

O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar

Fernando Azevedo

Lucian Bóia (1998:207 e ss.) defende que o Imaginário, penetrando todos os espaços do sujeito e da sua forma de ler o mundo, deve ser concebido como um motor da história, de toda a acção, de todo o pensamento e de toda a aventura do conhecimento, marcando as nossas ligações com o universo, com o desconhecido, com o tempo, com o espaço, as relações entre as nações, os grupos sociais e os indivíduos.

Fecundado pelo Imaginário, o texto abre-se, assim, àquele que o lê e torna-se o espaço profícuo para a descoberta de estruturas profundas e essenciais do ser humano, estruturas essas que, carregadas de uma força telúrica, remetem para as dimensões ética e axiológica das comunidades. Evocando e reactualizando, sem cessar, a cosmogonia e os seus elementos particulares, prometendo e potenciando, incessantemente, as chaves para o futuro, os textos onde o Imaginário se plasma mostram-se dotados de uma perenidade: são, de facto, textos que, independentemente do número de leituras de que são alvo, nunca esgotam a sua dimensão simbólico-significativa, interrogando incessantemente os seus leitores e fornecendo-lhes, a cada nova leitura, chaves para a interpretação do estado de coisas dos mundos possíveis. Substancialmente construídos e fertilizados pelo Imaginário, os textos propõem, pois, itinerários múltiplos e cumulativamente divergentes, podendo surgir, aos olhos do leitor, como uma autêntica "cartografia da alma humana", como exemplificou Bruno Bettelheim (1998) no seu estudo consagrado à *Psicanálise dos Contos de Fadas*.

Esta relevância concedida ao Imaginário, ao desvelamento, à revelação, ao espírito criador, pode ser encontrada em géneros textuais diversos (narrativa, poesia...), mas

é substancialmente visível, por exemplo, nos livros-álbum, isto é, em textos onde os elementos plásticos e icónicos, pela sua relação de diálogo semiótico com a componente verbal, se revelam meio e instrumento desencadeador de múltiplos actos de imaginação. Sugerindo muito mais do que o que dizem, insinuando muito mais do que aquilo que explicitam (Peña Muñoz, 2006), os livros-álbum inter-relacionam o texto com a imagem, numa poderosa e multivalente "sinergia expressiva" (Sipe, 1998:98-99), apelando, pela sua abertura simbólica, em larga medida, à inteligência emocional do leitor, convidando-o a inquirir activa e criticamente o texto.

Também os chamados contos de fadas e os contos maravilhosos, descrevendo de uma forma imaginária e simbólica as etapas essenciais do crescimento e do acesso a uma vida independente, estimulam os seus leitores a fruir a liberdade concedida pelo registo ficcional e pelas múltiplas veredas que o simbólico e o emotivo, quando intimamente associados, possibilitam. É, por esta razão, que um insigne investigador como Bruno Duborgel (1995:58 e ss.) se insurge energicamente contra as tentativas de depurar os contos maravilhosos das suas vertentes simbólico-imaginativas e de os 'domesticar', adaptando-os ou transformando-os à luz de um paradigma que, preferencialmente, sobrevaloriza o racional e o espírito positivo. O Imaginário, o sonho, o desejo, a audácia, o Outro, a desmesura, a ambiguidade, a gratuitidade, as interrogações e outras demandas constituem elementos igualmente importantes na definição do ser humano, e os contos possibilitam ao sujeito, de uma forma natural, o seu acesso a eles.

Com efeito, graças ao poder metafórico da palavra e à ligação afectiva que a criança, praticamente desde o seu nascimento, estabelece com a sua língua materna – os primeiros sons que o bebé ouve estão intimamente ligados aos ritmos vitais e à voz da mãe (Reis, 1992; Magalhães, 1999) –, o sujeito tem a possibilidade de experimentar a extraordinária capacidade de viajar no veículo imaginário da palavra e de aceder ao território simbólico da utopia, questionando e subtraindo-se às coordenadas temporais e topológicas definidas pela fisicidade e materialidade da sua natureza.

Se esta concepção, pervivente nos mitos e nos arquétipos das civilizações mais antigas, é comum na literatura, ela é particularmente detectável nos textos da literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil. Estes textos, pela afirmação de uma ligação cosmogónica do homem ao universo (Loiseau, 1992:19), pelo seu testemunho de saberes e de práticas, muitas delas de natureza comunitária, cuja origem, colectiva e indeterminada, se esgota na memória do tempo, constituem elementos importantes na formação do sujeito leitor e é papel da escola, da família, mas também das práticas sociais e comunitárias, garantir a sua partilha com as gerações mais jovens. De facto, atendendo a que o homem é intrinsecamente um ser narrativo (Molino & Lafhail-Molino, 2003), que organiza e codifica o seu capital de conhecimento em textos, cuja partilha e transmissão representa, no fundo, a condição necessária para a sua sobrevivência material e social, torna-se deveras relevante que, desde uma idade precoce, ele conheça os textos e os intertextos que fazem parte da sua memória comunitária, bem como seja capaz de os mobilizar em contexto. É que, como assinalámos noutra lugar (Azevedo, 2006:23), o domínio destes saberes é imprescindível para garantir a capacidade de sucesso e de cooperação efectiva do sujeito na *polis*.

Assim, conhecer a simbólica inerente aos textos objectos de leitura, estar familiarizado com os estilemas e com as imagens que eles propõem, partilhar essa memória cognitiva e cultural (Nobile, 1992:19-20), corresponde, no fundo, não apenas a evocar uma experiência cultural do passado, como igualmente a ser capaz de a reproduzir de uma forma que contextualizará e estruturará a experiência presente dos leitores (Tatar,

1993:230). Este é um aspecto particularmente relevante, dadas as múltiplas implicações que possui na capacidade de manuseamento funcional da competência enciclopédica do sujeito. É, com efeito, o domínio mais ou menos alargado do conhecimento da memória do sistema semiótico literário, concretizado na capacidade de interpretação das relações polifónicas e intertextuais que os textos incessantemente estabelecem entre si (Genette, 1987; Mendoza, 1999; Mendoza e Cerrillo, 2003), que habilitará o leitor a poder fruir muitas das linhas de leitura que a construção textual potencialmente sugere, antecipando, com sucesso, informações que não são dadas como explícitas. De facto, dado que as construções culturais se encontram intimamente interconectadas, funcionando alguns elementos, por vezes, como uma espécie de hipertexto alimentador de referentes intertextuais, os quais, uma vez contextualizados, se podem tornar portadores de novas valências semânticas e pragmáticas, compreende-se que a fertilização e a expansão dos quadros de referência intertextuais constitua uma importante ferramenta potencializadora da capacidade de sucesso no domínio da leitura e, nessa óptica, seja concebida como o objectivo central na formação literária (Mendoza, 2003:30).

Ora, carecendo a criança de uma perspectiva histórica e temporal que lhe permita pôr em questão o universo representado, é a literatura que possibilitará a este leitor, ainda pouco experiente, criar e alargar o seu horizonte de expectativas, adquirindo as ferramentas conceptuais e gnoseológicas para aprender a interagir criticamente com os mais diversos produtos da indústria cultural, protegendo-se contra os abusos simbólicos do poder (Sánchez Corral, 2000). Assim, uma das funções da literatura infantil e juvenil é, no entender de Teresa Colomer (1999:15 e ss.), a de oferecer à criança o acesso ao imaginário humano configurado pela literatura, mas também a de lhe permitir conhecer os modelos narrativos e poéticos próprios da literatura da sua cultura. Regina Zilberman (2003: 132) sublinha, a este respeito, o papel preponderante destes modelos na prevenção do abandono do leitor face à literatura e arte do seu tempo, evitando que este se torne um mero consumidor passivo de uma cultura despersonalizada. Adquirindo o sentido de pertença a uma comunidade de leitores, compartilhando textos e interpretações, o leitor passa a dispor de um saber que lhe permite, de modo consciente, decidir se quer exercer ou não o seu direito à aventura individual sobre a linguagem (Pennac, 1997).

Deste modo, se é verdade que abandonámos definitivamente uma sociedade da memória e vivemos actualmente sob o signo de uma sociedade do texto (Meyreles, 2005:139), na qual, paradoxalmente, cada vez mais, as gerações mais jovens têm vindo a perder as referências culturais e simbólicas das suas comunidades, torna-se essencial recuperar, nas práticas escolares, sociais e familiares, essa 'palavra-revelação' e essa 'palavra-ocultação' que define e caracteriza a acção do contador de histórias. Uma palavra que, como pertinentemente assinalou Maria Teresa Meyreles (2005:80), "(...) revela acção e reacções enquanto sugere outras palavras que não diz", criando nos seus ouvintes ecos intertextuais de outros contadores e de outros textos. Uma palavra que, mostrando-se emocionada, é simultaneamente uma palavra empenhada e uma palavra envolvente, uma palavra que diz e que age, e que exhibe, pelo verbo, a performatividade do *logos*. São numerosos os gestos pelos quais é possível recuperar essa palavra.

Em contexto escolar, para além de uma criteriosa selecção de textos onde o Imaginário se manifeste, é possível e desejável organizar sessões de partilha colectiva e comunitária de narrativas, muitas delas com um suporte exclusivamente oral, onde se possam recuperar e devolver à comunidade saberes ancestrais que muitos destes textos comportam. Se a presença, em contexto escolar, de um contador de histórias ou de um membro

mais idoso da comunidade constitui uma mais-valia, de igual modo são de valorizar os clubes de leitura consagrados à partilha afectiva de textos nos quais o Imaginário e a simbólica a eles inerente esteja presente. Trata-se de permitir que mediadores e receptores-leitores possam experienciar a comunicação literária, reflectindo conjuntamente sobre o poder da linguagem. Concretamente no que respeita à sala de aula, integrar uma hermenêutica do simbólico implica, por exemplo, reinventar a memória oral, reescrever, a partir das fontes textuais conhecidas, apropriar-se dos textos, dos seus símbolos, dos seus valores e integrá-los em novos sistemas simbólicos e significativos para os alunos.

No que respeita aos contextos sociais, comunitários e familiares, é importante recuperar e partilhar, com as gerações mais jovens, exemplos de textos onde o simbolismo e o Imaginário sejam visíveis (lendas, fábulas, mitos, contos, etc), estimulando-os a integrar e a recontar esses textos, por forma a assegurar não apenas a perenidade desse património imaterial, como, de igual modo, o efectivo domínio, por todos, de uma literacia cultural (Hirsch Jr, 1991). Por conseguinte, (re)descobrir, no contexto afectivo da família, aqueles textos que envolvem, assombram, seduzem ou causam espanto significa ampliar as experiências do mundo, alargar horizontes e adquirir progressiva e autonomamente um forte envolvimento afectivo e uma autonomia que se revelará profundamente útil nos mais variados contextos: pessoal, cultural, linguístico e ideológico, etc.

O Imaginário na literatura para crianças: as dimensões lúdico-pedagógicas em contexto escolar, social e familiar

AZEVEDO, Fernando (2006). "Literatura Infantil, Recepção Leitora e Competência Literária". In Fernando Azevedo (Coord.) *Língua Materna E Literatura Infantil. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, pp. 11-32.

- BETTELHEIM, Bruno (1998). *Psicanálise Dos Contos De Fadas*. Venda Nova: Bertrand Editora.
- BOIA, Lucian (1998). *Pour une Histoire de l'Imaginaire*. Paris: Les Belles Lettres.
- COLOMER, Teresa (1999). *Introducción a la Literatura Infantil y Juvenil*. Madrid: Síntesis.
- DUBORGEL, Bruno (1995). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GENETTE, Gérard (1987). *Palimpsestes*. Paris: Seuil.
- HIRSCH JR, E. D. (1991). *A First Dictionary of Cultural Literacy: What Our Children Need To Know*. Boston: Houghton Mifflin.
- LOISEAU, Sylvie (1992). *Les Pouvoirs du Conte*. Paris: PUF.
- MAGALHÃES, Álvaro (1999). Infância, Mito, Poesia. In *Malasartes. Cadernos De Literatura para a Infância e a Juventude*, nº1, pp. 10-13.
- MEIRELES, Maria Teresa (2005). *A Partilha da palavra nos Contos Tradicionais*. Lisboa: Apenas Livros.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999). "Función de la Literatura Infantil y Juvenil en la Formación de la Competencia Literaria". In Pedro C. Cerrillo; Jaime García Padrino (Coord.) *Literatura Infantil y su Didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 11-53.
- MENDOZA, Antonio (2003). "Los Intertextos: del Discurso a la Recepción". In Antonio Mendoza Fillola; Pedro C. Cerrillo (Coord.) *Intertextos: Aspectos Sobre La Recepción del Discurso Artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 17-60.
- MENDOZA, Antonio; Cerrillo, Pedro C. (Coord.) (2003). *Intertextos: Aspectos sobre la Recepción del Discurso Artístico*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MOLINO, Jean; LAFHAIL-MOLINO, Raphaël (2003). *Homo Fabulator: Théorie et Analyse du Récit*. Arles: Lemeac.
- NOBILE, Angelo (1992). *Literatura Infantil y Juvenil. La Infancia y Sus Libros En La Civilización Tecnológica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia – Ediciones Morata.
- PENNAC, Daniel (1997). *Como Um Romance*. Porto: Asa.
- PEÑA MUÑOZ, Manuel (2006). "Prólogo: El Libro Álbum: un Objeto Cultural". In *Compartiendo El Libro-álbum. Laboratorio Internacional Construyendo Lectores*. Santiago: Centro Cultural de España.
- REIS, Graça Teixeira Viana (1992). *Sensibilização Precoce à Especificidade Literária*. Tese apresentada à Universidade do Minho como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesas, Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2000). "La Lectura Frente al Discurso del Mercado". In *Puertas A La Lectura. Lectura Y Valores II*, 3, pp. 153-161.
- SIPE, Lawrence R. (1998). "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". In *Children's Literature in Education*, 29 (2), 97-108.
- TATAR, Maria (1993). *Off With Their Heads! Fairy Tales and the Culture of Childhood*. Princeton – New Jersey: Princeton University Press.
- TAUVERON, Catherine (Dir.) (2002). *Lire la Littérature à l'École. Pourquoi et Comment Conduire cet Apprentissage Spécifique? De la GS au CM*. Paris: Hatier.
- ZILBERMAN, Regina (2003). *A Literatura Infantil na Escola*. São Paulo: Global Editora