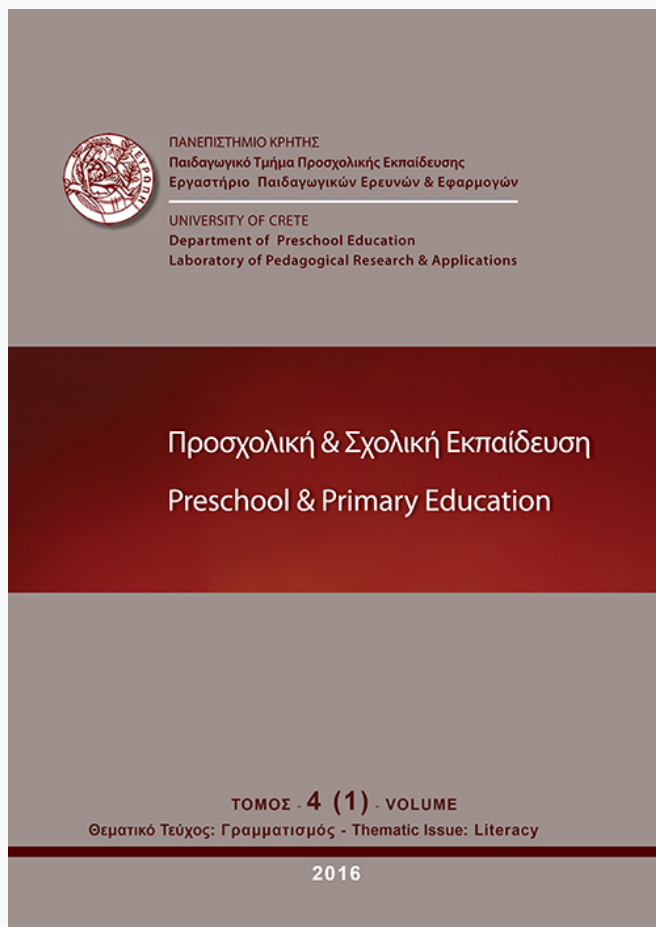


Preschool and Primary Education

Τόμ. 4, Αρ. 1 (2016)

Θεματικό Τεύχος: Γραμματισμός



Η απαιτητική ανάγνωση των εικόνων στα εικονογραφημένα βιβλία του Σαραμάγκου

Ioanna Kaliakatsou, Aggeliki Giannikopoulou

doi: [10.12681/ppej.228](https://doi.org/10.12681/ppej.228)

Copyright © 2025, Ioanna Kaliakatsou, Aggeliki Giannikopoulou



Άδεια χρήσης [##plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4##](https://plugins.generic.pdfFrontPageGenerator.front.license.cc-by-nc-sa4/#).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Kaliakatsou, I., & Giannikopoulou, A. (2016). Η απαιτητική ανάγνωση των εικόνων στα εικονογραφημένα βιβλία του Σαραμάγκου. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 68–84. <https://doi.org/10.12681/ppej.228>

Η απαιτητική ανάγνωση των εικόνων στα εικονο- γραφημένα βιβλία του Ζοζέ Σαραμάγκου

Ιωάννα Καλιακάτσου
Διεύθυνση ΠΕ Α' Αθήνας

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Εθνικό & Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη. Τα δύο εικονογραφημένα παιδικά βιβλία του Νορμπελίστα συγγραφέα Ζοζέ Σαραμάγκου, *Η σιωπή του νερού* [2011] (2012), σε εικονογράφηση Μανουέλ Εστράδα και *Το μεγαλύτερο λουλούδι του κόσμου*, [2001] (2006), σε εικονογράφηση Ζουάο Καετάνο, αποτελούν χαρακτηριστικά δείγματα της μεταμοντέρνας αυτοαναφορικής μυθοπλασίας για παιδιά. Η απλότητα και γραμμικότητα της κειμενικής αφήγησης και στα δύο βιβλία αντιπαραβάλλεται κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης και αλληλεπιδρά με την αυτοαναφορική εικονική αφήγηση δημιουργώντας ένα ελκυστικό σύνολο το οποίο αυτοσυνειδητά στρέφεται στον τρόπο που η γραφή εμπλέκεται στην αναδόμηση των παραστάσεων του παρελθόντος. Μεταμυθοπλαστικές τεχνικές, όπως η διάρρηξη του αφηγηματικού χρόνου, οι άμεσες και φανερές παρεμβάσεις του αφηγητή, η διακειμενικότητα, η οπτικοποίηση των τεχνικών γραφής, η εμφανής παρουσία της διαδικασίας της γραφής, ο εγκιβωτισμός, το απροσδιόριστο τέλος, συνιστούν μερικά μόνο από τα αυτοαναφορικά τεχνάσματα που εμφανίζονται στην εικονογράφηση και προκαλούν τον αναγνώστη σε μια διαφορετική ανάγνωση του βασικού θέματος των βιβλίων. Στη μελέτη αυτή θα εξετάσουμε τον τρόπο που οι μαθητές της Ε' τάξης ενός δημοτικού σχολείου, σε μια αστική γειτονιά της Αθήνας, ανταποκρίθηκαν και προσέλαβαν την αυτοαναφορικότητα της εικονογράφησης και, κυρίως, το πώς συνέδεσαν τη μεταμυθοπλασία της εικονογράφησης με τη συνειρμική ανάκληση παραστάσεων του παρελθόντος. Τα βιβλία διαβάστηκαν φωναχτά από την εκπαιδευτικό και σιωπηρά από την ομάδα των μαθητών για χρονικό διάστημα δύο εβδομάδων, ενώ οι σχολιασμοί των μαθητών καταγράφηκαν και παρουσιάστηκαν στη συνέχεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αξιοποιώντας διακειμενικές, εξωλογοτεχνικές, προσωπικές, περικειμενικές και κειμενικές εμπειρίες και γνώσεις μπόρεσαν να διαβάσουν τις εικόνες του βιβλίου ως ένα μεταμοντέρνο αντικατοπτρισμό τόσο της γραφής ως κατασκευής όσο και του εικονογραφημένου βιβλίου ως είδους.

Λέξεις κλειδιά: εικονογραφημένο βιβλίο, μεταμυθοπλασία, αναμνήσεις, πρόσληψη των εικόνων

Summary. Postmodern picture books have gained increasing importance in the field of theory of children's literature, because they "provide the most accessible examples of postmodern eclecticism: the breaking of boundaries, the abandonment of linear chronology, the emphasis on the construction of texts, and the intermingling of parodying genres" (Pantaleo & Sipe, 2008). These picture books invite a more active reader, since meta-fictional narratives "pose questions about the relationships between the ways we interpret and represent both fiction and reality" (McCallum, 1996). As today's children live in a world characterized by fragmentation and interactivity literacy educators focus on the

ways in which literacy education needs to change in order to develop student's "self-knowledge about reading" (Ryan & Anstey, 2003) and enrich reader's capacity to decode the rapidly change, rich in symbols, visual culture. (Callow, 2008; Goldstone, 2001; O'Neil, 2011; Serafini, 2004; Walsh, 2003) Saramago's picture books, *The silence of the water* [2011], (2012) illustrated by Manuel Estrada and *The biggest flower in the world*, [2001], (2006) illustrated by João Caetano, consist a good example of a work that disrupts expectations of the reader through the self-reflexive narrative structure of the visual text. While the verbal text tells a fairly simple story, the visual language in pictures evoke multiple levels of meaning. One common aspect of the illustrations in both books is the self referential qualities of the illustrations that reveal the process of memories restoration and perception. The illustrators of the books employ a range of metafictional devices that self consciously draws attention to the status of the text as artifact and systematically poses questions about the way we recall the past. In this paper we examine fifth graders' responses to several metafictional devices in Saramago's picturebooks. The books were read and discussed in depth over a two week time period, where the children participated in small groups and whole-class interactive read-aloud sessions. The fifth graders noticed many of the visual elements of the books and took them into account for the (re)construction of the story, such as intertextuality, indeterminacy in narrative illustration, disruptions of linear time and space relationships, pastiche of illustrative styles, illustrative framing devices including a book embedded within another book, description of the creating process. The data concerning children's reading of both books lead to the conclusion that ten-years-old children paid great attention to the illustration and did not confine their readings only to words. They have incorporated the visual text in the construction of the story, and they proved able to decipher many of the challenging visual puzzles of both books. The study shows that challenging picturebooks can help children to develop a "critical eye" towards our visually rich contemporary culture.

Keywords: picturebooks, metafiction, childrens' perception of the illustrations, memories

Εισαγωγή

Υπάρχουν εικονογραφημένα βιβλία που πολύ συχνά οι ενήλικες διατάζουν να διαβάσουν στα παιδιά, είτε γιατί θεωρούν ότι η εικονογράφησή τους είναι κατά κάποιο τρόπο αρκετά εξεζητημένη και ενδέχεται να απογοητεύσει τους αναγνώστες που δεν έχουν επαρκώς καλλιεργημένη την αναγνωστική τους ικανότητα είτε γιατί έχουν την εσφαλμένη εντύπωση ότι τα εικονοβιβλία δεν ταιριάζουν σε αναγνωστικά ώριμους αναγνώστες, όπως είναι οι γονείς αναγνώστες ή τα μεγαλύτερα παιδιά. Ουσιαστικά, αναφερόμαστε σε εκείνα τα μεταμυθοπλαστικά εικονοβιβλία που απευθύνονται σε ένα πολύ ευρύτερο αναγνωστικό κοινό, χαρακτηρίζονται από πολυπλοκότητα, όσον αφορά τη σύνθεση των στοιχείων που τα απαρτίζουν, και απαιτούν πιο διευρυνμένες ικανότητες ανάγνωσης από την ανάγνωση του παραδοσιακού εικονογραφημένου βιβλίου (McGavran, 1999).

Η μεταμυθοπλασία αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο θεωρητικό εργαλείο για την εξέταση όλων εκείνων των κειμένων που έχουν ως κοινό στοιχείο την αυτοπαρουσίαση της γραφής ή, όπως η Patricia Waugh πολύ εύστοχα έχει παρατηρήσει, μια «μυθοπλασία ως σχόλιο της δημιουργίας της μυθοπλασίας» (1984, σ.6). Πρόκειται ουσιαστικά για έναν τρόπο έκθεσης της γραφής, όπου η ίδια η μυθοπλασία γίνεται υποκείμενο ενός εγχειρήματος ξεσκεπάζοντας τα μυσικά με τα οποία δομείται και αποκαλύπτοντας την κατασκευή της. Η Maria Nikolajeva, αναφέρει ότι η ουσία της μεταμυθοπλασίας βρίσκεται στο γεγονός ότι διαγράφει την αυτπάτη του συνόρου ανάμεσα στη φαντασία και την πραγματικότητα και, με αυτό τον τρόπο τελικά, θέτει ερωτήματα για την πραγματικότητα της «πραγματικότητας» (1996, σ.202).

Άλλωστε, τα μεταμυθοπλαστικά βιβλία «παρέχουν τα πιο προσιτά παραδείγματα του μεταμοντέρνου εκλεκτικισμού: τη διάρρηξη των ορίων, την εγκατάλειψη της γραμμικής

χρονικότητας, την έμφαση στην κατασκευή των κειμένων και την ανάμιξη παρωδούμενων ειδών» (Pantaleo & Sipe, 2008). Η αυτοαναφορικότητα, η θεματοποίηση, δηλαδή, της τεχνητής προέλευσης του λογοτεχνικού έργου και η απομάκρυνση από τις ρεαλιστικές συμβάσεις με τη χρήση εγκιβωτισμένων ιστοριών ή σχολίων του αφηγητή σχετικά με την πράξη της αφήγησης αποτελούν βασικές τεχνικές της μεταμυθοπλασίας και κοινό σημείο αναφοράς στους μελετητές (Goldstone, 1998 · Mackey, 1990 · Moss, 1990 · Waugh, 1984).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι η αφηγηματική δομή σε αυτά τα μεταμυθοπλαστικά εικονοβιβλία δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια πιο «απαιτητική» ανάγνωση από την πλευρά του αναγνώστη, καθώς γεννά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο που ερμηνεύουμε και αναπαριστούμε τη μυθοπλασία και την πραγματικότητα (McCallum, 1996). Παράλληλα, φαίνεται ότι αυτά τα βιβλία έχουν να μας πουν κάτι περισσότερο για το πολιτισμικό συγκείμενο, αφού αντανakλούν «το είδος του πολιτισμικού κατακερματισμού που φαίνεται να είναι το σήμα κατατεθέν της μεταβιομηχανικής εποχής», όπως πολύ εύστοχα αναφέρει ο Trites (1994, σ. 228).

Είναι επίσης αλήθεια ότι, παρά την «καχυποψία» των ενηλίκων, τα παιδιά αποδεικνύονται αρκετά ευαίσθητοι δέκτες των μηνυμάτων της εικονογράφησης (Arizpe & Styles, 2003 · Serafini, 2005). Η επαφή των παιδιών, μάλιστα, με αυτά τα «δύσκολα», απαιτητικά και πολύπλοκα μεταμυθοπλαστικά εικονοβιβλία βελτιώνει, όπως υποστηρίζει η S. Pantaleo (2004), την ικανότητά τους ως αναγνώστες. Η αναγνωστική επάρκεια, που είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας τους από αυτές τις αναγνώσεις, συμβάλλει, καθώς μεγαλώνουν, να αναγνωρίζουν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα ανάλογων εικονογραφημένων βιβλίων, μυθιστορημάτων, αλλά και αναπαραστάσεων των μέσων επικοινωνίας (Pantaleo, 2004).

Εδώ και αρκετά χρόνια άρχισαν να αυξάνουν οι φωνές που επισημαίνουν ότι θα πρέπει να αναθεωρήσουμε την εκπαιδευτική μας πρακτική και το περιβάλλον της ανάγνωσης, προκειμένου να βελτιώσουμε την αυτογνωσία των μαθητών σχετικά με την ανάγνωση (Ryan & Anstey 2003) και να προετοιμάσουμε το παιδί αναγνώστη για τη σημερινή, οπτικά πολύσημη εποχή, όπου η έντυπη γραφή δεν αποτελεί το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας (Callow, 2008 · Goldstone, 2001 · O'Neil, 2011 · Serafini, 2004 · Walsh, 2003 · Williams, 2007).

Στη μελέτη αυτή θα εστιάσουμε στα δύο εικονογραφημένα βιβλία, τα μοναδικά άλλωστε που εκδόθηκαν για μικρά παιδιά, του Πορτογάλου συγγραφέα Ζοζέ Σαραμάγκου. Ο Ζοζέ Σαραμάγκου (1922-2010) κέρδισε το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1998. Το πρώτο του παιδικό βιβλίο *Η Σιωπή του Νερού* [2011] (2012), εικονογραφήθηκε από τον Μανουέλ Εστράδα και πρόκειται ουσιαστικά για ένα απόσπασμα από το αυτοβιογραφικό του βιβλίο *Μικρές Αναμνήσεις* [2006] (2008). Το δεύτερο παιδικό βιβλίο, *Το μεγαλύτερο λουλούδι του κόσμου – Μια ιστορία για μεγάλους και μικρούς*, [2001] (2006) εικονογραφήθηκε από τον Ζουάο Καετάνο, ενώ στην Πορτογαλία έχει επανεκδοθεί το 2013, με εικονογράφηση του De Andre Letria, σε μια ειδική έκδοση για τον εορτασμό 15 χρόνων από την απονομή του Βραβείου Νόμπελ. Την επετειακή έκδοση του βιβλίου επιμελήθηκε ο εκδοτικός οίκος Caminho, ενώ το συντονισμό του έργου είχε το Ίδρυμα Ζοζέ Σαραμάγκου.

Η επιλογή των παραπάνω δύο βιβλίων δεν υπήρξε τυχαία. Πρόκειται για εικονογραφημένα βιβλία όπου οι μηχανισμοί της μεταμυθοπλασίας ενσυνείδητα αξιοποιούνται στην εικονογράφηση των βιβλίων, σε αντίθεση με τα κείμενα που παραμένουν απλά και κατανητά για το παιδί - αναγνώστη. Και τα δύο βιβλία χρησιμοποιούν τις εικόνες ως ανακλαστικό καθρέφτη της δημιουργίας της μυθοπλασίας, που υπονομεύει τη ρεαλιστική ψευδαισθησία του κειμενικού λόγου. Έτσι, ο αναγνώστης - θεατής των εικόνων όχι μόνο μετέχει στη μυθοπλασία του έργου -πλαισίου, αλλά γίνεται και κοινωνός της δημιουργίας του. Πιο συγκεκριμένα, στο βιβλίο *Η Σιωπή του νερού* ο κειμενικός λόγος καλλιεργεί σταθερά τη ρεαλιστική αυταπάτη της μυθοπλασίας, ενώ οι εικόνες αναλαμβάνουν να σκηνοθετήσουν ένα τριπλό θέαμα: σε ένα πρώτο επίπεδο τη μεταφορά του κειμενικού σε εικονικό λόγο, σε ένα εσώτερο επίπεδο τις αναφορές στην ίδια την πράξη της συγγραφής και σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο παραστέκει αθέατος ο εξωκειμενικός συγγραφέας, ο οποίος προσπαθεί να συλλάβει

το παρελθόν του μέσω της γραφής. Στο δεύτερο βιβλίο του Σαραμάγκου, *Το μεγαλύτερο λουλούδι του κόσμου*, η ταυτόχρονη απεικόνιση στην εικονογράφηση της εγκιβωτισμένης ιστορίας του νεαρού αγοριού και του έργου πλαισίου, που αναφέρεται στην πράξη της δημιουργίας της, υπονομεύει την ψευδαισθηση και οδηγεί τελικά σε μια αναδίπλωση του έργου εις εαυτόν.

Στη μελέτη αυτή θα εξετάσουμε την πρόσληψη της αυτοαναφορικότητας των εικόνων και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σχολικής ηλικίας ερμήνευσαν μεταμυθοπλαστικές τεχνικές της εικονογράφησης, όπως: τους χρονικούς πειραματισμούς των βιβλίων με την αντιπαράθεση διαφορετικών χρόνων, οι οποίοι όμως παρουσιάζονται σαν να γίνονται ταυτόχρονα, τις παρεμβάσεις ενός αφηγητή που επινοεί την αφήγηση μπροστά στα μάτια του αναγνώστη, τους αντικατοπτρισμούς, τη διαρκή υπονόμηση των λογοτεχνικών συμβάσεων και την υποβάθμιση της πλοκής. Θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε κατά πόσο οι μεταμυθοπλαστικές τεχνικές των βιβλίων συμβάλλουν στην ανταπόκριση των αναγνωστών – θεατών στις ρητές ή άρρητες μυθοπλασίες των βιβλίων. Θα εξετάσουμε αν αυτό το αυτοσυνείδητο παιχνίδισμα των εικόνων, κυρώνει ή υπονομεύει την προϋπάρχουσα κειμενική ή/και την παισιωτική μυθοπλασία των εικόνων ή αν διανοίγει στον νεαρό αναγνώστη πολλαπλές προοπτικές. Τέλος, η μελέτη θα μας δώσει νέα στοιχεία για το αν τα μεταμυθοπλαστικά εικονοβιβλία μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη βελτίωση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.

Μέθοδος

Τα βιβλία διαβάστηκαν σε μαθητές της Ε' τάξης στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Βύρωνα. Πρόκειται για μια γειτονιά που φιλοξενεί χαμηλά και μεσαία κοινωνικοοικονομικά στρώματα, που σε συνδυασμό με την έλλειψη υποδομών του σχολείου μπορούν να συσχετιστούν με το διαφορετικό κεφάλαιο γνώσεων και εμπειριών που φέρει κάθε μαθητής, καθώς και την προσωπική ιδιαίτερη σχέση που μπορεί να έχει αναπτύξει με το βιβλίο και την ανάγνωση.

Στην έρευνα συμμετείχαν και τα 24 παιδιά της τάξης (14 αγόρια και 9 κορίτσια). Η πλειονότητα των παιδιών της τάξης είναι ελληνικής καταγωγής, ενώ ο μικρός αριθμός αλλοδαπών (2 αγόρια -1 κορίτσι) αφορά μαθητές που έχουν επαρκή γνώση της Ελληνικής και είναι πλήρως ενταγμένοι στη μαθητική κοινότητα.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά, ήδη από τον προηγούμενο χρόνο σε εβδομαδιαία βάση στο πλαίσιο του Αναλυτικού Ωρολόγιου Προγράμματος, συμμετείχαν σε οργανωμένες δράσεις για την παράλληλη ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων και αναγνωστικών κινήτρων (σχηματισμό αναγνωστικής κοινότητας, παρουσιάσεις βιβλίων, βιβλιοπροτάσεις από παιδιά σε παιδιά και άλλες δραστηριότητες ανάγνωσης ομαδικές και ατομικές, συναντήσεις με συγγραφείς κ.λπ.) και παράλληλα, ήρθαν σε επαφή με διαφορετικά είδη λόγου γραπτού/ εικονικού και θέματα. Αυτό σημαίνει ότι η ανάγνωση βιβλίων και η παραγωγή ατομικών και ομαδικών εργασιών αποτελεί συστατικό μέρος της διδακτικής πρακτικής στη συγκεκριμένη σχολική τάξη.

Στο διάκευμα δύο εβδομάδων πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2014-2015 τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τα βιβλία του Σαραμάγκου μέσα από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια (Barrentine, 1996· Sipe, 2000) και μέσα από τη σιωπηλή ομαδική ανάγνωση. Οι απαντήσεις τους και οι σχολιασμοί τους καταγράφηκαν και παρουσιάζονται στη συνέχεια. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι μέσα στο γόνιμο περιβάλλον ανάγνωσης, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους, τον εκπαιδευτικό και τα βιβλία, αναδύονται στην επιφάνεια σκέψεις που έχουν ως αφετηρία τις εικόνες των βιβλίων, αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία του κάθε αναγνώστη.

Μία απαραίτητη μεθοδολογική διευκρίνιση είναι ότι, τόσο κατά τη διάρκεια της εργασίας σε ομάδες όσο και κατά την επεξεργασία των εικόνων από την ολομέλεια της τάξης, υπήρξαν ορισμένα παιδιά που προέβησαν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση τις απόψεις τους έναντι άλλων, που παρέμειναν πιο διστακτικά ή σιωπηλά, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν καθοριστικά τις εργασίες της ομάδας, ενώ κάποιοι μαθητές/τριες παρουσίαζαν δυσκολία να εκφράσουν αυτό που πραγματικά ήθελαν να πουν. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια παρουσίασαν μια πιο ενεργή συμμετοχή και αυτοπεποίθηση στην ερμηνεία των εικόνων, πιθανότατα επειδή η πλειονότητα αυτών διαβάζουν περισσότερα εξωσχολικά βιβλία, τουλάχιστον όπως φαίνεται από τα στοιχεία της δανειστικής βιβλιοθήκης του σχολείου, από ό,τι τα αγόρια της τάξης. Με εξαίρεση τρεις μαθητές (2 αγόρια και 1 κορίτσι) που έχουν διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία και κατά συνέπεια εμφανίζουν μια έλλειψη αυτοπεποίθησης και ανασφάλεια στην έκφραση των σκέψεών τους, οι υπόλοιποι μαθητές και μαθήτριες της τάξης έχουν αναγνωστική ευχέρεια.

Η μεταμυθοπλασία στο βιβλίο *Η σιωπή του νερού*

Μια ιδιαίτερη περίπτωση διαχείρισης των αναμνήσεων εμφανίζεται στο βιβλίο του Ζοζέ Σαραμάγκου *Η σιωπή του νερού*. Ο νομπελίστας συγγραφέας –γιος και εγγονός ακτημόνων αγροτών– ανακαλεί ένα μοναχικό απόγευμα ψαρέματος από τα παιδικά του χρόνια στο παραποτάμιο χωριό των παππούδων του, στην εκβολή του Αλμόντα. Λίγο πριν τη δύση του ηλίου, ένα τρέμουλο στην πετονιά του από ένα σκαρούνη (είδος των κυπρινίδων που ζει στα ευρωπαϊκά γλυκά νερά) μαρτυρά ότι η ενασχόλησή του με το ψάρεμα θα μπορούσε να αποβεί καρποφόρα. Για κακή του τύχη όμως, το αγκίστρι, ο φελλός και το βαρίδι εξαφανίζονται προκαλώντας μεγάλη θλίψη και απόγνωση στο νεαρό Ζοζέ. Αποφασίζει, έτσι, να επιστρέψει στο σπίτι των παππούδων του, να ξαναδολώσει την πετονιά για να λογαριαστεί με το «τέρας». Παρά τις παραινέσεις της γιαγιάς του, που προσπάθησε να τον εκλογικεύσει, ο ίδιος επιστρέφει στο ίδιο σημείο ακριβώς, για να βιώσει τελικά τη σιωπή του νερού, μια σιωπή που δεν λησμόνησε ποτέ. Η μόνη σκέψη που τον παρηγορεί για την αποτυχία του εγχειρήματός του ήταν ότι το μεγάλο ψάρι που πιάστηκε στο αγκίστρι του και διέφυγε είχε το αγκίστρι στα βράγχιά του, ήταν δικό του.

Ο ελκυστικός τρόπος γραφής του συγγραφέα διαχειρίζεται τη σχέση του ατόμου με τον τόπο και το παρελθόν του, ενώ η επιτυχημένη εικονογράφηση του Μανουέλ Εστράδα θέτει νέα ερωτηματικά και επεκτείνει το κείμενο. Υπάρχει μια βασική ιστορία (fabula) που ο αναγνώστης διαβάζει –παρουσιάζεται το μικρό αγόρι που ψαρεύει στην εκβολή του Αλμόντα – μέσα από την πλοκή της λεκτικής αφήγησης, που δεν είναι όμως μοναδική. Όπως θα δούμε, ανάλογα με το πώς κάθε παιδί-αναγνώστης «αποκρυπτογραφεί» την εικονογραφική πλοκή, αναδύεται και μια διαφορετική ιστορία. Έτσι, η σχέση της ιστορίας με την πλοκή δεν είναι απόλυτη και μοναδική. Παράλληλα, η πρόσληψη των αυτοαναφορικών τεχνικών της εικονογράφησης από τους μαθητές, όπως θα δούμε στη συνέχεια, αποκαλύπτει ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο που η γραφή εμπλέκεται στην αποτόπωση της μνήμης.

Ανοίκεια συνύπαρξη ετερόκλητων δεδομένων

Στο εναρκτήριο δισέλιδο του βιβλίου απεικονίζεται ο νεαρός Ζοζέ με τα σύνεργα της ψαρικής να βαδίζει στην εκβολή του Αλμόντα, στο «στόμα του ποταμού», όπως αναφέρεται στο κείμενο. Στην εικονογράφηση εμφανίζεται ένας υδάτινος χείμαρρος από τυπωμένες λέξεις-ιστορίες που πηγάζει κυριολεκτικά από ένα αναγνωρισμένο στόμα (ποταμού). Στις όχθες του βρίσκονται δύο πουλιά με μυτερά ράμφη και σώμα φτιαγμένο από γράμματα. Η οπτικοποίηση της μεταφορικής φράσης «στο στόμα του ποταμού» παραπέμπει στην ίδια τη διαδικασία της γραφής, που εδώ εμφανίζεται ως στόμα που ξεχύνει ένα ορμητικό ρεύμα σκόρ-

πων λέξεων, φράσεων, ιστοριών. Στον ίδιο οπτικό χώρο ενώνεται το παρελθόν, η εικόνα του μικρού Ζοζέ που βαδίζει με τα σύνεργά του για ψάρεμα, με το παρόν του σημερινού Ζοζέ, αναγνωρισμένου πλέον συγγραφέα, κυρίως ως απεικόνιση ενός στόματος που ξερνάει γράμματα. Η εικόνα φαίνεται να «μολύνει» την μακρινό χρόνο του περιστατικού του ψαρέματος, με το μεταγενέστερο χρόνο της γραφής της βιωμένης εμπειρίας. Για αυτό και στην ίδια εικόνα συνυπάρχουν τα ρεαλιστικά στοιχεία της παιδικής εμπειρίας με την ετεροχρονισμένη πράξη της γραφής. Ο προσδιορισμός ενός μικτού χρόνου με όρους αναπαράστασης του χώρου συνδέει σε μια υβριδική χρονικότητα την αφήγηση με το αποτέλεσμα της μνήμης.

Καθώς προσκαλούμε τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά το πρώτο δισέλιδο, εντόπωση προκαλεί το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται αμέσως αυτή τη διττή χρονικότητα της εικονογράφησης. Μια μαθήτρια, η Χριστίνα, αν και αρχικά θεώρησε «παράξενο» το γεγονός πως «το νερό βγαίνει από ένα στόμα», προχώρησε σε μια ανάγνωση που αποκωδικοποιούσε τους συμβολισμούς της εικόνας αναφέροντας ότι «*το στόμα που βγάζει νερό με γράμματα μέσα είναι ο συγγραφέας, που μιλάει για την ιστορία*». Αξιοποιώντας τις κειμενικές και περικειμενικές πληροφορίες του βιβλίου μια άλλη μαθήτρια συμπλήρωσε ότι «*Μπορεί να είναι ο συγγραφέας που γράφει τα παιδικά του χρόνια*» (Μαρίνα). Άλλωστε, οι μαθητές της τάξης, ήδη από την πρώτη τους επαφή με τις εικόνες, είχαν εντοπίσει τις πολλαπλές ενδείξεις στο εικονογραφημένο δισέλιδο που παρέπεμπαν στον συγγραφέα. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής ανέφερε ότι: «*Είναι ο συγγραφέας που μας μιλάει! Υπάρχει το στόμα, το νερό υποτίθεται πως είναι η γλώσσα του, ενώ το ράμφος των πουλιών και το καλάμι του παιδιού μοιάζουν με τα μολύβια του*» (Αγγελος).

Τα παιδιά - θεατές της εικόνας εισήγαγαν στο εικονογραφικό στιγμιότυπο δύο συνισταμένες. Τον χρόνο της μνήμης και τον χρόνο γραφής της από το συγγραφέα και κοινοποίησης της στον αναγνώστη ή όπως τα παιδιά με τον δικό τους τρόπο ανέφεραν: «*Το ποτάμι που τρέχει σημαίνει τα χρόνια που πέρασαν από τότε*» (Μαριλένα) και «*Το στόμα δείχνει ότι από εκεί ξεδιπλώνεται η ιστορία που θέλει να μας πει*» (Αγάπη). Έτσι, για τα παιδιά αναγνώστες ο συνδυασμός κειμένου και εικόνας στο βιβλίο φαίνεται να αντανάκλα μιας διπλής κατεύθυνσης διαδικασίας. Εκεί που η γραφή μπορεί να ζωντανέψει ή να μεταπλάσει λογοτεχνικά τις εικόνες του παρελθόντος, οι αναμνήσεις, οργανώνονται, καταγράφονται, νοσηματοδοτούνται, και, τελικά, διασώζονται από τη λήθη, μέσα από τη λογοτεχνική γραφή. Η γραφή είναι ταυτόχρονα εναπόθεση βιωμάτων του παρελθόντος και αφηγηματική εκδοχή της ατομικής μνήμης του συγγραφέα.

Καθώς τα παιδιά ξεφύλλιζαν ξανά και ξανά τις σελίδες του βιβλίου, εύκολα εντόπισαν ότι βασικά στοιχεία της εικονογράφησης, όπως το νερό του ποταμού, τα ρούχα του παιδιού, τα πουλιά, είναι φτιαγμένα από γράμματα ή λέξεις. Η φόρτιση του χώρου και των προσώπων που δρουν σε αυτόν με λέξεις αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εικονογραφικής «γραμματικής» που χρησιμοποίησε ο Μανουέλ Εστράδα στο βιβλίο. Η προβολή σε πολλαπλά σημεία της εικονογράφησης της γραφής ερμηνεύτηκε άλλοτε με μια διδακτική χροιά από μέρους του συγγραφέα καθώς «*δείχνει τον δρόμο του ανθρώπου*» (Χριστίνα), και άλλοτε σηματοδοτούσε το κεντρικό στοιχείο που «*μπορεί να μας οδηγήει στο θέμα της ιστορίας, το γράψιμο*». (Νικολέτα)

Μάλιστα, οι πιο πολύ μαθητές συμφώνησαν με την άποψη ενός μαθητή ότι με τη σχεδίαση των πουλιών με γράμματα ο εικονογράφος ήθελε να παρουσιάσει την έμπνευση, «*που ανοίγει τον δρόμο στον συγγραφέα*» (Ντάνιελ). Αυτή η σύζευξη δύο διαφορετικών κόσμων, με τη σύγκλιση συνειδητού και υποσυνείδητου γίνεται άμεσα φανερή και στην εικόνα όπου «*Τα μάτια του είναι ψάρια. Περίεργα ψάρια υπάρχουν παντού με κεφαλή από δεινοσαύρους*», όπως περιγράφηκε από έναν μαθητή (Γιάννης).

Αν και το κείμενο αναφέρεται στην απόφαση του παιδιού να επιστρέψει στο σπίτι για να πάρει ένα αγκίστρι, έτσι ώστε να τακτοποιήσει μια και καλή την εκκρεμότητα που είχε με το σκαρούνη, η εικονογράφηση για άλλη μια φορά εγκαθιδρύει έναν κώδικα υπερβατικής λογικής στην ανάμνηση, που όχι μόνο προβλημάτισε, αλλά στην πρώτη ματιά φόβισε τους νεαρούς αναγνώστες, κυρίως γιατί ο εικονογράφος επέλεξε να απεικονίσει το παιδί με έναν τρόπο που βρίσκεται σε ρήξη με όλους τους παραδοσιακούς τρόπους αναπαράστασης.

Το δισέλιδο εμφανίζει μια μεγάλη ομάδα ψαριών με μαύρα σώματα και φοβικές μορφές να κολυμπούν εκτός του υδάτινου στοιχείου, σε έναν κενό άσπρο χώρο και να κινούνται επιθετικά προς το νεαρό αγόρι. Μάλιστα, δύο από αυτά τα ψάρια έχουν πάρει τη θέση των ματιών του αγοριού.

Υιοθετώντας αναλογίες και συγγένειες μεταξύ των υπόλοιπων εικόνων του βιβλίου - ενστικτωδώς θα λέγαμε- τα παιδιά κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα ψάρια με τα κεφάλια των δεινοσαύρων έχουν σχέση με το γεγονός ότι «*θυμάται κάτι από τα παιδικά του χρόνια και ο ίδιος τώρα είναι πολύ μεγάλος*» (Θωμάς), ενώ η «παράξενη» εικόνα του παιδιού με τα μάτια - ψάρια αντανακλά την ελευθερία της γραφής ή, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια μαθήτρια, «*όταν γράφουμε, μπορούμε να βάλουμε και ψέματα που δεν υπάρχουν*» (Βασιλική). Η εικόνα έτσι, διευρύνει το πλαίσιο της ανάμνησης διοχετεύοντας στη ρεαλιστική διάσταση τη φανταστική δυναμικότητα, ώστε να αναδειχθεί η δύναμη της ανάμνησης και η σημασία της για τον μετέπειτα συγγραφέα.

Διακειμενικότητα

Η θεωρία της λογοτεχνίας με τον όρο της διακειμενικότητας έχει εξηγήσει πολύ πειστικά τη «συνομιλία» των κειμένων με προγενέστερα κείμενα. Πολύ συχνά ο κειμενικός λόγος αποτελεί ένα πεδίο άρθρωσης διαφορετικών και αντικρουόμενων φωνών υιοθετώντας «*πλοκές, γενικά χαρακτηριστικά, πτυχές χαρακτήρων, εικόνες, αφηγηματικούς τρόπους, ακόμα και φράσεις και προτάσεις από προηγούμενα λογοτεχνικά κείμενα ή από μια λογοτεχνική παράδοση*» (Graham, 2000, σ. 11). Η Μ. Nikolajeva στο πεδίο της Παιδικής Λογοτεχνίας, εδώ και αρκετά χρόνια, έχει επισημάνει ότι «*[...] η λογοτεχνία και η τέχνη έχουν δημιουργηθεί με μια συνεχή συνομιλία («διάλογο», «λόγο») μεταξύ των δημιουργών, έτσι ώστε κάθε νέο δημιούργημα τέχνης ή λογοτεχνίας να αποτελεί μια νέα γραμμή στη συνομιλία. [...] Το νόημα του κειμένου αποκαλύπτεται στον αναγνώστη ή τον ερευνητή μόνο υπό το πρίσμα των προγενέστερων κειμένων, σε μια σύγκριση μεταξύ αυτών και του παρόντος κειμένου*» (1996, σ. 153).

Η έννοια της διακειμενικότητας, λοιπόν, συμβάλλει στη νοηματοδότηση των κειμένων μέσα από μια συνεχή διαδικασία αλληλοφωτισμού, όπου το προγενέστερο κείμενο/εικόνα αντηχεί την πρόσληψη του μεταγενέστερου συγγραφέα που επέλεξε να το ενσωματώσει με κάποιο τρόπο στη γραφή του, ενώ το μεταγενέστερο κείμενο φωτίζεται από τη διάσταση που του δίνει το παλιότερο. Είναι σαφές, επίσης, ότι αυτή η απαιτητική ανάγνωση του κειμενικού και εικονικού λόγου βρίσκεται σε άμεση σχέση και συνάρτηση με την αναγνωστική επάρκεια και καλλιέργεια του αναγνώστη, προκειμένου να αντιληφθεί το κειμενικό παιχνίδι. Συνήθως, τα παιδιά ως πιο ανώριμοι αναγνώστες εμπιστεύονται κυρίως τις προσωπικές τους εμπειρίες για να ερμηνεύσουν τις διακειμενικές αναφορές (Ryan & Anstey, 2003).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας ανάγνωσης αποτελεί το στιγμιότυπο όπου το κείμενο καταγράφει την αγωνιώδη προσπάθεια του παιδιού να τραβήξει στην επιφάνεια το σκαρούνι, που έχει τοιμήσει το δόλωμα. Καθώς το κείμενο περιγράφει «το τρέμουλο και την αναταραχή που μαρτυρούν ψάρι να τοιμπα το δόλωμα», η ολοσέλιδη εικόνα εμφανίζει το κατάμαυρο σκαρούνι, αιχμάλωτο από μια κατακόκκινη κλωστή, μέσα σε ένα υδάτινο περιβάλλον σε γκρι αποχρώσεις, πλημμυρισμένο από γράμματα, ενώ σποραδικά αποκαλύπτονται αποκόμματα από τυπωμένα κείμενα.

Τα παιδιά αναγνώστες επεξεργάστηκαν το εικονικό σύνολο του βιβλίου και διαμόρφωσαν την ερμηνευτική τους συλλογιστική ανατρέχοντας στην προγενέστερη λογοτεχνική και εξω-λογοτεχνική τους εμπειρία. Η κόκκινη κλωστή του αγκιστριού που παρασύρεται από το σκαρούνι καθώς διαφεύγει «*είναι η αρχή του παραμυθιού, όπως λέμε κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη*» (Αγάπη). Πρόκειται για ένα ακόμα «κενό» στην εικονική αφήγηση που ανατρέπει τη σχέση θέματος και ορίζοντα προσδοκιών του αναγνώστη και σηματοδοτεί ένα νέο θεματικό προσανατολισμό του παιδιού-θεατή (Iser, 1978). Τα παιδιά προσέλα-

βαν το σκαρούνι σαν κάτι που υπήρξε, αλλά η εικόνα το παρουσίασε «έτσι όπως το φαντάζεται ο συγγραφέας» (Γιώτα).

Ένα ανάλογο παράδειγμα διακειμενικής αναφοράς στο βιβλίο σχετίζεται με την απεικόνιση των κουρτινών στο σπίτι της γιαγιάς. Αν και τα παιδιά εντόπισαν το ιδίομορφο του σχεδίου, η προγενέστερη γνώση τους δεν ήταν επαρκής για να μπορέσουν να κάνουν τη νοηματική σύνδεση. Όταν υποδείξαμε τον πίνακα του Gustav Klimt, *The Kiss*, τα παιδιά εύκολα αντιλήφθηκαν τη σχέση ανάμεσα στον ζωγραφικό πίνακα και τις κουρτίνες και παρέμειναν με την διαισθητική εντύπωση ότι αυτές οι συνειρμικές συνδέσεις προδίδουν την ρυθμιστική παρουσία του υποσυνείδητου στην ανάκληση της ανάμνησης.

Δημιουργική απροσδιοριστία

Η αυτοαναφορικότητα της αφήγησης διαφαίνεται, όμως, πολύ καθαρά στην αναπαράσταση της ίδιας της λειτουργίας της αφηγηματοποιημένης μνήμης. Καθώς η λεκτική αφήγηση αναφέρει: «Δεν πιστεύω πως υπάρχει στον κόσμο άλλη σιωπή πιο βαθιά από τη σιωπή του νερού. Το ένωσα την ώρα εκείνη και δεν το λησμόνησα ποτέ», η αλληλουχία των εικόνων αναπαριστά το παιδί πάνω στο σκαρούνι που αρχίζει να γιγαντώνεται, να αποκαλύπτεται σταδιακά μέσα από τα γκρι νερά με τα διάσπαρτα γράμματα και τα αποκόμματα κειμένων, για να αποκαλυφθεί και να κατακλύσει το τελευταίο δισέλιδο του βιβλίου.

Είναι πολύ χαρακτηριστική η αντίδραση των μαθητών μπροστά στις αλλόκοτες μεταμορφώσεις του μικρού Ζοζέ και του σκαρουνιού. Όσο το ενδιαφέρον των παιδιών κορυφωνόταν για το τι μπορούσε να κρύβει το επόμενο δισέλιδο, άλλο τόσο αύξανε και ο προβληματισμός τους για τις νέες προκλήσεις που η ίδια η εικονογράφηση του βιβλίου προσέβαλε. Αποτέλεσμα ήταν μια πολλαπλότητα αναγνώσεων της εικόνας που θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν, όπως παρακάτω:

Η ρευστή ουσία της ίδιας της μνημονικής λειτουργίας

Οι αλληπάλληλες παρατηρήσεις μιας ομάδας παιδιών της τάξης επικεντρώθηκαν στην αδυναμία ακριβούς ανάκλησης μιας παρελθούσης πραγματικότητας. Αυτό που ανακαλούμε ως παρελθόν δεν είναι ποτέ αυτό που πραγματικά ζήσαμε ή όπως χαρακτηριστικά ένας μαθητής (Λουκάς) ανέφερε «Το νερό γίνεται γκρι, γιατί ο συγγραφέας αυτή την εικόνα τη θυμάται θολά». Έτσι η εικόνα προσποιείται το μηχανισμό της γραφής και μιμείται την ελευθερία της, προκειμένου να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο ο νους φαντασίωσε την ίδια τη μνημονική δραστηριότητα.

Η σημασία των γραπτών αναμνήσεων

Με την σημείωση που έκανε ο Ντάνιελ ότι «Αυτό το ψάρι-γράμμα είναι το ψάρι της γνώσης που ματώνει με μαύρο αίμα. Το ψάρι της γνώσης αντιστέκεται και φεύγει. Το παιδί είναι λυπημένο. Μπορεί να είναι έτσι επειδή έχασε τη γνώση, γι' αυτό το νερό σωπαίνει», ήθελε να τονίσει τη σημασία αυτού του σώματος μνήμης για τον ψυχισμό του παιδιού -επίδοξου συγγραφέα, αλλά και την ταυτότητα του σημερινού ενήλικα-διάσημου συγγραφέα.

Πρόκειται για μια ερμηνεία που ανταποκρίνεται στο πνεύμα του κειμένου. Το παιδί σφραγίζεται από την ανάμνηση του σκαρουνιού, όπως και το σκαρούνι φέρει το αποτύπωμα του παιδιού. Άλλωστε ο λεκτικός αφηγητής αναφέρει: «Έτσι κι αλλιώς πάντως, με το αγκίστρι μου καρφωμένο στα βράγχια, είχε το σημάδι μου, ήταν δικό μου».

Το είδος των αναμνήσεων που αποτυπώνουμε στη γραφή

Αφορούν, συνήθως, εκείνες τις αναμνήσεις που μας χάραξαν, που άφησαν το αποτύπωμά τους μέσα στο χρόνο και διατάραξαν τις ρυθμισμένες βεβαιότητές μας. Οι γκρι και μαύρες αποχρώσεις του νερού αναφέρονται, όπως επισήμανε ένας μαθητής, ακριβώς σε αυτό το «απρόσμενο μέσα στη ζωή, που μας θλίβει». (Οδυσσέας) Μια άλλη μαθήτρια, η Αγάπη, έδωσε μια διαφορετική ερμηνεία για τη μορφή των γραμμάτων «Τα καλλιγραφικά γράμματα είναι ό,τι έχει γράψει για τα παιδικά του χρόνια, γιατί όταν γράφουμε τις αναμνήσεις, τις ξαναζούμε».

Πρόκειται για μια καιρία παρατήρηση για τη λειτουργία της αφηγηματοποιημένης μνήμης. Στον χώρο του ασυνείδητου, όπου οι παραστάσεις δε διέπονται από τους νόμους της λογικής αλληλουχίας και χρονικής συνέχειας, μπορεί να κερδηθεί η «πραγματικότητα» του περασμένου χρόνου, της ανάμνησης, ακριβώς επειδή αυτή η πραγματικότητα καταργείται μέσα στη γραφή. Στην ανάμνηση αίρονται οι αντικειμενικές διαστάσεις του χρόνου και η «πραγματικότητα» του παρελθόντος. «*Η πραγματική διάρκεια*», λέει ο Bergson «είναι αυτή που δαγκώνει τα πράγματα και αφήνει πάνω τους το σημάδι του δοντιού της». «[...] η ίδια η πραγματικότητα δεν επαναλαμβάνεται ποτέ και κάθε προσπάθεια επανάληψης μέσα στο χρόνο είναι δυνατή μόνο μέσα στο αφηρημένο» (1922, σ. 48).

Η διάρκεια των αναμνήσεων

Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής, ο Οδυσσέας, «*το σκαρούνι προχώρησε και έζησε, ενώ το παιδί στενοχωρημένο κάθισε και έγραψε. Το ψάρι άφησε πίσω μόνο την ιστορία του, άφησε πίσω μόνο τα γράμματα*». Με το σχόλιο που έκανε ο μαθητής μοιάζει σαν να αναζητά έναν τρόπο για να εκφράσει ότι ο μόνος χώρος που μπορεί να δοκιμαστεί η διαχρονία της ανάμνησης, ο τόπος της παιδικής ηλικίας, ακόμα και η ίδια η ύπαρξη είναι μόνο μέσα στο χώρο του γραπτού κειμένου. Η ανάμνηση θα επιβιώσει μόνο μέσα από την πράξη της γραφής. Κάθε άλλη εναλλακτική είναι καταδικασμένη στη φθοροποιοή μεταβολή του χρόνου και στη λήθη.

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα του βιβλίου που αποκαλύπτει την αυτοαναφορική του φύση και ταυτόχρονα καλεί τον αναγνώστη να συνδημιουργήσει και να ερμηνεύσει έναν κόσμο που προβάλλεται ξεκάθαρα ως τεχνητός και πλασματικός εμφανίζεται στο τελευταίο δισέλιδο του βιβλίου. Φράσεις όπως «*παράξενο βιβλίο*», «*περίεργη εικόνα*», «*τι θέλει να μας πει το βιβλίο*» εξέφραζαν την αμηχανία των παιδιών για την απροσδιόριστη κατάληξη της ιστορίας, πολύ περισσότερο όμως, το αυξανόμενο ενδιαφέρον των παιδιών να αποκωδικοποιήσουν τις «αντιστάσεις» που η ίδια η εικονογράφηση προέβαλε (Anstey, 2002).

Στην εικόνα ο χώρος έχει ήδη μεταλλαχθεί. Το κατάμαυρο κουλουριασμένο σκαρούνι που κυριαρχεί στην τελευταία εικόνα μοιάζει ολοένα και περισσότερο με ένα άλφα σε καμπυλόγραμμη λατινική μικρογράμματη γραφή. Ταυτόχρονα, η μικρογραφία του μικρού Ζοζέ με το καλάμι του στον ώμο συνεχίζει να βρίσκεται πάνω στο σκαρούνι και να βαδίζει σύμφωνα με το ελικοειδές σχήμα της μορφής του σκαρουνιού. Χοντρές γκρι πινελιές συνθέτουν το υγρό στοιχείο που αποτελεί το φόντο της εικονογράφησης, ενώ ποικίλα καλλιγραφικά γράμματα διαφορετικού μεγέθους, σε έντονο μαύρο χρώμα, που φέρουν μικρογραφίες του νεαρού αγοριού με το καλάμι, μοιάζουν να επιπλέουν πάνω στο μελανί υγρό.

Ο μικρός Ζοζέ εμφανίζεται να κινείται πάνω στο τεράστιο ψάρι σε μια τροχιά που δεν πρόκειται να τον οδηγήσει πουθενά αλλού, παρά πάλι μέσα στο σκαρούνι. Κινείται ουσιαστικά μέσα στον χώρο αυτής «*της ανάμνησης που έχει κατακλύσει το μυαλό του*», όπως ο Ντάνιελ επεσήμανε. Είναι εγκλωβισμένος σε μια αέναη κίνηση μέσα στη σπειροειδή μορφή του. Η Κατερίνα θεώρησε ότι αυτή η σπειροειδής μορφή των ψαριών - γραμμάτων αντανάκλα «*τον κύκλο της ζωής*».

Παράλληλα, τα παιδιά παρατήρησαν ότι στην εικόνα τα πολλαπλά ομοιώματα του αγοριού σε μικρογραφία κινούνται σε τροχιά σύμφωνη με το σχήμα κάθε γράμματος. Η επανάληψη ξανά και ξανά της ίδιας εικόνας αποτελεί υπόμνηση μιας μεταφοράς που εκκεντρώνει την οπτική και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για νέες ερμηνείες της ιστορίας. Η Μαριλένα παρατήρησε ότι «*Καθένα από αυτά τα γράμματα απεικονίζει και μια ανάμνηση από την παιδική του ηλικία. Το σκαρούνι γιγαντώθηκε, γιατί ο συγγραφέας κατάφερε να θυμηθεί αυτό το περιστατικό. Τα υπόλοιπα γράμματα είναι μικρότερα, γιατί έχουν περάσει πολλά χρόνια και δεν μπορεί να θυμηθεί αυτά τα γεγονότα πολύ καλά*».

Όπως είδαμε, η εικονογράφηση του βιβλίου εμφατικά τονίζει ότι πίσω από την ήρεμη και απλή αφήγηση της παιδικής ανάμνησης με το σκαρούνι κρύβεται η πραγματική δύναμη της φωνής του συγγραφέα που παρουσιάζει μια διάσταση ανάμεσα στον άνθρωπο που ανακαλεί το παρελθόν και τον άνθρωπο που στοχάζεται πάνω στην ίδια την ανάκλησή του.

Τα παιδιά διάβασαν τις εικόνες ως ένα υλικό μνήμης που έχει τη δυνατότητα να αναδιαταχθεί και να επανεγγραφεί στο παρόν μέσα από τη γραφή.

Θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε ότι στο συγκεκριμένο βιβλίο του Σαραμάγκου η ανάκληση του παρελθόντος δεν γίνεται μέσα από το διαθλαστικό, πολλές φορές συναισθηματικό και παραμορφωτικό πρίσμα της ανακλητικής νοσταλγίας, (*restorative nostalgia*) που τις περισσότερες φορές λειτουργεί επιβεβαιωτικά των κυρίαρχων αξιών και μύθων, (Boym, 2007), αλλά μέσα από μία νοσταλγική αφήγηση που φέρει τα χαρακτηριστικά της ανακλαστικής νοσταλγίας (*reflective nostalgia*), όπως την ορίζει η Boym (2007).

Σύμφωνα με τη γνωστή μελετήτρια, η ανακλαστική νοσταλγία επικεντρώνεται στο άλγος (νόστος +άλγος) με την έννοια της λαχτάρας για αναζήτηση του χρόνου που χάθηκε, καθώς και της επίγνωσης ότι δεν μπορούμε να γυρίσουμε πίσω και να ξαναζήσουμε αυτόν τον χρόνο (Boym, 2001). Αυτή η συνειδητοποίηση της απόστασης από το τότε και της αδυναμίας αναβίωσης του παρελθόντος στο τώρα δημιουργεί μια ανοικείωση που εδραιώνει τη σχέση της αφήγησης με το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον (Boym, 2007).

Άλλωστε, στο αυτοβιογραφικό του κείμενο ο Ζοζέ Σαραμάγκου διερωτάται, αν «*κάποιες από τις αναμνήσεις είναι πράγματι δικές μου ή αν ήταν απλώς ξένες ενθυμήσεις επεισοδίων όπου ασυνείδητα εγώ συμμετείχα και τα οποία έμαθα πολύ αργότερα όταν μου τα αφηγήθηκαν άνθρωποι που ήταν παρόντες, ...*» (2008, σ. 60). Ο συγγραφέας αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο η ανάμνηση να υποδηλώνει μια «αυθαιρέτη» μετάπλαση αυτού που υπήρξε ή μια υποσυνείδητη επιλογή και έκφραση αυτών που υπήρξαν.

Η αυτοαναφορικότητα στο βιβλίο *Το μεγαλύτερο λουλούδι του κόσμου*

Καθώς το επόμενο βιβλίο του Σαραμάγκου, *Το μεγαλύτερο λουλούδι του κόσμου*, διαβάστηκε δεύτερο, τα παιδιά ήταν κατά κάποιο τρόπο προετοιμασμένα και κάπως ανυπόμονα για τους γρίφους που καλούνταν να λύσουν από την ανάγνωση της εικονογράφησης. Η ιστορία του βιβλίου μοιάζει λίγο σαν παραμύθι. Ένας μεγάλος σε ηλικία συγγραφέας εξομολογείται τη δυσκολία συγγραφής γοητευτικών ιστοριών για παιδιά. Ο ίδιος αποκαλύπτει τη ματαιοδοξία του να γράψει μια ιστορία, πιο όμορφη από όλες όσες έχουν γραφτεί. Σ' αυτή την ιστορία -που τελικά, όπως αναφέρεται στο κείμενο, δεν την έγραψε ποτέ- ένα μικρό αγόρι από ένα ήσυχο τόπο περιπλανιέται ολομόναχο, ώσπου φτάνει στο σύνορο της γης, κι ακόμα πιο μακριά, στον πλανήτη Άρη. Εκεί, σ' έναν επίπεδο χερσότοπο, αντικρίζει ένα σκυφτό και μαραμένο λουλούδι. Το αγόρι αποφασίζει να σώσει το λουλούδι μαζεύοντας με τις χούφτες του νερό από όλο τον κόσμο. Τα πόδια του ματώνουν, αλλά το λουλούδι ανασταίνεται και ευωδιάζει. Οι γονείς και οι γείτονες το αναζητούν, ώσπου το βρίσκουν αποκοιμισμένο κάτω από το θεόρατο λουλούδι. Από τότε όλοι το σέβονταν, γιατί έκανε κάτι μεγαλύτερο από το μπόι του.

Και σε αυτή την περίπτωση, το κείμενο λιτό και απλό, αναφέρεται στην αποτυχημένη προσπάθεια ενός ηλικιωμένου συγγραφέα να συγγράψει την πιο όμορφη ιστορία από τον καιρό των παραμυθιών με τις πριγκιποπούλες. Η εικονογράφηση, όμως, επιδεικνύει και εκθέτει απογυμνωμένες τις μυθοπλαστικές συμβάσεις στη ματιά του παιδιού-θεατή, ουσιαστικά μετατρέποντας τη διαδικασία της δημιουργίας της γραφής, σε μέρος της αναγνωστικής απόλαυσης.

Εμπλοκή χωροχρονικών επιπέδων

Κοινό στοιχείο όλων των εικόνων του βιβλίου είναι η εμπλοκή δύο διακριτών αφηγηματικών επιπέδων: στο πρώτο, αφηγητής είναι ο γερασμένος συγγραφέας καθισμένος στο ξύλινο γραφείο του, ο οποίος αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο, με έναν λόγο χειμαρρώδη τις σκέψεις του για τη δυσκολία συγγραφής μιας ιστορίας για παιδιά. Σε δεύτερο επίπεδο, με τη μορφή εγκιβωτισμένης αφήγησης, παρεμβάλλεται η ιστορία του μικρού ξεχωριστού αγοριού

που έφυγε μακριά από το σπίτι του. Αυτή η συνύπαρξη και εμπλοκή δύο διαφορετικών αφηγηματικών χρόνων και τόπων επιτρέπει στα παιδιά - θεατές να παρακολουθήσουν εν τω γίνεσθαι την εγκιβωτισμένη ιστορία, ουσιαστικά, δηλαδή, να παρακολουθήσουν τη συγγραφική δραστηριότητα του ενδοκειμενικού, αλλά και του εξωκειμενικού συγγραφέα (Σαραμάγκου) (Waugh, 1984).

Στο πρώτο κίολας δισέλιδο του βιβλίου τρία εικονογραφικά πλαίσια, προοπτικά τοποθετημένα, αναπαριστούν τον γερασμένο συγγραφέα πάνω στο ξύλινο γραφείο του, σε διαφορετική στάση. Η επανάληψη της μορφής του και η σταδιακή εστίαση στο πρόσωπό του θυμίζει την κίνηση μιας κινηματογραφικής κάμερας που ζουμάρει, για να αποκαλύψει μέσα από τις εκφράσεις συναισθήματα και σκέψεις. Αν και ο ώριμος συγγραφέας κυριαρχεί στο κείμενο και στην εικόνα, η λειψή μορφή του νεαρού αγοριού που διακρίνεται πίσω από ένα μέτρο να συναντά με το βλέμμα του τον γερασμένο συγγραφέα, στο πάνω μέρος της αριστερής σελίδας, ταυτίζεται σχεδόν αυτόματα από τα περισσότερα παιδιά ως «ο συγγραφέας, όταν ήταν μικρός». Μια διαφορετική εκδοχή αναφέρεται από μια μαθήτρια, όταν αναφέρει ότι «Μπορεί οι ήρωες να είναι και οι δυο. Μπορεί να αισθάνεται σαν παιδί, αλλά να είναι στην πραγματικότητα πολύ μεγαλύτερος» (Μαρίνα). Η παραπάνω μαθήτρια, εννοεί ότι το νεανικό πρόσωπο της εικόνας δεν είναι τίποτε άλλο παρά η αποκάλυψη της συνειδησης του ώριμου ενδοκειμενικού συγγραφέα. Ουσιαστικά, όπως πιστεύει, η ιστορία αφορά μόνο τον γερασμένο συγγραφέα που μας επιτρέπει να αντικρίζουμε τη νεανική ψυχή του και την «ακμαιότητα» της σκέψης του.

Για τα παιδιά αυτή η συνύπαρξη στο ίδιο εικονογραφικό στιγμιότυπο του παρόντος της συγγραφής με το ίδιο το υλικό της μυθοπλαστικής αναπαράστασης προσλαμβάνεται ως ένα ενδιάμεσο επίπεδο - «ο συγγραφέας μπορεί να είναι σ'ένα φανταστικοπραγματικό κόσμο», αναφέρει μια μαθήτρια (Μαρίνα) χαρακτηριστικά - που σχετίζεται με το γεγονός ότι «στην ιστορία αυτή μπορεί να θυμάται τα παιδικά χρόνια του» (Πετρίνα).

Θα μπορούσαμε να πούμε από τα παραπάνω ότι τα παιδιά διαβάζοντας τις εικόνες αντιλαμβάνονται ότι ο συγγραφέας-Σαραμάγκου καταπάνεται με τη φανταστική ανασύνθεση ενός χρόνου που εκκινεί από το παρόν (ή τις ελάχιστες στιγμές της τρέχουσας συνειδητής εμπειρίας που αποκαλούμε παρόν, πριν κι αυτό γίνει παρελθόν) ανατρέχει στο βάθος του προσωπικού βιωμένου χρόνου, ανακαλεί το παρελθόν και τις προσπάθειές του να γίνει συγγραφέας, για να καταλήξει ξανά στο παρόν και να το νοηματοδοτήσει προεξοκάζοντας το μέλλον.

Εμφανής παρουσία της διαδικασίας της γραφής

Ένας από τους πιο παραστατικούς τρόπους με τους οποίους η εικονογράφηση μπορεί να διερευνήσει τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στην μυθοπλασία και την πραγματικότητα, είναι το τέχνασμα της ιστορίας μέσα στην ιστορία. (Pantaleo & Sipe, 2008). Στο βιβλίο παρακολουθούμε τον συγγραφέα να συνθέτει την ιστορία με το νεαρό αγόρι, τμήματα της οποίας παρεμβάλλονται στις εικόνες αυτοσυνειδητά. Θα λέγαμε λοιπόν, ότι συστηματικά οι εικόνες διαλύουν την ψευδαισθηση της μυθοπλασίας και μεταδίδουν στους αναγνώστες την αντίληψη ότι η γραφή είναι μια κατασκευή.

Είναι πολύ χαρακτηριστικό το δισέλιδο που απεικονίζει τον συγγραφέα με την πένα και το σημειωματάριό του να αποπειράται να ξεκινήσει την ιστορία του - την ίδια ιστορία που ο αναγνώστης διαβάζει στο κείμενο της σελίδας του βιβλίου - και ταυτόχρονα, παρουσιάζει το αγόρι να βγαίνει από ένα περιβόλακι για να φτάσει στο ποτάμι. Το νεαρό αγόρι της ένθετης ιστορίας φαίνεται να ξεπηδά μέσα από το σημειωματάριο του συγγραφέα, ουσιαστικά μοιάζει να ξεφεύγει μέσα από την πρώτη απόπειρα γραφής της ιστορίας του.

Κάποια παιδιά θεώρησαν ότι η παρουσία αυτής της αρχινισμένης σελίδας στο πάνω μέρος της εικόνας σηματοδοτεί ότι ο συγγραφέας «φαντάζεται πρώτα κάτι και μετά το γράφει» (Λουκάς). Κάποια άλλα παιδιά υιοθέτησαν την άποψη ότι «η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να ζωντανέψει ο,τιδήποτε ο συγγραφέας επινοήσει» (Πετρίνα).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό παράδειγμα, μέσω του οποίου προβάλλεται πολύ έντονα η αυτοαναφορικότητα του κειμένου, αποτελεί η εικόνα που παρουσιάζει το ταξίδι του παιδιού στον πλανήτη Άρη. Στην εικόνα το δάχτυλο του συγγραφέα διακρίνεται πίσω από το μικρό σκίσιμο του χαρτιού και μοιάζει σαν το δάχτυλό του να έχει ωθήσει το παιδί στην καμπυλωτή τσουλήθρα που θα το οδηγήσει στο μακρινό του ταξίδι. Η παρατήρηση από την πλευρά των παιδιών ότι ο πλανήτης σχεδιάστηκε με γράμματα, καθώς και η λεπτομέρεια στην εικονογράφηση με το χέρι του συγγραφέα να σκίζει το χαρτί και να ωθεί το παιδί στο μακρινό του ταξίδι, συνέβαλε στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών ότι ο ενδοκειμενικός συγγραφέας κάνει αισθητή την παρουσία του και δηλώνει στον εξωκειμενικό αναγνώστη ότι αυτός κινεί τα νήματα της ιστορίας. Ο συγγραφέας υπονομεύει τη ρεαλιστική αυταπάτη της γραφής την ίδια στιγμή που το παιδί-θεατής φροντίζει να επανεντάξει το ρεαλιστικό στο φανταστικό ερμηνεύοντας το ταξίδι του αγοριού ως μια *«περιπέτεια που θα τον οδηγήσει στη γνώση»* (Λουκάς).

Μέσω ακόμα της παράθεσης ενός βιβλίου μέσα στο βιβλίο, μια λεπτομέρεια που μόνο ένα κορίτσι παρατήρησε (Μαριλένα), τα παιδιά αναγνώστες αναγνώρισαν την πλασματικότητα του κόσμου που τους παρουσιάζεται και, ταυτόχρονα, κλήθηκαν στη συν-δημιουργία του (Nikolajeva & Scott, 2001).

Στο εικονογραφημένο δισέλιδο εμφανίζεται το νεαρό αγόρι να διαβάσει το ένθετο βιβλίο με τις θαλάσσιες και χερσαίες οδούς που πρέπει να ακολουθήσει για να σώσει το μαραμένο λουλούδι. Αυτό όμως το βιβλίο-οδηγός πορείας βρίσκεται μέσα στο βιβλίο, από το οποίο ξηπήδησε το αγόρι και η ιστορία του, το οποίο με τη σειρά του ανήκει στο ενδοκειμενικό βιβλίο που γράφει ο ηλικιωμένος συγγραφέας και φυσικά υπάρχει στο πραγματικό βιβλίο που έχει συγγράψει ο Σαραμάγκου και κρατά στα χέρια του ο αναγνώστης. Το βιβλίο του Σαραμάγκου ουσιαστικά δεν μπορεί να ολοκληρωθεί, αν δεν τελειώσει πρώτα το βιβλίο του κειμενικού συγγραφέα και προτού το νεαρό αγόρι διαβάσει σωστά το δικό του ένθετο βιβλίο.

Σαν μέσα σε κινέζικα κουτιά (βιβλίο μέσα σε βιβλίο) και ανάμεσα στα πολλαπλά αφηγηματικά επίπεδα αναπτύσσονται σχέσεις βαθιάς αλληλεξάρτησης. Το παιδί-αναγνώστης συμμετέχοντας σε αυτή τη διαδικασία ανάγνωσης και πρόσληψης, υποψιάζεται, χωρίς να το κατονομάζει, την πιθανή «κατασκευή» του κόσμου που ανακαλείται εντός (ή και εκτός;) του μυθοπλαστικού πλαισίου. *«Μέσα στο μεγάλο βιβλίο υπάρχει ένα μικρότερο βιβλίο που αυτό δείχνει τον δρόμο για να βρει το νερό. Είναι σαν τις Μπαμπούσκες, ανακαλύπτεις μία και υπάρχει κι άλλη ακόμα!»*, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε μια μαθήτρια (Μαριλένα).

Μοιάζει, λοιπόν, σαν οι μαθητές να διευκολύνονται, παρά να δυσκολεύονται από τη συνεχή διολίσθηση των χαρακτήρων ανάμεσα στα αφηγηματικά επίπεδα -ο συγγραφέας ως συγγραφέας υποκειμενικό που κατασκευάζει την ιστορία του νεαρού αγοριού- προκειμένου να επιβεβαιώσουν την αρχική τους διαπίστωση πως ο συγγραφέας προσλαμβάνει τα περασμένα εμπειρικά πολλαπλές τροπικότητες και χρονικότητες. (Bachelard, 1997). *«Η ιστορία είναι αληθινή και μας δείχνει το ταξίδι που ο ίδιος έκανε»*, ανέφερε η Νικολέτα.

Παρατηρήσεις, επίσης, σχετικά με τις αυτοαναφορικές τεχνικές της εικονογράφησης (*«το λουλούδι είναι φτιαγμένο με λέξεις, με λέξεις του βιβλίου του»* όπως είπε ο Άγγελος) οδηγούν την ομάδα των μαθητών στο συμπέρασμα ότι *«Το βιβλίο είναι αυτοβιογραφικό και ο συγγραφέας είναι το παιδί και το λουλούδι είναι η ζωή του»*, όπως σχολίασε μια άλλη μαθήτρια (Κατερίνα), μια παρατήρηση που συμπληρώθηκε στη συνέχεια: *«Το λουλούδι, αν δεν ποτιζόταν, δεν θα μεγάλωνε ποτέ, όπως και η γνώση: αν δεν την καλλιεργήσεις, δεν μεγαλώνει»* (Αγάπη).

Άμεση παρέμβαση του συγγραφέα και συνειδητή αναφορά στην τεχνική γραφής του

Δεν είναι μόνο ο συγγραφέας - αφηγητής της κειμενικής αφήγησης που παρεμβαίνει ρυθμιστικά στην ιστορία και σχολιάζει τον εαυτό του ως συγγραφέας υποκειμένου, αλλά και στην εικονογράφηση υπάρχουν δείκτες. Η Μ. Nikolajeva και η C. Scott, αποκαλούν αυ-

τού του είδους τα σήματα ως «νουθεσίες» (admonitions) που αναφέρονται στο παρόν της συγγραφής και στον τρόπο που πρέπει το κείμενο να προσληφθεί (2001, σ. 221).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα το χέρι με τον προτεταμένο δείκτη στο κάτω δεξιά μέρος του δισέλιδου που κατευθύνει το βλέμμα του αναγνώστη σε έναν χάρτη και ένα ξεραμένο δέντρο. Τα παιδιά αντιστοιχισαν αυτόν τον εικονικό δείκτη με μια άμεση παρέμβαση του συγγραφέα «*Είναι σαν να θέλει να δείξει τι θα γράψει*» (Πετρίνα). Παρ' όλο που οι δείκτες σαν κι αυτόν διαρρηγνύουν τη ρεαλιστική ψευδαισθήση της εικόνας, οι μαθητές μοιάζουν να είναι κατά κάποιο τρόπο εξοικειωμένοι με την παρουσία τους, με αποτέλεσμα εύκολα να αντιληφθούν ότι το χέρι προοικονομεί την εξέλιξη της ιστορίας, («*το χέρι μας δείχνει το δρόμο που θα ακολουθήσει το παιδί*», αναφέρει ο Ντάνιελ), αλλά και ότι κεντρίζει το ενδιαφέρον του θεατή: «*Μήπως το παιδί θέλει να σώσει το περιβάλλον;*» (Αγάπη)

Κεντρικό, επίσης, μεταμυθοπλαστικό στοιχείο της ακολουθίας των εικόνων που συναντάμε στο βιβλίο αποτελεί η συνειδητή αναφορά στις τεχνικές γραφής του συγγραφέα (Goldstone, 1998). Καθώς η εικόνα εμφανίζει το «εργαστήρι» του συγγραφέα κατά τη φάση της δημιουργίας, η εμπριθής παρατήρησή του από τα παιδιά αποκάλυψε ενδιαφέρουσες λεπτομέρειες. Σε πρώτο πλάνο απεικονίζεται το ξύλινο γραφείο, οι αρχινοσμένες σελίδες και ο συγγραφέας με ένα ποτήρι νερό στο χέρι να έχει βυθιστεί στις σκέψεις του. Μια βιβλιοθήκη και οι περσίδες στο παράθυρο θα συμπλήρωναν τον απέριττο διάκοσμο ενός χώρου εργασίας, αν ο εικονογράφος δεν είχε προσθέσει ενδιαφέρουσες λεπτομέρειες που ζωντανεύουν το σκηνικό. Από τις σελίδες των βιβλίων, πάνω στα ράφια μιας βιβλιοθήκης ή ανάμεσά στις περσίδες, ακριβώς πίσω από την πλάτη του συγγραφέα, ξειπηδούν νεράιδες και πλάσματα, ουσιαστικά, της φαντασίας του ή της μνήμης των παιδικών του αναγνώσεων.

Τα παιδιά αντιλήφθηκαν τον αντικατοπτρισμό μιας επινοημένης γραφής στο περιβάλλον του συγγραφέα. Μια ερμηνεία που έδωσε ένας μαθητής ήταν ότι «*την ίδια στιγμή που [ο συγγραφέας] είναι στο γραφείο του είναι και αλλού, σ' ένα μαγικό τόπο*» (Χρήστος). Ένας άλλος μαθητής ταύτισε μια κοριτσιόστικη μικροσκοπική φιγούρα με τη «*νεράιδα της σκέψης*» (Λουκάς). Ο ίδιος μαθητής, όπως διευκρίνισε στη συνέχεια, θεώρησε ότι οι λεπτομέρειες αυτές θέλουν να δείξουν ότι «*Τα βιβλία ζωντανεύουν και βγαίνουν μικρά πλασματάκια*». Φαίνεται ότι ο συγκεκριμένος μαθητής αξιοποίησε ασυνείδητα προγενέστερες λογοτεχνικές εμπειρίες του, όταν ανέφερε ότι «*Θέλει να μας δείξει ότι παίρνει πράγματα από τα βιβλία που έχει διαβάσει και τα βάζει στη δική του ιστορία*» (Λουκάς). Την διακειμενική εμπειρία από προγενέστερα διαβάσματα φαίνεται να αξιοποιεί και μια άλλη μαθήτρια, όταν διατύπωσε το σχόλιο ότι «*Από αυτά τα βιβλία που έχει πίσω στη βιβλιοθήκη του πήρε την ιστορία που γράφει!*» (Μαριλένα).

Οι αρχικές παρατηρήσεις των παιδιών επιβεβαιώθηκαν στη συνέχεια, όταν στα τελευταία δισέλιδα του βιβλίου επαναλαμβάνεται, ελαφρώς παραλλαγμένη, η ίδια εικόνα του συγγραφέα. Ο συγγραφέας βρίσκεται και πάλι στον χώρο του γραφείου του μαζί με όλα τα πλάσματα των βιβλίων πίσω του, έχει αφήσει το ποτήρι με το νερό από τα χέρια του, διαβάζει τις σελίδες των γραπτών του και δεν είναι πια τόσο σκεφτικός και κατηφής, αλλά χαμογελαστός και ευτυχής. Τα παιδιά συγκρίνοντας τις δύο εικόνες εντόπισαν τις διαφορές τους: «*Είναι η ίδια εικόνα, όπως αυτή που είδαμε στην αρχή. Όλα όμως είναι πιο χαρούμενα τώρα. Ο συγγραφέας χαμογελάει και η νεράιδα της σκέψης φέγγει*» (Λουκάς).

Όπως βλέπουμε, τα παιδιά αναγνώστες παρατηρώντας τις συγκεκριμένες εικόνες υιοθέτησαν ένα διπλό ρόλο. Από τη μια, παρατηρούσαν από απόσταση την πράξη της συγγραφής, και από την άλλη, έγιναν κοινωνοί της δημιουργίας της. Με αυτόν τον τρόπο, η εικόνα λειτουργεί ταυτόχρονα αυτοαναφορικά και αναφορικά σε σχέση με τον αναγνώστη που καλείται να εμπιστευθεί και να ακολουθήσει τον συγγραφέα σε αυτό το ταξίδι της δημιουργίας μέσω της οδού της φαντασίας.

Αντίστιξη εικόνων με διαφορετική υλικότητα

Η απεικόνιση του έρημου χερσότοπου όπου το μικρό αγόρι ανακάλυψε το ξεραμένο λουλούδι αποτελεί ίσως την πιο χαρακτηριστική εικόνα του βιβλίου, όπου παρατίθενται ποικίλα στοιχεία, ξένα και ασύνδετα μεταξύ τους, χωρίς καμία οργανική σύνδεση. Αποκόμματα από τυπωμένα χαρτιά, αποξηραμένα φύλλα, ζωγραφικές συνθέσεις με λάδι συνθέτουν ένα ετερόκλητο σκηνικό, που απαιτεί από τον αναγνώστη ένα εύρος και ποικιλία γνώσεων για να ερμηνεύσει την εικόνα (Anstey, 2002).

Η παρουσία ενός φιλμ στη δεξιά πλευρά της σελίδας με εικόνες απάνω που παραπέμπουν στην ιστορία, μονοπώλησε, αρχικά, το βλέμμα των παιδιών, που διερωτήθηκαν αν ο συγγραφέας είχε δανειστεί κάποια στοιχεία από ένα φιλμ (Χριστίνα) και αν το βιβλίο είχε γυριστεί σε ταινία (Γιάννης).

Ο Χρήστος πάλι, διέκρινε ότι η εικαστική απόδοση του χερσότοπου σχηματίζει μια ανθρώπινη μορφή και παρατήρησε: «*Το στόμα που είναι ραμμένο δείχνει την ησυχία που επικρατεί*» και τη σιωπή του τοπίου. Είναι αλήθεια ότι στο συγκεκριμένο στιγμιότυπο τα παιδιά διέγνωσαν τον τεχνητό τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται το τοπίο, δεν μπόρεσαν όμως να συνδέσουν το ύψος της εικόνας με τη συνειρμική διαδικασία με την οποία η συνείδηση συνδέει και ανακαλεί τις παραστάσεις, κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Αυτή η ανάκληση που γίνεται χωρίς την επέμβαση της βούλησης, αλλά με κάποιον τρόπο άναρχα και χαοτικά, επισημαίνεται από τον ίδιο τον συγγραφέα στο αυτοβιογραφικό κείμενό του, όταν λέει: «*Πολλές φορές ξεχνάμε αυτό που θα θέλαμε να μπορούσαμε να θυμηθούμε, άλλες φορές, έμμοινα επαναλαμβανόμενες, ξυπνούν στο παραμικρό ερέθισμα κι έρχονται απ' το παρελθόν εικόνες, σκόρπιες λέξεις, αστραπές, εκλάμψεις, χωρίς να υπάρχει εξήγηση, δεν τις προσκαλέσαμε, αυτές όμως είναι εκεί.*» (Σαραμάγκου, 2008, σ. 133).

Θα λέγαμε, καταλήγοντας, ότι τα αυτοαναφορικά στοιχεία της εικονογράφησης συνέβαλαν ώστε οι δεκάχρονοι μαθητές να ταυτίσουν τον συγγραφέα Σαραμάγκου τόσο με τον χαρακτήρα του έργου πλαισίου όσο και του εγκιβωτισμένου έργου και να αναγνωρίσουν τις αυτοβιογραφικές αναφορές του πραγματικού συγγραφέα. Άλλωστε, ο κειμενικός αφηγητής του βιβλίου σε μια από τις πολλές παρεμβάσεις καλεί το παιδιαναγνώστη σε μια τέτοια ανάγνωση του βιβλίου. Ουσιαστικά, όταν αναφέρει: «*Όποτε περνούσε στο δρόμο, οι άνθρωποι έλεγαν πως ήταν το αγόρι που έφυγε από το χωριό για να πάει να κάνει κάτι πιο μεγάλο από το μπόι του και από το μπόι όλων. Κι αυτό είναι το δίδαγμα της ιστορίας.*» είναι σαν να λέει στο παιδί έξω από το βιβλίο ότι «*δεν θα σου πω τη δική μου ιστορία για το πώς ένα φτωχό αγόρι έγινε διάσημος συγγραφέας, αλλά θα σου πω μια ιστορία για έναν συγγραφέα που έπλασε μια ιστορία για ένα τολμηρό αγόρι ανακαλώντας θύμησες από το δικό μου παρελθόν και επινοώντας το.*»

Η ανταπόκριση, λοιπόν, των παιδιών σε αυτό το κάλεσμα διαφαίνεται καθαρά από τις παρατηρήσεις που έκαναν οι μαθητές της τάξης σχετικά με το γιγάντιο λουλούδι με τα πέταλα φτιαγμένα από γεωγραφικό χάρτη, που βρίσκεται δίπλα στο γραφείο του συγγραφέα. Ο εντοπισμός από έναν μαθητή του συμβολισμού του νερού στο βιβλίο, που εκφράστηκε με την παρατήρηση ότι στην «*πρώτη εικόνα του βιβλίου στο γραφείο υπάρχει το ποτήρι, ενώ τώρα στην τελευταία σελίδα ο συγγραφέας ποτίζει το λουλούδι*», τον οδήγησε στην ακόλουθη ερμηνεία: «*Το γραφείο του συγγραφέα είναι και θα είναι πάντα δίπλα στο λουλούδι που είναι η συγγραφή*» (Αγγελος).

Καθώς η μορφή του συγγραφέα τέμνει την πλοκή της παισιωτικής μυθοπλασίας και της αυτοαναφορικής επιτέλεσής της στην εικονογράφηση του βιβλίου, ορισμένες μαθήτριες συνέδεσαν νοηματικά την ιστορία που διάβασαν με τη ζωή του Σαραμάγκου. Μια μαθήτρια διέκρινε τον αγώνα του συγγραφέα για φήμη «*Η ιστορία μας δείχνει τον κόπο που έκανε για να ποτίσει το λουλούδι, για να γίνει διάσημος*» (Πετρίνα) και μια άλλη εντόπισε το μακρύ και επίπονο δρόμο της ζωής του «*Το ύψος του λουλουδιού δείχνει τη διαδικασία και τον δρόμο που έκανε το παιδί, δηλαδή ο συγγραφέας*» (Κατερίνα). Τέλος, μια άλλη μαθήτρια οδηγήθηκε μέσω των μεταμυθοπλαστικών στοιχείων της εικονογράφησης στην αγωνιώδη προσπάθεια της συγγρα-

φής. Συγκεκριμένα ανέφερε: «*Το λουλούδι είναι η ζωή του. Οι προσπάθειες που έκανε το αγόρι να σώσει το λουλούδι δείχνουν τις προσπάθειες του συγγραφέα να γράψει μια ιστορία*» (Μαριλένα).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τα μεταμυθοπλαστικά στοιχεία της εικονογράφησης, και στα δύο βιβλία του Σαραμάγκου που εξετάσαμε πιο πάνω, κέντρισαν τους δεκάχρονους μαθητές για μια ανάγνωση πέρα από τις γραμμές των κειμένων. Οι αναφορές των μαθητών δείχνουν ότι κατά τη διαδικασία της πρόσληψης κινήθηκαν σε πολλαπλά επίπεδα (διακειμενικά, εξωλογοτεχνικά, προσωπικά, περικειμενικά και κειμενικά), προκειμένου να αποκρυπτογραφήσουν την εικονογράφηση.

Στο πρώτο εικονογραφημένο βιβλίο, *Η Σιωπή του νερού*, τα μεταμυθοπλαστικά στοιχεία της εικονογράφησης, όπως η διατάραξη της ρεαλιστικής αυταπάτης, η απουσία της απόλυτης χωροχρονικής τάξης ή του ευθύγραμμου τρόπου ανάκλησης της ανάμνησης συνέβαλαν καθοριστικά, ώστε οι δεκάχρονοι μαθητές να διακρίνουν την περίεργη και δημιουργική αλχημεία του νου, ο οποίος αναμιγνύει και διευθετεί το πλαίσιο και τα δομικά στοιχεία των «αναμνήσεων».

Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι αυτή η ανάκληση νοερών εικόνων του παρελθόντος από τον Σαραμάγκου δεν υπήρξε ποτέ απλώς ένα «χρονικό» συμβάντων που παρήλθαν, αλλά συνδέεται με μια διαδικασία νοητικής ανακατασκευής που αποτυπώνεται στη γραφή και μια πράξη αυτογνωσίας, μιας αυτογνωσίας που ιχνηλατεί το αποτόπωμα των παιδικών χρόνων (σκαρούνι) στον ενήλικο «εαυτό» και που προβάλλει τον εαυτό ως άλλο (νεαρό αγόρι). Αυτή η ανατροφοδοτούμενη εναλλαγή ρόλων, αγόρι-καλάμι / ενήλικος συγγραφέας-πένα, που εντόπισαν στην εικονογράφηση τα παιδιά, ανέδειξε τη γραφή ως μια λυτρωτική πράξη, ικανή να λειάνει την ένταση και να διευθετήσει τις εκκρεμότητες με το παρελθόν. Ο Ζοζέ έλυσε τις διαφορές του με το σκαρούνι όχι με το καλάμι του, αλλά με την πένα του, όταν έγραψε την ιστορία.

Αντίστοιχα λειτούργησε και η εικονογράφηση στο δεύτερο εικονογραφημένο βιβλίο του Σαραμάγκου που εξετάσαμε, *Το μεγαλύτερο λουλούδι του κόσμου*. Η αυτοαναφορικότητα του εικονικού λόγου βοήθησε τους νεαρούς μαθητές να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι μυθοπλαστικών και μεταμυθοπλαστικών ταυτοτήτων και ρόλων, καθώς ο ενδοκειμενικός συγγραφέας είναι ταυτόχρονα συγγραφέας και αναγνώστης του κειμένου που δημιουργεί, ενώ, ανάλογα με την εικόνα, άλλοτε μοιάζει να ταυτίζεται με το νεαρό αγόρι της ιστορίας κι άλλοτε να διατηρεί διακριτό το ρόλο του. Αυτή η συνύπαρξη ταύτισης – αποστασιοποίησης που βρίσκεται σε ενδιαφέρουσα διαπλοκή πολύ περισσότερο στις εικόνες του βιβλίου απ' ό,τι στο κείμενο, οδηγεί τον εξωκειμενικό αναγνώστη σε μια ακροβασία μεταξύ ψευδαισθήσεως και πραγματικότητας. Τα δεκάχρονα παιδιά προσέλαβαν, όπως φάνηκε από τα σχόλια τους, την πλαισιωτική μυθοπλασία ως «πραγματική», ενώ την εγκιβωτισμένη, δηλαδή την ιστορία του νεαρού αγοριού, τόσο φανταστική όσο το κείμενο που τον γέννησε.

Παράλληλα, μέσα από την αυτοαναφορικότητα των εικόνων στο βιβλίο αυτό, τα παιδιά οδηγήθηκαν σε μια απρόσμενη επέκταση του νοήματος του κειμένου που συνέδεσε κατά κάποιο τρόπο, την ιστορία του αγοριού με τον προσωπικό αγώνα του Σαραμάγκου να γίνει συγγραφέας. Για τα παιδιά αναγνώστες του βιβλίου, λοιπόν, η ιστορία του νεαρού αγοριού που έσωσε το λουλούδι συσσωρεύει την τριπλή διάσταση του χρόνου. Ανήκει στο παρελθόν, γιατί εκκινείται από τον προσωπικό μυθοποιημένο χρόνο του ενήλικα αφηγητή. Ανήκει, ταυτόχρονα, στο παρόν, γιατί παρουσιάζει περισσότερο την ανάκληση αυτού του παρελθόντος στο σήμερα, το απόσταγμα της βιωμένης εμπειρίας στο άτομο. Και τέλος, ανήκει στο μέλλον, γιατί η ουτοπική διάσταση που ενέχει οδηγεί τον αναγνώστη, μέσα από τη φαντασίωση ενός παρελθόντος, να προβλέπει πώς τα πράγματα θα μπορούσε να ήταν.

Θα λέγαμε, καταλήγοντας, ότι οι μαθητές, λόγω των αυτοαναφορικών κατοπτρισμών της εικονογράφησης των βιβλίων, προσέγγισαν πολύ διαφορετικά και διαφοροποιημένα τα κείμενα, ειδικά αν αναλογιστούμε ότι η αρχική τους αντίδραση, όταν άκουσαν για πρώτη φορά τις ιστορίες των βιβλίων χωρίς να βλέπουν τις εικόνες, ήταν ότι «αυτά είναι για μικρά παιδιά». Κάτι, επίσης, το οποίο αξίζει περεταίρω διερεύνησης είναι αυτό που με τα σχόλιά τους προέβαλαν ποικιλοτρόπως οι μαθητές ως κεντρικό αφηγηματικό στοιχείο που χαρακτηρίζει και τα δύο βιβλία: ο διάλογος με τον χρόνο, οι συνεχείς αξιολογήσεις για τον χρόνο που κύλησε γρήγορα, ο χρόνος που σταμάτησε και πάγωσε, ο χρόνος που στιγμάτισε το «τώρα» που βιώνουμε, αλλά και το «αύριο» που προσμένουμε ή, όπως επισημαίνεται, οι εμπειρίες της χρονικότητας, οι οποίες «εκφράζουν νίκες ενάντια στο χρόνο: συνοπτική άποψη της ζωής ως ενότητας που έχει παρέλθει *ante rem* και συνοπτική σύλληψη της ζωής *post rem*» (Lukacs, 2004, σ. 164).

Αναφορές

- Anstey, M. (2002). It's not all Black and White. Postmodern Picture Books and New Literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45, 444-457, doi: 10.1598/JAAL.45.6.1
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children reading pictures: Interpreting visual texts*. London: Routledge Falmer.
- Bachelard, G. (1997). *Η εποπτεία της στιγμής* (Κ. Παπαγιώργης, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Bergson, H. (1922). *Creative Evolution* (A. Mitchell, Trans.). London: Macmillan and Co. Retrieved March 3rd 2015 from: <https://archive.org/details/creativeevolutio00berguoft>
- Barrentine, S. J. (1996). Engaging with reading through interactive read-alouds. *The Reading Teacher*, 50, 36-43.
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. New York: Basic Books.
- Boym, S. (2007). *Nostalgia and its Discontents*. *The Hedgehog Review*, 9, 7-17.
- Callow, J. (2008). Show me: Principles for assessing students' visual literacy. *The Reading Teacher*, 61, 616-626, doi:10.1598/RT.61.8.3
- Goldstone, B. P. (1998). Ordering the chaos: Teaching metafictional characteristics of children's Books. *Journal of Children's Literature*, 24, 48-55.
- Goldstone, B. P. (2001). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching implications. *The Reading Teacher*, 55, 48-55.
- Graham, A. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore: John Hopkins UP.
- Lukacs, G. (2004). *Η Θεωρία του Μυθιστορήματος*. (Ξ. Τσελέντη, Μτφρ.). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Mackey, M. (1990). Metafiction for beginners: Allan Ahlberg's Ten in a bed. *Children's Literature in Education*, 21, 179-187, doi: 10.1007/BF01464706
- McCallum, R. (1996). Metafictions and experimental work. In P. Hunt (Ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature* (pp. 397-409). New York: Routledge.
- McGavran, J.H. (1999). *Literature and the child: Romantic continuations, postmodern contestations*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Moss, G. (1990). Metafiction and the poetics of children's literature. *Children's Literature Association Quarterly*, 15, 50-52, doi: 10.1353/chq.0.0853
- Nikolajeva, M. (1996). *Children's literature comes of age: Toward a new aesthetic*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picture books work*. New York: Garland Publishing, Inc.

- O'Neil, K.E (2011). Reading Pictures: Developing visual literacy for greater comprehension. *The Reading Pictures*, 65, 3, 214-223 doi: 10.1002/TRTR.01026.
- Pantaleo, S. (2004). Young Children Interpret the Metafiction in Anthony Browne's *Voices in the Park*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 4, 211-233, doi:10.1177/1468798404044516
- Pantaleo, S., & Sipe, L. R. (2008). *Postmodern picture books: Play, parody, and self-referentiality*. New York: Routledge.
- Ryan, M., & Anstey, M. (2003). Identity and text: Developing self-conscious readers. *Australian Journal of Language and Literature*, 26, 9-22.
- Σαραμάγκου, Ζ. (2006). *Το Μεγαλύτερο Λουλούδι του Κόσμου* [A maior flor do mundo] (Αθ. Ψύλλια, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαραμάγκου, Ζ. (2008). *Μικρές Αναμνήσεις: Αυτοβιογραφία* [As Pequenas Memórias] (Αθ. Ψύλλια, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαραμάγκου, Ζ. (2012). *Η Σιωπή του νερού* [O Silêncio da Água] (Αθ. Ψύλλια, Μτφρ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Serafini, F. (2004). *Lessons in comprehension: Explicit instruction in the reading workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Serafini, F. (2005). Voices in the Park, voices in the Classroom: Readers responding to postmodern picture books. *Reading Research and Instruction*, 44, 47-64, doi: 10.1080/19388070509558431
- Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybooks read-alouds. *Reading Research Quarterly*, 35, 252-275, doi: 10.1598/RRQ.35.2.4
- Trites, R. S. (1994). Manifold narratives. Metafiction and ideology in picture books. *Children's Literature in Education*, 25, 225-242, doi: 10.1007/BF02355303
- Walsh, M. (2003). Reading' pictures: What do they reveal? Young children's reading of visual texts. *Reading: Literacy and Language*, 37, 123-130, doi: 10.1046/j.0034-0472.2003.03703006.x
- Waugh, P. (1984). *Metafiction: The Theory and practice of self-conscious fiction*. New York: Methuen.
- Williams, T. L. (2007). "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. *Reading Teacher*, 60, 636-642, doi: 10.1598/RT.60.7.4

Παρελήφθη: 7.7.2015, Αναθεωρήθηκε: 14.10.2015, Εγκρίθηκε: 23.11.2015