes: beneducat, trist, avorrit C1: Perquè la seva mare no li deixa fer res. R: I, com es diu, enojado Karo: enfadat, també podria ser. Seguim. [...] K: El que diu la Najfot és que el nen s'està convertint una mica en alegre. Vull que us fixeu en les imatges que veiem del nen. N: El cel s'està obrint. [...] Karo: I què podria semblar més? Alumnes: Un bigoti, una faldilla, una poma... O: Un barret! Karo: Sí! J: I un arbre Karo: i els fanalets W: Allà hi ha un núvol a dalt d'un barret. Karo: Fixeu-vos en les il·lustracions. Què passa? Chamimae: És més alegre K: Aquí ja està força en el món de la nena. [...] C1: A mi m'ha agradat perquè, a part de ser divertit, es veuen històries diferents però que al final acaben iguals. Karo: Dues històries? C1: Dos sentiments diferents. O sigui, el nen era trist i la nena era contenta. També perquè hi ha quatre veus... Karo: Qui són les quatre veus? Alumnes: La mare del nen, el pare del nen, el pare de la nena i la nena. C1: I al final, com que el nen estava trist i la nena estava contenta, la nena fa que el nen sigui feliç i acaben amb el "sentiment" quasi igual.</p>		

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
35	03.02.17	28:30 - 31:12	3.3, 2nA	<p>I: Aquí hi ha un arbre com amb un gorro. Karo: Ahh, hi ha un arbre amb un gorro! [...] Karo: I perquè creieu que hi ha un arbre pintat amb un gorro? I: Perquè és el, el de... [Intenta recordar el nom de Margritte.] Karo: Però perquè utilitza aquest gorro. De qui és aquest gorro? [...] Alumnes: Aquí hi ha un gorro...aquí... hi ha gorro... aquí també... Karo: Perquè creieu que hi ha aquests gorro? Alumnes: Aquí! Aquí també! I aquí! [...] A: Senyoreta, mira, senyoreta este gorro! Karo: Molt bé! L'Anas, a veure... [...] M: Hi ha una sombra de gorro. Karo: L'A ha vist una sombra de gorro. De qui és aquesta sombra de gorro? E: Del senyor! Karo: De quin senyor? M: D'un senyor... [...] J: [Va cap al llibre i el comença a fullejar, fins a arribar a la primera pàgina.] E: Del goril·la! Karo: De quin goril·la? J: [Assenyala la mare.] Karo: Exacte! I qui és aquest goril·la? M: La seva mare! [...] Karo: Com tracta la mare, al Carlos? Alumnes: Malament! Karo: Perquè? Karo: Perquè no vol que es faci mal ni res. M: Perquè no el deixa jugar? Karo: No li vol deixar jugar amb l'altra nena. M: Si perquè ella creia que era molt... D: ...mala. Karo: Ella li diu 'andrajosa', què és com estar malvestida, i creu que no és un bon tracte, no és d'aquests nens amb qui el vol deixar jugar. I: No vol que es casin!</p>		2.2.2.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>Karo: Per què diuen voces? R2: Perquè ho diu aquí i tu canviés la voz. Karo: Per què he canviat la veu? R2: Perquè tu canviés la vozperquè aquí ho diu. I: Ahh, perquè les lletres quan són fortes... i quan la lletra esta clara... [...] Tu canviaves la voz perquè quan era la lletra fosca tu feies la veu i quan era clareta fluixa.</p>		
39	07.02.17	3:14-28:15	4., 5èB	<p>Karo: M'heu de dir una frase o paraula que relacioneu amb aquests llibres, aquest gènere. C1: Diferències? Karo: Perquè diferències? C1: Perquè de vegades els àlbums il·lustrats porten la lletra, que diu una cosa, però el dibuix en diu una altra. Karo: Digueu-me frases, coses sobre l'àlbum il·lustrat. W: Comparacions. Karo: Què vols dir amb comparacions? W: Vi algunes comparacions que hi ha entre els dibuixos. Karo: No ho entenc. Torna-m'ho a explicar una mica més. W: Dic unes comparacions que diuen alguna cosa en el dibuix. Una comparació que descriu el conte. És com una comparació com "ull verd com els arbres". Karo: Ah, com metàfores? W: Sí! C1: Il·lustracions. Queles il·lustracions a vegades hi ha àlbum il·lustrats que no tenen lletres i que has de llegir amb les il·lustracions. Karo: Val, les il·lustracions! C1: Poden ser un text. O: Els dibuixos pesen més que les lletres. C: Què vols dir amb això? Karo: Sí,exacte, què vols dir amb això, O.? Z: Que expliquen més la història que la lletra. Z: Alguns llibres no s'han de llegir. Karo: Què vols dir amb això? N: Que has de mirar els dibuixos? Karo: I les imatges no es llegeixen? [Z. afirma amb el cap.] N: Que també de vegades, amb la portada, ja saps de què va el llibre.</p>		1.2. 2.2.1. 2.2.4. 2.2.6.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
				<p>Karo: La portada aporta pistes. Posem la portada, i alguna cosa més que aporta pistes...</p> <p>Ch: Les imatges.</p> <p>[...] Chaimae: La contra</p> <p>Karo: La contraportada, vale.</p> <p>W: I el títol</p> <p>Karo: El títol, que està dins de la portada, vale.</p> <p>Ch: I també le que està darrera dels llibres. Aquella part s'aixeca i ensenya les guardes</p> <p>K: Com s'en diu?</p> <p>Z: Les guardes</p> <p>C1: Descobriments. Perquè hi ha llibres que tu t'imagines i quan la gires hi ha una altra.</p> <p>N: Com aquell dia que ens vas ensenyar que aquell que fa el llibre, aquest home que dibuixa pomes i barrets, també de vegades expliquen una mica el conte.</p> <p>W: El text i les imatges poden dir altra cosa.</p> <p>C1: I de l'expressió de la C2, que hi havia alguna cosa que hi ha figures infiltrades en algun llibre perquè tu observis més les il·lustracions.</p> <p>C2: Això volia dir.</p> <p>W: Què hi ha llibres que tu busques la informació, però és un misteri perquè no la trobes mai. I tens que investigar i investigar fins que la trobes.</p> <p>[...]</p> <p>C: Perquè en el llibre que vam llegir del món i el mico, en la mateixa pàgina, no hi havia una línia sinó que hi havia una part més trista i obscura i una més alegre.</p> <p>Karo: Hi ha diversos narradors.</p> <p>W: Primera veu, segona veu.</p>		
40	10.02.17	9:39 - 9:51	4., 2nB	<p>I: Tot a vegades tenen així la forma de triangle o vegades forma de quadrat.</p> <p>Karo: A ti t'agradat que poden tenir diferents formats.</p>	Formats	2.1.1.
41	10.02.17	11:50 - 12:58	4., 2nB	<p>R: Que hi ha llibres que diuen per exemple aquí que passa i aquí hi ha dibuixos.</p> <p>Karo: Dibuix i text expliquen la història.</p> <p>M: Què hi ha llibres que són llargs o curts o gegants o petits.</p>	Complementari Format	2.1.1.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
42	10.02.17	13:11-14:50	4., 2nB	H: Alguns tenen dibuixos i alguns no D: tenen diferents lletres. Karo: Què vols dir amb això? D: Que a vegades són gruixosos i a vegades són petites. Karo: Juguen amb la tipografia [...] R: A vegades els contes tenen unes fletxes que fas així mou les mans horitzontalment i després una porta s'en fa... Karo: Les solpes, oi? R: [afirma amb el cap]		2.1.7.
43	10.02.17	18:19 - 18:25	42nB	L: Hi ha llibres que tenen les lletres petites [...] R: Els contes a vegades tenen així [fa un forat amb les mans] i hi ha persones que fan això [passa el dit pel forat] amb les dits. Karo: tenen encunyats .	Tipografia Encunyats	2.1.7. 2.2.6.
44	10.02.17	5:18-6:00	4., 2nA	R.: Hi havia un tresor i després va excavar i no van trobar ningun tresor. D.: Sí, sí, van trobar el tresor. Karo: Quin tresor van trobar? D.: El diamant gran. Karo: No, no el van trobar. Però com sabem nosaltres que hi havia un tresor? R.: Perquè ho deien les fotos que veiem. Karo: La il·lustració del tresor. I el text ens explicava que hi havia un tresor? Alumnes: No! Karo: Llavors què passava aquí amb el text i la imatge? R.: Que, que... K.: Eren diferents. R.: Un ens explicava algoi l'altre ens explicava alguna altra cosa.	Disjunció	1.2.
45	10.02.17	12:49-13:03	4., 2nA	K: A vegades hi han dibuixos, però l'últim tros de la pàgina, l'última del llibre hi ha una mica de lletra.	Contraportada	2.2.1.
46	10.02.17	16:40-17:05	4., 2nA	L: També hi ha llibres que diuen coses que són excuses. Que diuen coses que no poden fer. I lo dibuixen que pensen en el cap.	Complementarietat	1.2.
47	10.02.17	18:42-19:03	4., 2nA	John: De vegades els llibres poden tenen dibuixos que es poden posar adalt o se poden quedar adintres. Si abres un llibre se monta un castell.	Pop-ups	2.2.6.

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
48	10.02.17	21:55-22:30	4., 2nA	Y: També hi ha dibuixos il·lustrats quant ho veus és com que esta trancat i quan ho obres no esta trancat, perque hi ha unes gafes de 3D i veus que no està trancat.	Ginys	2.2.6.
50	28.02.17	8:58-9:32	5.3, 5èB	Farhan: Una cosa, en el món nou què faran? Karo: En el món nou? Hi arriba la Monstruina. Farhan: I es casen. Arnau: Hacen canvis. Cristian: No! Youssra: No! Farhan: No, no perquè el Vegetoide és un chico. Ai, un robot! Karo: [...] Jo ho deixaria obert, jo trobo que aquesta pàgina, com a última, en què estan allà els dos, la trobo molt interessant. Farhan: I també podríem... Zakaria: O també podríem posar un 'a continuar'. Youssra: Lo que iba a decir! Karo: Ah això! Si us interessa acabar així, feu això: "La història continuarà..."		Annex 7
51	28.02.17	11:46-13:47	5.3, 5èB	Karo: Com es dirà el llibre? Cristian: Lucha y amor? Júlia: Lucha y amor, entonces tendria que haber dos enamorados y no hay. Zakaria: El món màgic. Karo: El món màgic? Zakaria: Si porque primer hay superheroes y lucha y [...] Karo: Tenim Lluita i amor i el món màgic, altres propostes. [...] Júlia: Si fem Lluita i amor tenim que fer alguna cosa que surti amor Karo: Què diu aquí (assenyalant l'última pàgina) Júlia: Ya, però aquí hi havia que posar... ah ya estan els dos Karo: El món màgic? Qui vota per El món màgic? Farhjan: És que no hi ha ninguna cosa de màgica Youssra: Com què no? Cristian: Si, hay el disco drrrrr. Karo: Que vol El món màgic, aixequen la mà Farhjan: Vale jo també Karo: Ok, Lluita i amor. Cap ni un aixeca la mà.	Títol	

Nº IC	Data	Min.	Sessió i grup	Transcripció	Classificació	Apartat del volum groc
52	28.02.17	4:27-4:31	5.3, 5èA	Karo: Ja veieu, els vostres personatges entren aquí en el llibre de la nena que llegeix i llavors els trobem en diferents llibres, diferents històries, com... Nafjot: Ah, com si el llibre de la nena és tot això!		Annex 7
53	28.02.17	7:10 - 7:32	5.3, 5èA	Karo: Aquesta la introduïm o no? F: Sí! R: No sé... Karo: Algú s'inspira amb aquesta història? W: Jo, a mi em fa gràcia, i ja està! Karo: Et fa gràcia. Però t'inspira d'alguna manera perquè tu sàpigues acabar-la? W: Espera, espera! C1: Mosques, mosques, mosques... semblen mosques W: Ah si, allà solo hay una, i aquí s'han multiplicado. Karo: Semblen mosques? Ahh, sí! A veure, quèpodries fer amb la idea de les mosques? C1: Que les mosques le estan molestant després es van, per molestar a la botella Challenge i després la Challenge les destrossa. Karo: Ah, tu et veus amb cor d'acabar aquesta història? C1: Claro!		Annex 7

Annex 2)

Taula comparativa de la lectura Espejo de Suzy Lee (2008a)

A partir de les anotacions del diari del camp i les transcripcions dels IC de la sessió 1.2. es crea una taula comparativa de les respostes als paratextos materials del plec i la pàgina en blanc. No es troben grans diferències en les respostes entre les edats, però sí sobre la reflexió de la materialitat de l'àlbum.

	2nA	2nB	5èA	5èB	Conclusions
On és el mirall	Entremig, a l'esquerra / a la dreta, Justificant-se, relacionant les pàgines → És el plec → És tota la pàgina Institucionalització del terme plec.	A la pàgina 2 no és dona la reflexió sobre on és el mirall Això probablement és degut al poc temps que ens queda per interpretar el llibre.	Està al mig → És tota la pàgina de l'esquerra. Institucionalització (Rickenmann, 2006) del concepte de la doble pàgina i el plec. En un moment posterior R. torna a obrir la qüestió del mirall, el coneixement no és adquirit en el primer instant per tot el grup. Al final torna a sortir el tema de la posició del mirall, la resposta sembla fer referència al plec i no a la pàgina. A més a més ningú no s'estranya que el mirall ha canviat de lloc. L'absència com a contingut significatiu.	A la dreta / a l'esquerra. Des del principi tenen clar que tota la pàgina és el mirall, però no hi ha consens sobre quina pàgina és el mirall, fins que la R. (a partir d'un comentari de l'O.) lliga les pàgines 1 i 2 entre si per trobar una resposta	En els grups on es dona la suposició que el mirall és el plec, dona lloc a poder institucionalitzar el concepte del plec. No sembla haver-hi una diferència en les interpretacions del format segons l'edat dels participants.

	2nA	2nB	5èA	5èB	Conclusions
La pàgina en blanc	Explicació del buit relacionant les pàgines anteriors.	Explicació del buit relacionant les pàgines anteriors. Estan dintre del mirall. Hipòtesi, perquè els pregunto directament.	Surt dos cops el fet que la pàgina està en blanc. Es subratlla com a distintiu → Reflexió metaliterària.	Hipòtesis a partir de l'absència.	Només en un grup és dona la reflexió sobre la pàgina en blanc, és el mateix que fa diverses vegades una reflexió sobre el format del llibre. Mentre que amb els de segon s'explica la presència de la pàgina en blanc a partir de què ja ha passat, mentre que amb els de cinquè convida a la reflexió sobre el seu ús.

Annex 3)

Taules comparatives de característiques de l'àlbum il·lustrat

En la següent taula es comparen les característiques de l'àlbum il·lustrat anotades en la sessió 5.1. durant el grup focal. També s'hi inclouen les característiques obtingudes en un procés semblant amb el grup de CS de la Biblioteca Comarcal del Pla de l'Estany, estretes del seu àlbum final. Les aportacions s'han classificat posteriorment en característiques plurimedials, diferenciant entre característiques verbovisuals i materials, de transformació intermedial i altres, que contenen mencions al contingut, els personatges o narradors i la característica cross-over de l'àlbum il·lustrat. La primera taula conté les definicions qualitatives, les quals vam quantificar en la segona.

Annex 3a) Taula qualitativa de característiques de l'àlbum il·lustrat

		2nA	2nB	5èA	5èB	Grup Biblioteca (CS)
PLURIMEDIALITAT - modalitat verbovisual	Dominància	Sempre tenen dibuixos. Dibuix i text expliquen la història.	Tenen dibuixos. Text i il·lustració expliquen la història.	Està dibuixat. Pesa més el dibuix que el text.	Les imatges són importants. També es llegeixen les imatges. Els dibuixos pesen més que les lletres. Les il·lustracions expliquen la història.	
	simetria			Dibuix i text poden dir el mateix.		
	complementarietat		Text i imatge poden explicar coses diferents.	Text i imatge poden dir coses diferents. Tenen significats diferents.	Text i imatge poden dir coses diferents.	
	disjunció		La il·lustració ens explica coses que el text no explica. Es troben pistes a tota reu.	Il·lustracions representen diferents moments a la història.	Hi ha històries paral·leles en els dibuixos. Utilitzen metàfores.	
	sense paraules	Hi ha llibres sense lletres.	Alguns no tenen lletres.	Hi ha àlbums sense lletres.	Hi ha llibres sense text	Sense paraules.
PLURIMEDIALITAT - materialitat		Poden tenir diferents formats Tenen guardes Poden tenir pop-ups Tenen encunyats Tenen solapes Juguen amb la tipografia	Tenen formats diferents. Poden tenir pop-ups.	N'hi ha de molts formats. Poden ser pop-ups Utilitzen diferents tipografies	Hi ha de formats diferents i el format importa. Les guardes aporten pistes La coberta, contracoberta i títol aporten pistes	Diferents formes N'hi ha de tots tipus De petits llibres surten grans idees.

	2nA	2nB	5èA	5èB	Grup Biblioteca (CS)	
TRANSFORMACIÓ INTERMEDIAL	Molts estils il·lustratius		Fan referències a altres obres	Fan referències a altres obres artístiques. Canvien històries tradicionals.		
ALTRES	Contingut		Tenen molts detalls.	Molts detalls. Els àlbums il·lustrats estan ple de significats. Són diferents a altres llibres.	Descobriments Misteris És més que un llibre.	Amb molts detalls Els àlbums il·lustrats et fan volar la imaginació Cada pàgina és una aventura
	Personatges/Narrador	Tenen personatges.	Els personatges poden representar humans, encara que no són.		Hi ha diversos narradors.	Hi ha narradors diferents.
	Cross-over					Els àlbums il·lustrats es poden llegir a soles o junts. Hi ha àlbums per totes les edats. Hi ha un llibre per a tothom.

Annex 3b) Taula quantitativa de característiques de l'àlbum il·lustrat

		2nA	2nB	5èA	5èB	Bib CS	Subtotal	Total
Plurimedialitat - modalitat	Dominància	2	2	4	4	0	15,9	39,7
	Simetria	0	0	0	0	0	1,6	
	Complementarietat	0	1	1	1	0	6,3	
	Disjunció	0	2	2	2	0	7,9	
	sense paraules	1	1	1	1	1	7,9	
Plurimedialitat - materialitat		6	2	3	3	3	27,0	
Transformació intermedial		1	0	1	2	0	6,3	
Altres	Contingut	0	1	3	3	3	15,9	27,0
	Personatges/narrador	1	1	0	1	1	6,3	
	Cross-over	0	0	0	0	3	4,8	
TOTAL		11	10	14	17	11	63	

Annex 4)

Taula comparativa dels formats utilitzats en els miniàlbums de format

En la següent taula es comparen els formats escollits (i introduïts, en el cas de les solapes) dels miniàlbums de format. Els alumnes podien escollir entre diverses miniàlbums amb formats diferents (leporello, rombes, rodons...), solapes i encunyats, per introduir un relat breu amb els seus personatges. Van haver-hi diversos grups que van introduir les solapes en el format original. En el cas de les solapes també especificuem, quan aquestes són utilitzades com a portes.

	2nA	2nB	5èA	5èB
Format	0	2	1	1
Solapes	3	2	1	2
de les quals portes		1	1	1
Encunyat	2	0	1	1

Annex 5) Enquesta mestres

A continuació reproduïm l'enquesta enviada als mestres per conèixer el seu coneixement i ús dels àlbums il·lustrats.

25.8.2021

Què són aquests llibres?

Què són aquests llibres?

Hi ha un tipus de llibres que guanya cada cop més presència en les nostres prestatgeries. Llibres amb moltes imatges i relativament poc text. Llibres com "Allà on viuen els monstres" de Maurice Sendak, "Frederick" de Leo Lionni, "Endevina com t'estimo" de Sam McBratney o "El monstre de colors" d'Anna Llenas. Amb el següent qüestionari (que trigareu màxim 10 minuts a respondre) pretenem descobrir com enteneu, definiu i utilitzeu aquest conjunt de llibres.

* Obligatòria



25.8.2021

Què són aquests llibres?

1. Sóc mestre de... *

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- Educació infantil - primer cicle
- Educació infantil - segon cicle
- Educació primària - cicle inicial
- Educació primària - cicle mitjà
- Educació primària - cicle superior

2. Tinc... *

Maqueu només un oval.

- menys de 30 anys
- entre 30 i 39 anys
- entre 40 i 50 anys
- més de 50 anys

Què és aquest llibre?

3. Quan et refereixes a aquests llibres en general, quin terme fas servir? *



4. I com els definiries? *



5. Quines creus que són les característiques bàsiques d'aquest tipus de llibre? *

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- És un llibre.
- Conté imatges i text.
- La imatge domina per sobre del text.
- La imatge és imprescindible pel desenvolupament de la història.
- Les imatges són imprescindibles per entendre el llibre.
- És una col·lecció d'imatges.
- És un llibre en blanc per col·leccionar-hi il·lustracions.
- Text i imatge col·laboren junts per establir el significat de la història.
- Tots els elements del llibre (tipografia, guardes, format, marcs, etc.) són importants per accedir a la història.
- El format és important.
- Imatge i text poden tenir/establir diferents relacions.
- El text explica la història.
- Estan pensats bàsicament per a nens i nenes.
- La imatge il·lustra el text.
- La il·lustració és decorativa.
- És per a nens que encara no saben llegir o tot just aprenen a llegir.
- És un llibre lúdic.
- El contingut és representat de forma fàcil i clara.
- Té habitualment entre 24 i 36 pàgines.
- És de format gran.

Altres: _____

6. Marca si et fixes en els següents elements quan llegeixes aquests llibres. *

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

	mai	de vegades	sovint	gairebé sempre	sempre	ns/nc
Text	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il·lustració	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Guardes (fulls al principi i final del llibre que uneixen l'interior del llibre amb les tapes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Crèdits editorials (pàgina on s'especifiquen les dades tècniques sobre l'edició)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tipografia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Distribució del text a la pàgina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Composició de la pàgina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Quins aspectes creus que poden ser significatius per la història? *

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- text
- imatges
- guardes (fulls al principi i final del llibre que uneixen l'interior del llibre amb les tapes)
- portada
- portadella
- crèdits editorials (pàgina on s'especifiquen les dades tècniques sobre l'edició)
- tipografia
- marcs (línies o sanefes) al voltant del text
- marcs (línies o sanefes) al voltant de la imatge
- colors
- estil il·lustratiu
- format del llibre
- forma del llibre
- portada
- contraportada
- referències intertextuals (al·lusions a d'altres històries i referents culturals)
- referències pictòriques

Altres: _____

8. Utilitzes aquest tipus de llibre a classe? *

Maqueu només un oval.

- sí
- no
- ns/nc

9. Si vols, pots afegir alguns títols que consideris de gran qualitat:

Google no ha creat ni aprovat aquest contingut

Google Formularis

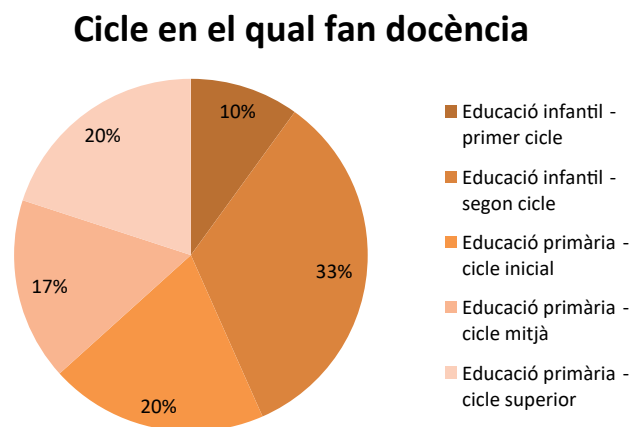
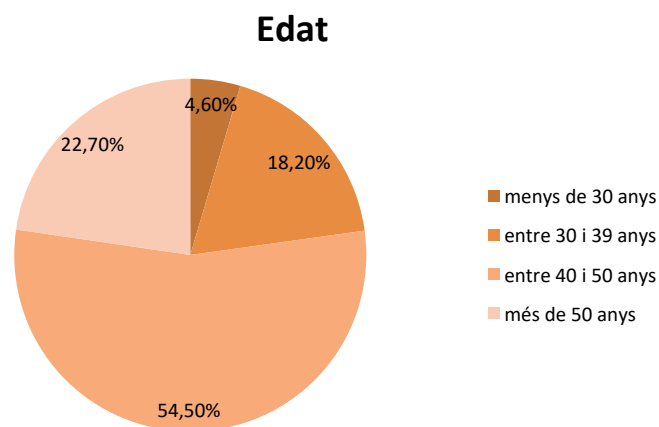
Annex 6)

Resultats de l'enquesta de mestres

En aquest annex trobem les respostes dels 22 mestres participants en l'enquesta. Els resultats estan organitzats segons la següent manera:

- Les seves dades personals (edat i cicle en el qual fan docència).
- Els termes i definició que fan de l'àlbum il·lustrat, així com uns títols a tall d'exemple.
- El percentatge de mestres que fa ús de l'àlbum a classe.
- Les característiques bàsiques que consideren adequats per l'àlbum il·lustrat. Podien escollir entre una llista de 20 ítems.
- La freqüència amb la qual incorporen diversos elements (text, il·lustració, guardes, crèdits editorials, tipografia i composició) en la lectura de l'àlbum il·lustrat.
- I els aspectes que consideren significatius per a la història.

a) Dades personals



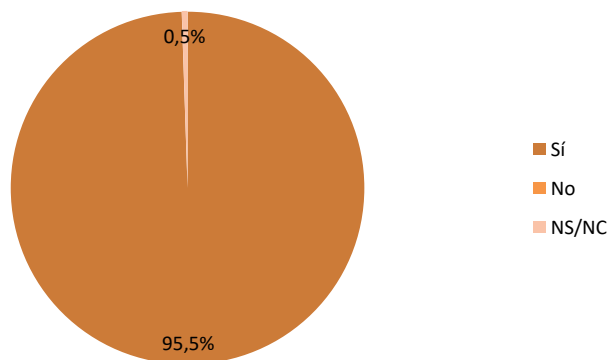
b) Termes, definició i àlbums

	Termes	Definició	Àlbums
1	Conte	Conte amb llibertat d'imiginació tant de la mestra com del nen	
2	Llibres especials	tresors	
3	àlbum il·lustrat	llibres visuals, amb unes imatges molt ben elaborades, expressives i estètiques que expliquen pràcticament la història per sí soles. Amb molt poc text, l'imprescindible per ajudar a entendre el relat.	Neda que neda, Leo Lionni - El secreto, Éric Battut - El meu avi, Marta Altés
4	Àlbums il·lustrats	Llibres especials amb encant	
5	Albums il·lustrats	Petites joies	
6	Àlbums il·lustrats	llibres on la imatge té tant o més pes que el text	zoom, el regal, tot el que publica Kaladraka. kominos, fondo de conocimiento...
7	Cuentos	Libros que motivadores	
8	Àlbums il·lustrats	Són contes per a totes les edats 0-99	Puff el drac màgic. La meva mare és màgica. El petit Dalí. El carter Joliu.
9	àlbums il·lustrats	Narracions en què text i imatge es complementen (sovint amb predomini de la imatge)	Allà on viuen els monstres, Imagina, l'enemic...
10	Albums il·lustrats	Bonics, emocionals, propers, fantàstics.	"Això no és una selva", "el petit jardiner", "el veí llegeix un llibre", "veig, veig", "el llibre dels porcs", "la petita Amèlia es fa gran", "tots fem caca"... :-)
11	Contes il·lustrats	Aquells contes que, a més a més del text, en faciliten la comprensió amb les imatges (molt creatives, explícites i essencials per a una bona comprensió del conte, perquè t'acompanyen amb més informació de la que et proporciona el text en si)	
12	Contes d'imatges	Contes amb moltes imatges que tenen poc text o gens. Simplement així.	El peix irisat, Imagina i Explora d'Aaron Becker, Els amants papallona, Un llibre, Neda que neda...
13	Contes visuals de valors	Contes bonics i moderns amb valors i molt cuidats estèticament	

	Termes	Definició	Àlbums
14	Llibres	Contes	El punt, el monstre de colors, un llibre, colors, un joc
15	Conte il·lustrats	Visuals	
16	Àlbums il·lustrats	Contes que sense la imatge no comprendries la totalitat del text.	Àlbum per a dies de pluja, Bones notícies males notícies, Ulls (Iwona Chmielewska), ¿Mau Iz io?, Hem trobat un barret, Armando, Nasreddin, Els ocells, Els fantasmes no truquen a la porta, Shht tenim un pla, El regal, etc.
17	Àlbums il·lustrats	Contes o petites històries il·lustrades	
18	Àlbums il·lustrats	Llibres amb molta imatge i poc text en els que sovint no és tant important la història que s'explica com el que vol transmetre.	
19	Emocions	La màgia dels contes	
20	Llibres il·lustrats	Llibres visuals	
21	Contes, literatura infantil	Històries entretingudes, pedagògiques i atractives per la mainada	Hi ha tants bons llibres de literatura infantil que necessitaria pàgines per posar-los tots
22	Àlbums il·lustrats.	Llibres d'alta qualitat d'il·lustració acompanyada d'un text que no sol ser molt llarg i que és una eina potent a la Biblioteca escolar.	A la nostra BE tenim una gran part d'àlbums il·lustrats que motiven a petits i grans al gust per la lectura.

c) Ús de l'àlbum a classe

Utilitzen els àlbums a classe



d) Característiques bàsiques

Característiques a escollir	Respostes
És un llibre	8
Conté imatges i text	7
La imatge domina per sobre del text	6
La imatge és imprescindible pel desenvolupament de la història	12
Les imatges són imprescindibles per entendre el llibre	9
És una col·lecció d'imatges	0
És un llibre en blanc per col·leccionar-hi il·lustracions	0
Text i imatge col·laboren junts per establir el significat de la història	18
Tots els elements del llibre (tipografia, guardes, format, marcs, etc.) són importants per accedir a la història	19
El format és important	12
Imatge i text poden tenir/establir diferents relacions	13

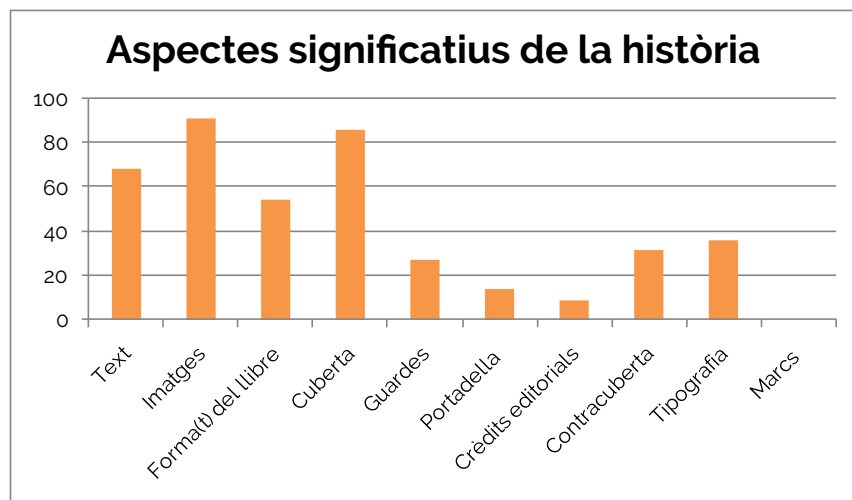
Característiques a escollir	Respostes
El text explica la història	0
Estan pensats bàsicament per a nens i nenes	2
La imatge il·lustra el text	5
La il·lustració és decorativa	1
És per a nens que encara no saben llegir o tot just aprenen a llegir	1
És un llibre lúdic	4
El contingut és representat de forma fàcil i clara	3
Té habitualment entre 24 i 36 pàgines	1
És de format gran	3
Altres	Un conte pot treballar molts aspectes del desenvolupament del nen: emocional, artístic, llengüatges

e) Elements incorporats en la lectura dels àlbums il·lustrats

Elements	Respostes
text	15
imatges	20
guardes	6
coberta	19
contracoberta	7
portadella	3
crèdits editorials	2
tipografia	8
marcs al voltant del text	1
marcs al voltant de la imatge	1

Elements	Respostes
colors	15
estil il·lustratiu	15
format del llibre	10
forma del llibre	8
referències intertextuals	7
referències pictòriques	1
altres	La història i els valors que transmet. La quantitat de pàgines.

f) Aspectes significatius de la història



Annex 7)

Anàlisi dels àlbums il·lustrats creats pels participants del taller

Dedicavem les últimes tres sessions (5.1., 5.2. i 5.3.) del taller Entre Contes a la creació dels àlbums finals seguint els passos que detallarem a continuació:

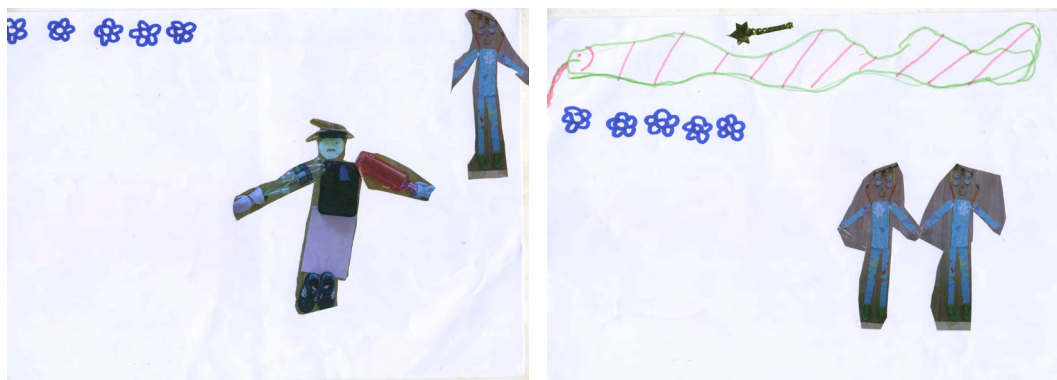
Sessió	Activitat
5.1.	1) Grup focal: entre tots els participants defenim característiques de l'àlbum il·lustrat i les apuntem. 2) Recerca artística: En grups de dos havien de buscar exemples de pàgines dels àlbums il·lustrats que representaven una de les característiques recollides en el grup focal. Aquests exemples foren fotocopiades per la mediadora, per la propera sessió.
5.2.	3) En el mateix grup de dos havien de crear una narració curta, de mínim una pàgina, a partir de les fotocopies de les pàgines recollides en la sessió anterior, combinant-les amb els seus personatges, que havien creat en la sessió 2.1. i utilitzats en les narracions dels miniàlbums.

Sessió	Activitat
5.3.	4) A partir d'una proposta d'àlbum de la mediadora, d'una història que relacionava les narracions curtes creades en l'anterior sessió, es dissenyaven en agrupacions flexibles i lliures les restants pàgines i paratextos, per l'àlbum de creació pròpia de cada grup.

A continuació analitzarem els àlbums il·lustrats elaborats per cada grup, per establir quins aspectes han institucionalitzat (Rickenmann, 2006), introduint-los deliberadament en les seves produccions. Aprofitar el potencial expressiu d'un mitjà requereix tècnica i recursos: cal ajudar els infants a explorar les possibilitats expressives intermedials que ofereix el trinomi paraula-imatge-format. Aquest era l'objectiu de les sessions de creació d'àlbums, de les quals n'han sorgit els títols: *Nedant entre àlbums*, *La casa embuixada*, *Comvi-dem els amics*, *El món màgic* i *Conte dins del conte dins del conte*. Totes aquestes creacions aporten una visió subjectiva del mitjà, investigant-lo a través de la lectura i la creació, a través de reflexions conjuntes, entenent-lo, canviant la idea respectiva inicial del mitjà i (re)creant-lo. Cada obra és una metonímia, tal com l'entenen Springgay et. al. (2005), del concepte 'àlbum il·lustrat'.

6.1. La casa embruixada

Aquest àlbum explica la història d'una casa embruixada en la qual la vida de dos nens disgustats canvia de forma màgica. La creació de les guardes és significativa per la interpretació final de la història, ja que confirma el desenllaç dels protagonistes: la duplicació de la nena i la transformació del nen en serp (imatge 74). A més a més, s'introdueixen els protagonistes en la guarda davantera, situant-les en l'espai inicial (un camp de flors). L'àlbum estava força avançat després de la sessió 5.2, només calia acabar les últimes pàgines, així com substituir la nena de la primera pàgina per la Luna i introduir-la a la segona, per tal de donar coherència al relat. Aquesta era la raó per la qual, en l'última sessió, a part de desenvolupar la portada també es van centrar en les guardes (aquest és l'únic cas entre els àlbums de l'escola, que conté aquest recurs paratextual).



Imatge 74 Guardes de l'àlbum *La casa embruixada*.



Imatge 75 Us hermenèutic del plec en l'àlbum *La casa embruixada*.

En l'àlbum podem constatar una clara influència de les lectures de *l'Espejo* (Lee, 2008a) –imitant el disseny dels reflexos a partir del plec (imatge 75)– i les obres d'Anthony Browne –en la transformació d'un dels protagonistes en serp. Un altre recurs paratextual que introdueixen és un encunyat (imatge 76), que s'inspira en l'obra *¿Dos ojos?* (Félix, 2014). En la primera imatge es veu la Luna aburrida al costat d'uns quadrats negres, que poden ser llegits com la representació visual de l'aburriment. Quan es passa la pàgina, s'illumina la Luna, representat visualment a través d'una estrella, creada a través de l'encunyat sobre els quadrats negres. La protagonista formula un desig (tenir una germana), que es complirà, com veiem en les guardes. És un àlbum principalment sense paraules, tret la introducció, i la formulació del desig. Utilitzen textos intericònics, per designar la condició de la casa –“la casa embruixada”– en la tercera doble pàgina del text principal, i el seu perill, a través d'un cartell que diu “no pasa”, en la portada.



Imatge 76 Us de paratextos interactius, l'encunyat, en l'àlbum *La casa embuixada*. El text escrit pels nens diu "QUE ABURIDA ES LA BIDA SOL / Quiero una ermana"

6.2. Comvidem els amics

La història d'aquest àlbum comença amb una gran festa al castell de la nena de l'àlbum de Suzy Lee (2008a), la qual és observada des de fora per Rex Dragon (un drac malvat) que desitja entrar-hi. El seu rol de protagonista s'introdueixen la portadella (imatge 77), a través d'un encunyat que permet veure des de l'inici aquest personatge, malgrat estar en la segona pàgina. El fons vermell d'aquesta segona pàgina la diferencia de les altres, introduint un joc metaliterari, en el qual el Rex Dragon observa un àlbum (conjuntament amb una altra lectora), del qual esdevé personatge, fent una clara referència a l'àlbum *El llibre dins el llibre dins el llibre* (Müller, 2002). Hi podem constatar, per tant, dos relats: el primer, la lectura d'un àlbum, representada en la cober-

ta i la portadella; i el segon, la festa, el contingut principal d'aquest àlbum, descrit en el text. Aquí podem observar com van arribant els convidats: la Paula, el Joan, i alguns ratolins; però quan Rex Dragon vol entrar, és rebutjat, fet que li trenca el cor. Finalment, seguint el costum dels finals feliços de la literatura infantil, pot participar en la festa.

La coberta (imatge 78) d'aquesta proposta és especialment interessant. Per una banda, com ja hem dit, perquè situa el text principal en una altra història, la lectura d'un àlbum, començant el relat ja des d'aquesta dimensió narrativa, on a la vegada es fa referència explícita al text principal, a partir de la coberta de l'àlbum que la nena té entre mans i està a punt de llegir. A més, hi apareixen dos cors, unes picades



Imatge 77 Portadella, amb encunyat i primera pàgina de l'àlbum *Comvidem els amics*.





Imatge 78 Portada de l'àlbum *Comvidem els amics*.

d'ullet al final feliç que s'esdevindrà, així com un barret de festa, que porta la nena, que podríem interpretar com la incorporació del lector en la història principal, un fet que podem observar a través del protagonista, que salta de la portadella dins del text principal. També cal destacar la



Imatge 79 Pàgina amb la solapa, en funció de porta, tancada de l'àlbum *Comvidem els amics*.

representació tipogràfica del títol, on cada lletra té un color diferent, en referència a l'ambient festiu del conte. Aquest àlbum, a més, és especialment ric en enginyeries papereres: a part de l'encunyat, hi trobem una solapa, imitant la porta, per la qual entra en Joan a mig llibre (imatge 79), i un pop-up, al final, el qual, comparat amb els anteriors dos, és menys significatiu, però potser llegit com la culminació de l'ús d'aquests paratextos interactius. A més, pot ser relacionat amb la portadella, en la qual els alumnes opten per mantenir el text original, el qual fa referència a una lectura que permet obrir-se a "la profunditat del dibuix" (Müller, 2002). Aquesta creació també juga en repetides ocasions amb el reflex de la imatge, però en comptes d'utilitzar el plec del llibre com a eix, la situen en solapes, que reflexen la imatge a l'obrir-se.

6.3. El món màgic

Aquest àlbum conté un relat curt amb poc text verbal que comença amb una lluita entre el Pollastre Malvat, que amenaça el món màgic, i el Vegetoide; i acaba amb la història amorosa entre el Vegetoide, l'heroi de la història, i la Monstruina. La narrativa oscil·la entre pàgines formiguer a sang –utilitzant les de *La casa* (Innocenti i Lewis, 2012) i *L'arbre vermell* (Tan, 2007)–, en les quals s'introdueixen els personatges del grup com a història paral·lela (imatge 80), i dobles pàgines, que focalitzen en la història dels personatges principals. Com en l'anterior cas, també mantenen el text original de la



Imatge 80 Pàgines formiguer de l'àlbum *El món màgic*.

pàgina copiada ("sense lògica ni sentit" (Tan, 2007), el qual és incorporat en la pròpia narrativa com un final obert, una decisió qüestionada per F. (IC 50), que proposa una final feliç: la idea d'acabar amb el casament dels enamorats no fou una proposta ben acollida per la resta del grup. Això no obstant, es féu palesa la necessitat de definir un final més clar, encara que fos obert; la solució que acorden és acabar amb la frase final "Continuarà el món màgic", que podríem entendre com una explicitació d'aquest final obert. A la vegada és una transformació intermedial dels recursos propis dels còmics de superherois, un gènere que influencia clarament aquesta proposta.

IC 50

F: Una cosa, en el món nou què faran?

Karo: En el món nou? Hi arriba la Monstruina.

F: I es casen.

A: Hacen canvis.

C: No!

Y: No!

F: No, no perquè el Vegetoide és un chico. Ai, un robot!

Karo: [...] Jo ho deixaria obert, jo trobo que aquesta pàgina, com a última, en què estan allà els dos, la trobo molt interessant.

F: I també podríem...

Z: O també podríem posar un 'a continuar'.

Y: Lo que iba a decir!

Karo: Ah això! Si us interessa acabar així, feu això: "La història continuarà..."

Aquesta pàgina, on torna a aparèixer l'antagonista, el Pollastre Malvat, fa referència directa a la segona doble pàgina de l'àlbum, on veiem com lluita contra el Vegetoide.

La història amorosa es planeja ja des de la sessió de construcció dels personatges, així com en les produccions dels miniàlbums, tolerada relativament pels creadors del segon personatge (Vegetoide), però acceptada en la proposta conjunta de l'àlbum final. Les impulsores de la història amorosa foren també les creadores de la portada (imatge 81), on introdueixen ja aquest aspecte, creant així un marc a la història, que s'insinua des de bon principi, on la Monstruina



Imatge 81 Portada d'*El món màgic*.

i el Vegetoide es veuen abraçats, mentre que el Pollastre Malvat queda apartat. El fet de poder disposar d'una imatge conjunta d'ambdós personatges, una foto que van fer a la sessió 2.1 de les dos figures juntes, va influenciar en la decisió de fer èmfasi en aquesta part de la història en la portada.

6.4 Conte dins del conte dins del conte

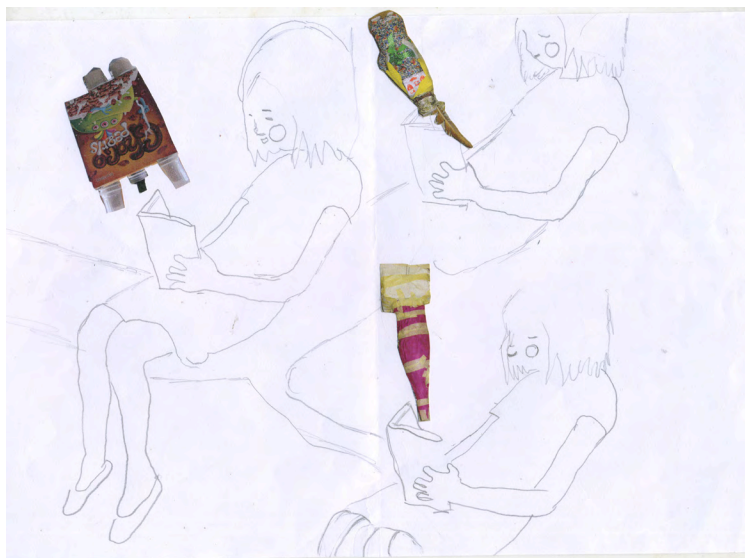
L'últim àlbum, *Conte dins del conte dins del conte*, és una antologia de contes amb els mateixos protagonistes, els quals entren en el llibre que llegeix la nena al principi, adaptant i modificant els contes originals. Hi trobem in-

fluències d'altres llibres metaficcional, com *Els tres porquets* (Wiesner, 2003), o *El llibre dins el llibre dins el llibre* (Müller, 2002) al qual fan una referència clara a través del títol.

Un tema comú en tots els contes és la igualtat de gènere, que es va remarcar ja des de la creació dels personatges: la Challenge des del principi tenia la funció de contrastar l'estereotip de la princesa dèbil (Sofia), amb les seves qualitats de fortalesa i seguretat. Segurament rep influències de l'àlbum *Júlia, la niña que tenia sombra de chico* (Bruehl, Galland i Bozell, 2011), el qual va tenir molt bona acollida durant la lectura dialògica de grup. En aquesta línia, és interessant remarcar



Imatge 82 Coberta amb encunyat de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*.



Imatge 83 Pàgina de cortesia de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*.

la transformació de l'altra noia protagonista, la Sofia, que, en el primer conte (una adaptació d'*Els tres porquets*) representava el primer personatge (el més dèbil de tots) i, en el següent, 'Els tres super amics', ja es proposa els mateixos reptes que els altres personatges, i que finalment, salva el Robocop en l'últim conte. D'aquesta manera introdueixen una evolució, creen personatges rodons a través de l'ordre dels contes, discutits en la posada en comú de la història compartida.

Pel que fa a l'ús de paratextos interactius, cal destacar l'encunyat de la coberta (imatge 82), una finestra que per-

met veure dins el llibre, semblant a la portadella del grup znB, que introdueix encara una dimensió metaliterària més: permet observar la lectura d'una nena, que llegeix l'àlbum, al qual, en la pàgina de cortesia, entren els protagonistes (imatge 83), una proposta de la mediadora entesa ràpidament pels participants, com podem veure en l'IC 52.

IC 52

Karo: Ja veieu, els vostres personatges entren aquí en el llibre de la nena que llegeix i llavors els trobem en diferents llibres, diferents històries, com...

N: Ah, com si el llibre de la nena és tot això!

En aquesta primera història, que s'ha incorporat com a portada i guardes de l'àlbum final, cal assenyalar al fet que el llibre que llegeix en Robocop té el mateix color que el cel, fet que pot ser interpretat com a l'obertura de l'horitzó que ens permeten la lectura de llibres, reflectida en l'adaptació de contes tradicionals i gèneres literaris que venen de seguida.

També és interessant mencionar que, per donar coherència a aquest relat metaficcional, incorporen la imatge de la nena llegint dels paratextos d'entrada també en el conte 'Les mosques' (imatge 84), redoblant així els elements metaliteraris en el text principal. No només són els tres protagonistes que modifiquen les històries, sinó que aquestes



Imatge 84 Pàgina del conte 'Les mosques' de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*, en el qual es veu la nena que llegeix els contes de l'àlbum, atacada per les mosques d'aquest conte en concret.

mateixes històries també modifiquen la realitat de la nena lectora. Aquest conte era el menys desenvolupat després de la sessió 5.2, i el van desenvolupar conjuntament per poder-lo incloure en el conjunt de contes, com podem veure en l'IC 53, reforçant així la lògica de l'àlbum final.

IC 53

Karo: Aquesta la introduïm o no?

F: Sí!

R: No sé...

Karo: Algú s'inspira amb aquesta història?

W: Jo, a mi em fa gràcia, i ja està!

Karo: Et fa gràcia. Però t'inspira d'alguna manera perquè tu sàpigues acabar-la?

W: Espera, espera!

Cl.: Mosques, mosques, mosques... semblen mosques

W: Ah si, allà solo hay una, i aquí s'han *multiplicado*.

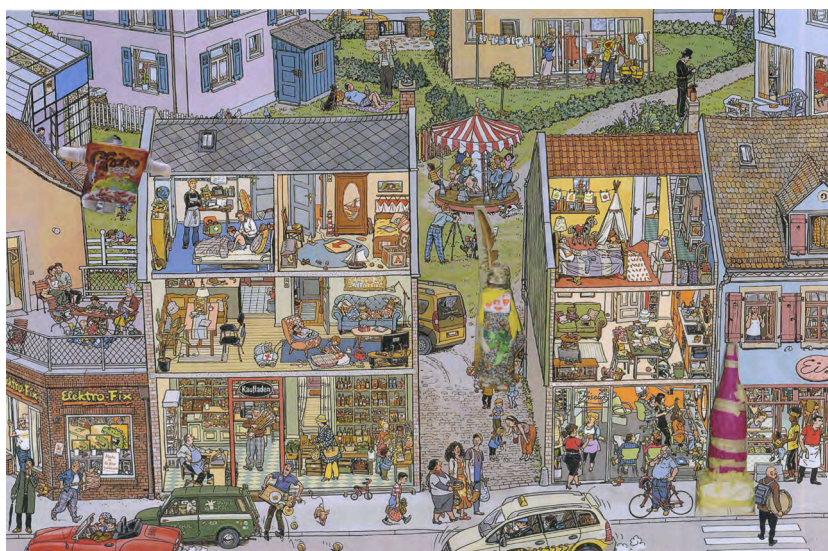
Karo: Semblen mosques? Ahh, sí! A veure, què podries fer amb la idea de les mosques?

Cl.: Que les mosques *le* estan molestant després es van, per molestar a la *botella* Challenge i després la Challenge les destrossa.

Karo: Ah, tu et veus amb cor d'acabar aquesta història?

Cl.: Clar!

En el cas d'aquest grup, no només havien de fer la portada de l'àlbum global, sinó també una portada per a cada conte, que en la majoria dels casos es limita al títol però volem destacar la del quart conte, 'On és my Wally 2', ja que fa una clara referència intermedial als *searchbooks* (Remi, 2010) amb moltes similituds als llibres formiguer (vegeu Kunde i Masgrau, 2017), base per la narrativa d'aquest conte, que es construeix a partir d'algunes pàgines de l'àlbum *Nuestra casa* (Göbel i Knorr, 2011) (imatge 85).



Imatge 85 Pàgina del conte *On és my Wally 2* de l'àlbum *Conte dins del conte dins del conte*, una referència intermedial als *searchbooks* (Remi, 2010) de la sèrie *Buscando Wally* d'Handford.

La incorporació de les pàgines formiguer, en aquest cas com en l'anterior, demostra l'interès que tenen els alumnes més grans per un àlbum que sovint és considerat només per alumnes que s'inicien en lectura, el qual es pot explicar per les elaborades narracions visuals que troben en aquestes pàgines, aptes per a totes les edats.

6.5. Nedant entre àlbums

Finalment també volem incorporar, en aquesta anàlisi, els resultats de l'àlbum *Nedant entre àlbums*, elaborat pels participants del taller a la Biblioteca Comarcal del Pla de

l'Estany. Cal dir que teníem més temps per elaborar-lo, per la qual cosa el resultat incorpora més diversitat paratextual. També cal esmentar que el contingut és modificat digitalment, especialment pel que fa a l'ús tipogràfic, per la medidora, a partir de les propostes dels participants, i ella també estimula la integració dels paratextos. Aquest àlbum podria ser classificat gairebé com un compendi o llistat sobre característiques de l'àlbum il·lustrat, més que no pas una narració, el component que predomina en els anteriors exemples. Veiem com el protagonista, Miguelín, descobreix diferents aspectes dels àlbums a través d'un viatge per diversos àlbums, mencionats en el paratext informacional del final del llibre.



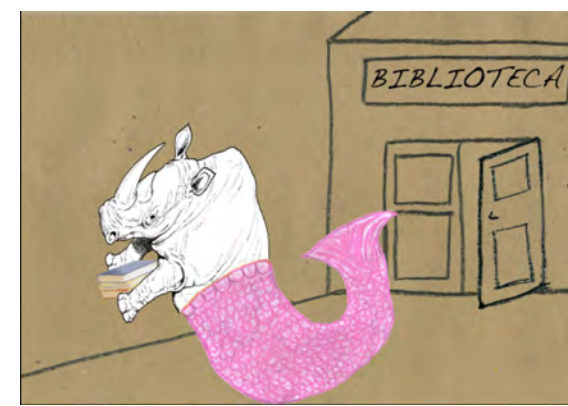
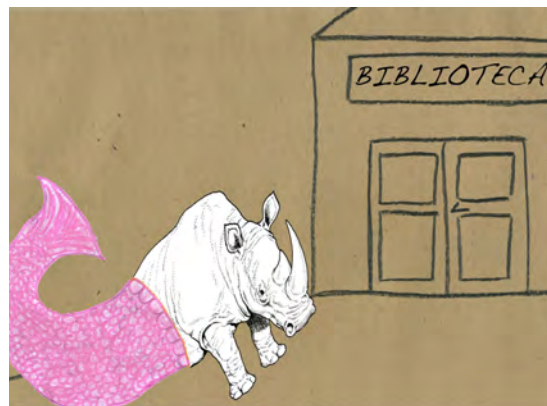
Imatge 86 Ús de la tipografia expressiva en *Nedant entre àlbums*.



Imatge 87 Ús de la tipografia expressiva en *Nedant entre àlbums*, aprofitant la tipografia de la il·lustració original.

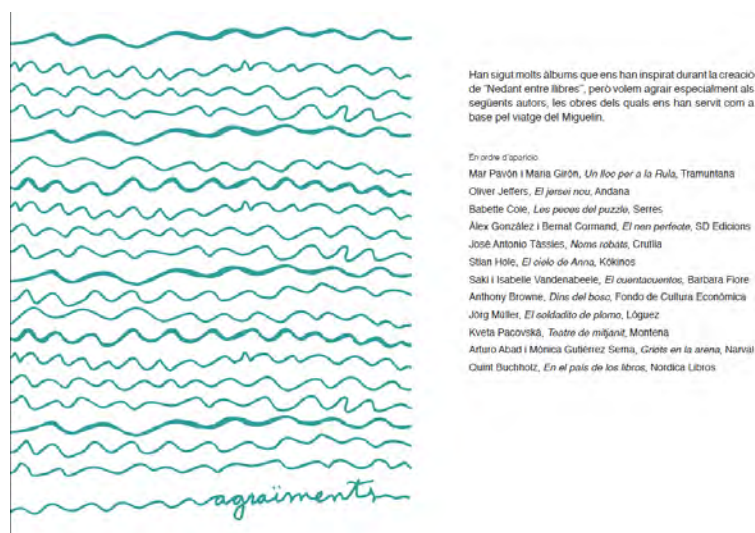
Com en els anteriors exemples, trobem l'ús de paratextos interactius (solapes, encunyats, tires i pop-ups), introduïts deliberadament pels participants, així com la introducció d'altres paratextos com les guardes, la portadella, els agraïments i la contracoberta, a més de la coberta, que és present en tots els àlbums. Destaca l'ús de la tipografia expressiva (Timpany et al., 2014), que juga amb minúscules i majúscules, cursives, direccionalitat, i incorporació

Imatge 88 Guardes de l'àlbum *Nedant entre àlbums*.



d'imatges visuals que substitueixen les lletres (imatge 86). És especialment hàbil la inversió de la 'V' del text original (El cielo de Anna) per representar la A del nou text, en la setèima doble pàgina del text principal (imatge 87). L'ús de diferents tipografies és utilitzat en les pàgines que podem considerar els títols de cada capítol (imatge 86), a les quals segueixen matisacions i exemplificacions d'aquesta consideració inicial. Com en els anteriors exemples, les imatges extretes dels àlbums llegits en les lectures dialògiques amb aquest grup serveixen en la majoria dels casos com a escenari o com a punt de partida creatiu per al contingut propi. Són interessants les modificacions significatives, com en la sisena pàgina on cusen la boca de la mare per subratllar l'absència de paraules, o el solc de l'última pàgina, que indica que el protagonista ha fet unes quantes voltes al voltant del món del llibre abans de fer volar la pròpia imaginació.

També cal destacar l'ús de les guardes (imatge 88), que emmarquen el relat en mig d'una situació anterior i posterior (el Miguelín entrant i sortint de la biblioteca); i de la portadella, on de nou trobem un ús tipogràfic enginyós, incorporant el títol de manera que representa les ones del mar, recreant l'hàbitat del protagonista (aquest mateix recurs l'utilitzen per a la pàgina d'agraïments); i la contraportada, on introdueixen un paratext promocional, així com la informació hermenèutica del nom del protagonista, que només es troba en aquest paratext i l'informatiu, on són citades les obres de les quals s'han extret les imatges originals (imatge 89).



Imatge 89 Paratext informatiu de l'àlbum *Nedant entre àlbums*.

En tots aquests exemples podem veure com els participants són capaços de fer hermenèutics dels paratextos, ampliant i reforçant el text principal. La portadella és utilitzada o bé per introduir una dimensió narrativa addicional (*Comvidem els amics* i *Contes dins el conte dins el conte*), o algun aspecte del relat: el final en el cas d'*El món màgic* i el cronotopos en els casos de *La casa embruixada* i *Nedant entre àlbums*. En els casos que s'han utilitzat guardes, aquestes o bé emmarquen el relat, com en el cas de *La casa embruixada* i *Nedant entre àlbums*, o bé introdueixen una altra dimensió narrativa (*Conte dins el conte dins el conte*). La portadella de *Comvidem els amics*, és utilitzada amb la mateixa finalitat, mentre que a *Nedant entre àlbums* fa al·lusió al cronotopo. Però l'ús paratextual que més destaca és el dels paratextos interactius, ja que no està gens guiat per la medidora, com és el cas dels altres, sinó introduït en tots casos pels mateixos alumnes, demostrant el gran interès que ha creat aquest recurs. Cal dir també que aquest paratext, a diferència dels altres, se situa en el text principal, el qual han desenvolupat en primera instància, mentre que els paratextos s'anaven afegint *a posteriori*.

