

PRIMEIRA PARTE

«Faute de mythe, pourtant, toute civilisation perd la saine vigueur créatrice qui est sa force naturelle : car seul un horizon circonscrit par le mythe peut assurer la clôture et l'unité d'une civilisation en mouvement»

(Nietzsche, 1989)

CAPÍTULO I
Imaginário e Literatura: A Experiência da (Re)Leitura

1. O leitor enquanto sujeito cognoscente da desconstrução imaginária do real: a competência literária e a modelização dos *realia*

Falar da cooperação interpretativa entre o objecto estético (a obra em si) e o sujeito-leitor propicia dar voz aos protocolos de leitura, sem os quais a fruição do texto literário, enquanto manifestação de prazer, não se efectua. Ora, se o leitor, em cada acto de leitura, for somando experiências e, por conseguinte, expandir a sua competência literária, interagindo com o texto, então poderemos asserir que as leituras feitas se destacaram como verdadeiros momentos de literariedade e de poeticidade. Queremos com isto dizer que a literatura é um sistema aberto, como refere Aguiar e Silva: «a literatura, enquanto conjunto de textos, é também correlativamente, um conjunto aberto» (1988: 31), que apela à participação do leitor na descoberta de outros significados.

Segundo Umberto Eco (1997: 55), «um texto é uma máquina preguiçosa que apela ao leitor para que faça uma parte do seu trabalho»: esta metáfora, engenhosamente articulada no discurso de Eco, não é mais do que a efectiva constatação da responsabilização do leitor reflexivo relativamente ao texto. Sem a sua cooperação activa, os poderosos mecanismos do texto não funcionam, ficando por efectivar a necessária produção estética da fruição.

Responsabilizar e consciencializar o leitor mais jovem é, sem dúvida, uma tarefa que requer paciência e sapiência, pois o *leitor-literário* não se faz de forma inconsciente e repentina. Este deve, antes de tudo, ser um sujeito usuário de um vasto conjunto de narrativas, ouvidas ou lidas, que lhe permitirão, a cada nova leitura, abolir a imagem do texto enquanto uma unidade estanque e hermética. Desta forma, o texto será compreendido como um espaço de transgressão para que se provoquem momentos de verdadeira literariedade, na realização do policódigo literário (Cf., Aguiar e Silva, 2001) Referimos assim uma visão singular onde os momentos de estranhamento obriguem à reflexão e, conseqüentemente, à interacção.

Citaremos como exemplos significativos, para um público mais infantil: *o elefante cor de rosa* de Luísa Dacosta (1996), ou *O Capuchinho Cinzento*, de Matilde Rosa Araújo (2005), (na medida em que este se afasta da ideia pré-concebida da existência de um capuchinho apenas vermelho) ou ainda *Seis Histórias às Avestas*, de Luísa Ducla Soares (2003); *Reis, Rainhas, Bobos e Galinhas*, de Manuel António Pina (2004); *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal*, de Ana Saldanha (2002) – entre muitos outros – que retratam marcas de estranhamento logo a partir do próprio título, propiciando, desde o primeiro contacto com o livro, momentos catárticos e tributários numa promoção eufórica da reflexão.

Ora, se temos em mente que «La obra literária ni imita a la naturaleza; ni es una copia de la realidad: funda su propia realidad a traves de las palabras» (Sánchez Corral, 1999: 176), cabe-nos a nós, educadores, professores e pais divulgar, junto dos mais novos, a importância de uma leitura plural, onde a dimensão lúdica do texto e a sua convenção estética marquem a obrigatoriedade de

momentos de desautomatização¹ perante a realidade histórica e empírico-factual. Nesta troca multidireccional empreendedores serão, pois, os momentos pluri-isotópicos, onde se poderão reflectir várias vozes que farão do texto «um intercâmbio discursivo» (Aguiar e Silva, 2001: 214), ou seja, a pedra basilar de um diálogo polifónico, onde «confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências» (Aguiar e Silva, 2001: 214). Só assim, e a seu gosto, o leitor poderá ensaiar leituras diversificadas que lhe permitirão, ao longo do seu percurso enquanto leitor activo, reconhecer e adoptar o “tal” livro de qualidade literária.

Tendo como pressuposto um leitor infanto-juvenil cooperante, que tem o privilegio de poder somar novas experiências e desenvolver a sua percepção estética, sabemos que este ousará, pelo convívio permante com o livro, enveredar por «passeios inferenciais (...) fora do bosque» (Eco, 1997: 56), articulando sabiamente, ou por afinidade, a “sua” história com outras histórias.

Sabemos, também, que se torna imperativo no momento da escolha e, posteriormente, da leitura que os leitores aceitem o pacto da ficcionalidade (Schmidt, 1987), sejam eles infantis ou juvenis; estejam eles sós ou acompanhados, para que se possa, efectivamente, falar de fruição e de ludismo interpretativo relativamente ao texto literário.

Tal caracterização prende-se com o facto de o texto literário ser um policódigo, onde se refracteam diferentes consciências que o obrigam, enquanto entidade geradora e reiteradora de formas de conteúdos e de expressão de outros textos, a uma identidade bipolarizada que confirma a sua contínua modelização dos *realia*, pois:

o texto literário, [é um] *construto* semiótico como uma entidade que, supondo sempre uma determinada modelização dos *realia*, jamais pode reger-se por uma lógica estrita de reiteração de experiências semióticas já ditas, sob pena de ver substancialmente anulada ou reduzida a sua capacidade perlocutiva (Azevedo, 2002: 19).

Ora, assim sendo, o texto literário, pela sua complexa e organizada estrutura semiótica, suscita múltiplas leituras que, por sua vez, criam uma plurissignificação de sentidos que leva a uma resistente e solidária comunicação entre os textos. É, de facto, esse estado de inter-comunicabilidade entre os textos que é capaz de provocar no sujeito-leitor, momentos de verdadeiros desafios interpretativos. Essa polifonia, tal como afirma Wolfgang Iser (1997: 13), provoca igualmente uma adequada preparação para momentos de crescimento intelectual e psicológico pois, durante a leitura, produz-se «un travail de transformation du texte qui se réalise par la mise en œuvre de certaines facultés humaines». Assim, o texto adopta um estatuto de diferenciação relativamente a outros produtos aos quais a criança tem acesso. Ele consegue transformar-se num «potentiel d’actions que le procès de la lecture actualise» (Iser, 1997: 13), o

1 Ao falar de desautomatização referimo-nos à desautomatização do olhar do leitor infanto-juvenil perante narrativas que lhe provoquem estranheza. A aceitação dessas mesmas marcas obriga a criança/jovem-leitor a preencher os espaços em brancos, de que fala Umberto Eco, e a dar sentidos plurais ao texto que tem em mãos.

que nos permite considerar uma permuta sistemática entre o leitor e o texto e, simultaneamente, caracterizar o texto como um produto literário e o leitor como um sujeito cognoscente.

2. A interdisciplinaridade no discurso das imagens: a valorização da pluri-isotopia

Se a intertextualidade constitui, cada vez mais, um espaço singular onde se interconectam diferentes objectos de estudo com metodologias próprias e se mesclam várias culturas e saberes, devemos considerá-la como uma verdadeira contribuição e, até, efectivação do discurso de um imaginário dialógico entre textos literários. Parece-nos, pois, que a literatura procura desde sempre, enquanto parte estruturante e fundadora de uma noção de humanização, um discurso epistémico intertextual com outras áreas científicas, para poder responder às várias solicitações do homem.

Para objectivarmos esta questão, em primeiro lugar teremos de ter em conta a intenção do escritor, da sua mundividência cultural e das influências literárias (ou outras) e que antecederam o momento da sua criação - no nosso caso dos referidos clássicos da literatura infanto-juvenil e da literatura para adultos, como Tolkien e narrativas feéricas, por exemplo, e que são identificáveis, quer na obra de J. K. Rowling (J. K. Rowling 1999), quer em *A Ilha do Chifre de Ouro* (Magalhães, 2004) - bem como das suas perspectivas críticas relativamente a questões socioculturais. Em segundo lugar, deveremos ter em atenção as competência linguística e enciclopédica do sujeito-leitor, enquanto receptor capaz de reconhecer no texto outras leituras. Em terceiro lugar, efectivar o imaginário como uma entidade plural capaz de, pelos seus símbolos, imagens e significados, facultar a compreensão de uma intertextualidade reveladora de um autor-leitor e de um sujeito-leitor heterogéneo em leituras *in absentia* (relativamente a outros textos) revalorizadas *in presentia* (em contacto com o próprio texto).

Compreendemos, assim, na leitura do imaginário uma leitura polissémica e de abertura ao outro e a outras realidades, através do uso apropriado de uma teoria da hermenêutica do imaginário que nos permite aceder a uma intertextualidade dinâmica, capaz de ser aplicada a diferentes contextos e épocas de produção literária. Para o desenvolvimento deste trabalho e a propósito de uma intertextualidade, que nos permita «reconnaître la nécessité de l'interprétation, indispensable à la perception du texte dans son ensemble» (Iser, 1997: 41), serão tomadas como suporte de análise as concepções teóricas de Júlia Kristeva e de Michaël Riffaterre.

Não é nosso propósito alargar-nos sobre a dimensão teórica da intertextualidade, contudo, remetemos para um breve resumo das teorias mais apropriadas para o nosso estudo. A intertextualidade será trabalhada, em consonância com a hermenêutica do imaginário, ao longo da segunda parte da dissertação, onde as duas obras propostas serão devidamente analisadas e os seus discursos concatenados na busca de uma emergência de imagens plurais em significados mítico-simbólicos.

As primeiras atestações de Mikhaïl Bakhtine (1924)², apenas foram consideradas a partir da concepção do «objet esthétique» (Bakhtine, 1978: 11)³ que se insurgiu contra o discurso retórico tradicional da literatura clássica (1978: 17). É igualmente a partir do princípio dialógico de Mikhaïl Bakhtine que a noção de intertextualidade surge no âmbito de uma noção polifónica enquanto «marque distinctive du roman *dostoïevskien*⁴, par opposition au «monologue» du roman traditionnel» (1978: 18). Esta foi contudo, até à década de sessenta, apenas compreendida como uma especificidade literária que defendia a capacidade hereditária do texto relativamente ao que já tinha sido produzido, encontrando-se nele traços típicos de uma tradição literária.

Em obras posteriores, em *Théorie d'ensemble* (1968) que contou com a participação dos críticos literários Michel Foucault, Roland Barthes, Jacques Derrida, Philippe Sollers e posteriormente *Séméiôtikè. Recherches pour une sémanalyse* (1978) da autoria de Júlia Kristeva, o vocábulo «intertextualidade» consagrou-se no vocabulário teórico da crítica literária.

Sem queremos entrar na concepção teórica de Gérard Genette que defende uma «transtextualidade»⁵, em *Palimpsestes* (1982), centrar-nos-emos, na teoria de Julia Kristeva que entende a intertextualidade como uma dinâmica textual que engloba tanto o *corpus* de diferentes textos, como a sua interrelação com os outros discursos polifónicos que o rodeiam.

Em absoluta negação do poeta-génio, fechado na sua torre de altiva originalidade e exclusividade, Júlia Kristeva (1978:120-121)⁶ mostra que, para se falar de texto literário, devemos ter em conta o processo da leitura em si como um acto de cooperante e até agressiva participação, pois: «tout texte se construit comme un mosaïque de citations, tout texte est absorption et transformation d'un autre texte» (Kristeva, 1978⁷: 146).

Isto é, o texto literário apenas se efectiva como tal se adstrito ao exercício contínuo da escrita, alargado à leitura de um «particular sujeito cognoscente» (Aguiar e Silva, 1988: 35), como acto de colher, de adaptar e/ou de readaptar outras realidades. Assim, a complexa dualidade e transversalidade deste *corpus*, no domínio da sua significação, realiza-se por um procedimento somatório que veicula, em cada releitura, o reconhecimento de determinados traços.

2 Bakhtin escreveu o referido estudo, intitulado «Histoire de l'art et esthétique générale» em 1924, mas apenas terá vindo a ser publicado em 1975.

3 Já em escritos anteriores a esta obra, Mikhaïl Bakhtine tinha revelado a importância do «objecto estético», portanto as obras: *Théorie d'ensemble* e *Séméiôtikè. Recherches pour une sémanalyse*, cujas 1ª Edições são de: 1968 e 1969 respectivamente devem ser consideradas, em termos da consagração do tema intertextualidade no vocabulário teórico da crítica literária, posteriores à obra: *Théorie d'ensemble*.

4 Bakhtin considera Dostoïevski como o primeiro e verdadeiro autor da polifonia. (1991 : 35).

5 Genette defende a intertextualidade como mais um dos elementos da «transtextualidade» cujas relações são cinco a «arquitextualidade», a «paratextualidade», a «metatextualidade», a «intertextualidade» (que deixou de ser o elemento central, cujas noções intertextuais são: a citação, o plágio e a alusão) e a «hipertextualidade» que comporta a paródia e o pastiche. Assim para Genette a intertextualidade divide-se em duas categorias opostas (1982).

6 «Le langage poétique apparaît comme un dialogue de textes : toute séquence se fait par rapport à un autre provenant d'un autre corpus, de sorte que toute séquence est doublement orientée vers l'acte de la réminiscence (évoquant d'une autre écriture) et vers l'acte de la sommation (transformation de cette écriture)» (Kristeva, 1978: 120-121).

7 Adoptamos esta designação, pois tal como Sérgio Sousa (1998: 63), parece-nos que a literatura infanto-juvenil, adopta «uma semiose estética dirigida a um receptor em formação» e tem uma amplitude semântica mais correcta para o leitor pré-adolescente.

Esta dinâmica reiterativa torna-se bem evidente nas múltiplas representações literárias que se concretizaram ao longo dos tempos e que se realizam, sistematicamente, sempre que falamos de literatura e do seu carácter polifónico (Bakhtine, 1978), pois «o texto é sempre, sob modalidades várias, um intercâmbio discursivo, uma tessitura polifónica na qual confluem, se entrecruzam, se metamorfoseiam, se corroboram ou se contestam outros textos, outras vozes e outras consciências» (Aguar e Silva: 2001: 214).

A concepção de Michaël Riffaterre (1979) define a intertextualidade como um elemento pertencente ao sujeito-leitor ligada ao próprio acto da leitura e não como um produto do autor, criado no momento da redacção do texto. Defendendo a perceptibilidade e a cooperação do leitor, Riffaterre delega para o emissor/descodificador da mensagem a responsabilidade de reconhecer e simultaneamente identificar o «intertexto». Se o «intertexto» não for devidamente apreendido pelo sujeito-leitor, que vai alterando a sua competência enciclopédica e linguística, o próprio enunciado, na sua globalidade, terá perdido todo o seu significado. Cabe, assim, ao texto literário possibilitar ao leitor as diferentes relações que ele mantém com outros textos e manifestar-se através de uma intertextualidade evolutiva para que texto e sujeito-leitor possam interagir na compreensão do «intertexto».

3. A literatura infanto-juvenil

3.1. Da selecção à «anexação»

Não é propósito desta dissertação analisar a problemática da existência ou inexistência de uma literatura infanto-juvenil⁸ enquanto literatura *tout court*, nem tão pouco tentar resolver questões antigas relativas à noção canónica de livros infantis e juvenis. Julgamos, contudo, ser necessário tentar responder de alguma forma às nossas próprias dúvidas, baseando as nossas conclusões em análises da teoria e crítica literárias.

Tomaremos, de forma muito sucinta, como referência os trabalhos de alguns autores que têm vindo a tentar encontrar explicações plausíveis na expectativa de reverter esta situação: Américo Lindeza Diogo, Even-Zohar, Isabelle Jan, José María Pozuelo Yvancos, Juan Cervero, Sérgio Sousa, Umberto Eco, Vítor M. de Aguiar, Silva, Zohar Shavit e Fernando Azevedo.

Sabemos que quer em termos sociais, culturais ou históricos foram vários os impedimentos para o reconhecimento da definição «literatura» no respeitante a textos infanto-juvenis. Isabelle Jan, na sua obra *La Littérature Enfantine* (1985), reporta esta responsabilidade para o facto de, ao longo dos tempos, a criança ter sido considerada um adulto em miniatura. A estudiosa salienta ainda a pouca relevância que os estudos realizados antes do grito de alerta de Rousseau⁹ atribuíram à infância e às suas

8 Adoptamos esta designação, pois tal como Sérgio Sousa (1998: 63), parece-nos que a literatura infanto-juvenil, adopta «uma semiose estética dirigida a um receptor em formação» e tem uma amplitude semântica mais correcta para o leitor pré-adolescente.

9 Cf. «On ne connaît pas l'enfance» (Jan, 1985: 8).

manifestações sócio-culturais e literárias (Jan, 1985: 8), o que, de certo modo, valida o descrédito da existência de uma literatura para a infância.

Parece-nos que Juan Cervera (1991), de modo algo simplista, mas acertivo, consegue colocar um marco preponderante em toda a problemática. Segundo este crítico literário: «El creciente número de lectores, la demanda en aumento de sus libros, y el auge en cantidad y calidad de los escritores a ella dedicados son un testimonio claro de su realidad» (Cervera, 1991: 9). Assim, e tal como o refere Américo Lindeza Diogo (1994: 10):

se um tal conjunto existe, a sua formação não resultou de um qualquer acontecimento aleatório; há *motivos* para que exista (...) e as obras destinadas às crianças não o foram sem mais nem menos, mas segundo os princípios (...) por que desde o século XVIII, a literatura existe e por que existe a infância: (Diogo 1994: 10).

No que diz respeito à literatura infantil, o crítico da literatura Américo Lindeza Diogo vai mais além e refere a necessidade de nos reportarmos a uma literatura «adquirida» ou «anexada»¹⁰ (Diogo, 1994: 8-9) ou ainda a um «fenómeno de anexação» - tal como a denomina Maria Laura Bettencourt Pires, em *História da Literatura Infantil Portuguesa* (s/d: 63) - para que, de facto, possamos falar de literatura infantil. A propósito do nosso objecto de estudo que é essencialmente a literatura juvenil, retomaremos as palavras de Lindeza Diogo para justificar a noção do “literário” para a literatura de massas ou *best-seller*.

Ora, segundo Lindeza Diogo (com quem partilhamos da mesma opinião), não importa falarmos de literatura infantil ou juvenil se não considerarmos a selecção e posterior adopção do livro pela criança ou pelo jovem. Se não tivermos em conta o facto deste leitor poder «decid[ir] escolher» (Diogo, 1994: 10), ou seja, poder ultrapassar o seu estado de impotência relativamente à legitimação crítica e produção de tais literaturas (criadas e seleccionadas para ele), a sua vontade em expressar-se apenas poderá ganhar voz pela recusa, fingimento ou indiferenciação. Sabemos que muitas vezes, quando persuadida ilegitimamente ou quase coagida, a criança e mais ainda o pré-adolescente ou adolescente optam pela postura mais conveniente, o que nos obrigará a falar de uma literatura feita para crianças e jovens de carácter obrigatório.

Parece-nos, deste modo, que para se falar de literatura infanto-juvenil deveremos atentar não no facto de este ou aquele ser considerado um livro de qualidade literária para o jovem leitor, mas, sobretudo, compreendermos a capacidade de anexação própria deste leitor, que procura no livro a fruição. Entenda-se que a responsabilização do adulto, na orientação para a selecção do texto literário, não está posta de parte, muito pelo contrário, pois este, enquanto mediador entre o objecto estético e o leitor, deve oferecer outras hipóteses de leitura, caso seja necessário, pois, e como o afirma Cervera (1991: 12), «no toda la publicación para niños es literatura».

10 Tanto com Juan Cervera (1991), como Bravo-Villassante (1989) reportam-se à «literatura gañada». Pelas razões apontadas por Lindeza Diogo (1994: 8), preferimos a noção «anexada».

Pensemos, por exemplo, nos livros que não originam momentos de cooperação e de reflexão crítica por parte do leitor enquanto sujeito em aprendizagem (Mendoza Fillola, 1999: 15) ou que não proporcionam leituras frutuosas e profícuas em significados, anulando-se o valor estético do texto. Como sabemos, na fase pré-adolescente, as crianças desenvolvem o gosto pelos livros seriados, romances de aventuras ou pelos ainda denominados romances cor-de-rosa¹¹ o que, a maior parte das vezes, obriga, por parte do adulto, a uma atenção redobrada no que diz respeito aos valores veiculados e à sua participação na selecção do livro.

Ora, se uma literatura destinada a crianças e jovens pode, para além do seu estatuto de objecto estético, logo de fruição, afigurar-se como objecto de partilha e de transmissão de valores ou sentidos a seres em crescimento (e por isso mesmo “mais abertos à recepção desses mesmos valores”), esta deve ter em conta o seu estatuto enquanto veículo de transmissão de mensagens e formação na personalidade do seu leitor. Não se pretende aqui marcar uma visão didáctico-moralista ou ideológica da literatura de potencial recepção leitora infantil e juvenil, mas considerar a influência negativa de leituras “anexadas” em leitores que, precisamente devido à reduzida capacidade de interacção, podem ser levados a adopção de determinados actos por pura ingenuidade ou simpatia pelas personagens.

Assim sendo, a literatura de recepção infanto-juvenil, muito mais que a «sua irmã maior» (Diogo, 1994: 7) considerada canónica, para além de compreender os mesmos códigos e convenções, tem a responsabilidade acrescida de potenciar o desenvolvimento sistemático das competência literária e enciclopédica dos seus leitores, educando-os para uma literacia da interacção e da plurissignificação.

Realizar leituras inferenciais exige uma leitura dinâmica e a busca dos limites essenciais em relação à escolha do livro torna-se obrigatória. É necessário, portanto, através de um método assertivo, detectar por que via ou através de que escolha prévia, individual ou colectiva, determinadas narrativas se destacam de outras e como, contextualmente, outras obtêm um significado próprio que as diferenciam.

Desde os seus primeiros trabalhos consagrados à estética da recepção, Hans Robert Jauss (1978) defende que a obra literária só assim pode ser considerada se houver uma cumplicidade activa e empreendedora por parte do seu leitor, pois a recepção da obra, enquanto objecto estético, é tão importante como a sua própria produção. Segundo Jauss neste relacionamento interactivo do sujeitor-leitor com a obra, tal participação tem a ver com as expectativas do leitor e as suas experiências de vida, o que, só por si, valida a importância das leituras realizadas enquanto potenciais forças de reajustamento às respostas procuradas.

11 Não consideramos os romances cor-de-rosa textos literários, mas devemos tê-los em conta na medida em que o leitor pré-adolescente e adolescente valoriza este tipo de leitura em detrimento de outras devido à situação psicossociológica e de crescimento/descoberta em que se encontra.

Wolfgang Iser, como já vimos, considera igualmente essa interrelação entre o objecto estético e o leitor, apontando como primordial a «prise de conscience [qui] a lieu par la suite de l'interaction entre le texte et le lecteur» (Iser, 1997: 94) e a partir da qual deve realizar-se «la participation à la solution, et non pas la simple contemplation de celle-ci» (1997: 91). Texto e leitor devem implicar-se numa dialéctica interpretativa tendo por objectivo um contínuo reajustamento para que a solução dos desafios interpretativos seja alcançada pelo leitor e, simultaneamente, questionada e/ou reajustada mediante a sua compreensão. Sérgio Sousa (1998: 68) refere, por sua vez, a natureza plural das narrativas infanto-juvenis que permitem ao leitor esse mesmo reajustamento de que falam Jauss e Iser, pois este consegue, pela dimensão literária da linguagem, apoderar-se do significado do texto e construir o seu mundo.

Chegados à questão que nos parece fundamental, visto, como já o referimos, tratarmos neste trabalho de duas obras da literatura juvenil, devemos considerar a pré-adolescência do leitor que adopta como leitura de fruição e de identificação as literaturas best-sellerianas (apenas consideramos as de qualidade literária, distinguindo-as das consideradas «um produto comercial» ou ainda um «romancear de puros actos de consumo» (Diogo: 1994: 112; 2004: 115)¹².

Tratando-se, deste modo, de uma comunidade leitora cuja idade permite o contacto com códigos linguísticos e mecanismos técnico-formais de uma densidade semiótica mais elaborada, os leitores pré-adolescentes não se coíbem em exigir respostas e/ou procurarem, de forma consciente, identificações com as personagens das histórias narradas¹³. Os sentimentos que nutrem pelas personagens são, geralmente, muito fortes, o que os leva a sofrer ou reagir entusiasticamente com as suas vitórias, tomando como suas as demandas dos heróis.

Ao considerar-se essa intra-actividade percebemos a relevância da solidariedade semiótica realizada entre o leitor e o texto, o que permite falar-se da criação de novas histórias e aventuras para a criança-leitora (descodificadora), pois esta não se coíbe, no exercício da adição ou subtracção, de reiterar ou acrescentar significados ao que, aparentemente, o texto diz. Assim, parece-nos justo considerar como válida a denominação de literatura «“literária”» (Diogo, 1994: 7) para uma obra como *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (Rowling, 1999), pois para além de proporcionar inegáveis momentos de fruição para os seus milhões de leitores, ela possibilita a construção de outras realidades.

Através de um código linguístico correcto, este *best-seller* suporta elementos que apelam ao diálogo multi e inter/plurissignificativo, efectuado pela cooperação crítica do sujeito-leitor, na revalorização de lendas, contos maravilhosos, relatos míticos, bem como na tomada de consciência de valores ancestrais que sempre conduziram o homem nas suas infinitas demandas. O mesmo deve ser

12 Américo Lindeza Diogo a propósito da série *Triângulo Jota* procede a uma reflexão sobre a perda de identidade social, cultural e familiar vigente na série. Quando nos referimos às literaturas infanto-juvenis de massas queremos destacar aquelas que retratam uma realidade manifestamente ligada aos valores da ancestralidade mítico-simbólicos e à importância da iniciação enquanto processo de crescimento psicossocial na reiteração de valores ancestrais.

13 O estado de consciência e participação não é negado ao leitor mais infantil, contudo, parece-nos que o leitor juvenil é mais unânime nos seus princípios e na demonstração dos seus sentimentos.

pensado relativamente à segunda obra que nos propomos trabalhar: *A Ilha do Chifre de Ouro* (Magalhães, 2004). No entanto, e como o afirma Lindeza Diogo a propósito da literatura infantil, *Harry Potter* «nunca será um conjunto de enunciado correctos (sejam eles pedagógicos, sejam eles literários). Nem é de esperar que prepare (...) os seus leitores para a Vida - meramente os preparará para serem leitores» (Diogo, 1994: 63). Acrescentamos, visto tratar-se de um narrativa para leitores de uma faixa etária superior: melhores leitores, isto é, leitores mais reflexivos e mais exigentes.

Ainda a propósito da estética da recepção, sucintamente abordada, e da questão best-selleriana de *Harry Potter* enquanto objecto estético, parece-nos ainda relevante construir um breve apontamento sobre a questão do leitor «ideal» (Diogo, 1994: 21) cuja «historicidade não [deve ser] anulada nem desqualificada, antes (...) entendida e valorada como factor essencial na constituição do texto-objecto estético» (Aguar e Silva, 1888: 202). Se Umberto Eco (1993) considera de significativa relevância para o autor a cooperação do leitor-modelo, Zohar Shavit considera serem dois os leitores-modelo, pois segundo a autora se falamos de literatura infantil, temos de aludir ao leitor adulto e ao leitor-criança (ao qual nós acrescentaríamos pré-adolescente/adolescente): «O escritor para crianças é talvez o único a quem se pede que se dirija a um público em particular e ao mesmo tempo que agrade a outro. A sociedade espera que o escritor para crianças seja apreciado tanto pelos adultos (...) como pelas crianças» (Shavit, 2003: 64).

Pensar em *Harry Potter* como um *best-seller*, que identificamos como particular relativamente a outros, obriga-nos a pensar ainda no conceito de ambivalência que utiliza Zohar Shavit ao referir-se ao polissistema literário (que retomaremos no ponto seguinte). Compreendemos, então, que textos como *Harry Potter e a Pedra Filosofal* (mais ainda do que os seguintes, por ter sido o primeiro da saga¹⁴) «pertencem simultaneamente a mais do que um sistema e conseqüentemente são lidos de modo diferente (embora simultâneo)¹⁵ por no mínimo dois grupos de leitores» (Shavit, 2003: 99).

Assim, para esta crítica da literatura, «ao contrário de outros textos que presumem um único leitor implícito (...), o texto ambivalente tem dois leitores implícitos: um pseudodestinatário e um destinatário real» (2003: 105), pois: «Não se espera que a criança, que é o leitor oficial do texto, realize o texto na sua totalidade, sendo muito mais uma desculpa para o texto do que o seu genuíno destinatário» (2003: 105). O propósito desta citação não é para nós o de provar a reduzida competência de interacção que a criança tem com o texto, mas sim o de mostrar o carácter de ambivalência do texto, pois este antes de ser possuído pela criança passa pelas mãos “experientes” do adulto. Relativamente a *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, sabemos que esta obra nunca foi

14 Parece-nos correcta a definição de saga na medida em que, em *Harry Potter* existe um processo de crescimento psicossociológico, proveniente de todo um investimento pessoal e colectivo das personagens para a reposição da ordem, percebendo-se, em vários momentos, a noção do *factum*, do perigo, quer por intuições, quer por presságios e até sonhos.

15 A questão da simultaneidade não se adapta de todo à obra mencionada, embora seja válido pensar-se que relativamente aos tomos seguintes, crianças e adultos leram em simultâneo as aventuras do pequeno aprendiz de feiticeiro.

pensada para adultos, mas foi literalmente anexada por muitos deles, pelo mundo fora, o que vem corroborar a ideia de que não deveremos falar de literatura para crianças ou jovens, mas de uma única literatura para que não tenhamos, como refere Lindeza Diogo, de cair no uso excessivo da «reiteração das mensagens literárias» (Diogo, 1994: 9) constantes da literatura dita infanto-juvenil.

3.2. A literatura de massas e a constituição do cânone literário

Muito já se tem escrito a respeito da ambiguidade e constituição do cânone literário, sobretudo no que diz respeito à literatura infanto-juvenil. À questão: «O que é o cânone literário?», Enric Sullà (1998: 11) responde de forma clara e directa: «una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas». Depreendemos, pois, que esta resposta é demasiado peremptória e, de certa forma, tendenciosa na medida em que não considera para tal asserção a explicação do «tipo de mecanismo de selección [que] intervienen en el proceso» (1998: 11). Claro que o autor sabe ter revelado, na sua resposta, uma verdade a que todos chegariam e por isso a considera «sencilla y práctica», ou seja, de pouca reflexão.

Sem querer neste primeiro trabalho tratar de forma exaustiva esta temática, que obrigaria à análise dos seus vários significados e respectivas causas e/ou consequências na configuração de um cânone literário, apenas consideraremos a sua validação enquanto uma entidade polivalente passível de contínuas reestruturações. Ao referir-se à anexação de obras à geração anterior, Wendell V. Harris (1998: 44) afirma: «A la selección heredada, cada generación añade las obras que quiere destacar, ya sea por la afortunada aparición de un patrocinador o por la maleabilidad para adaptar-se a los intereses del momento». Partilhando da opinião de Harris, Fernando Azevedo (2002: 299) reforça a ideia de que «os cânones são constituídos por textos [e que estes] constroem-se sempre (...) a partir do modo como esses textos são lidos», pois eles são o produto do «valor e da ideologia de uma dada cultura (...) no âmbito de uma memória colectiva».

Parafraseando Fernando Azevedo (2006: 40) que refere, por um lado, os textos literários como uma realização da cultura de onde sobressaem implícita ou explicitamente determinados valores históricos e culturais; e, por outro, os permanentes processos de auto-organização e autodefinição dos sistemas semióticos culturais, compreendemos, como no-lo refere o autor, a impossibilidade da definição do cânone literário como uma «entidade estática e não passível de modificação» (Azevedo, 2002: 302-303).

O exemplo apresentado na mesma página ser-nos-á de grande utilidade na medida em que tratamos de uma obra da literatura infanto-juvenil contemporânea, já portadora de estereótipos negativos que, à partida, a afastariam, de imediato e para sempre, de qualquer definição literária: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, como o referiu Fernando Azevedo, aludindo às reflexões de José Maria Pozuelo Yancos e de Rosa Maria Aradra Sánchez (2000: 67) sobre as obras de Cervantes ou Shakespeare, hoje consideradas clássicos da literatura, e que foram no seu tempo caracterizadas de «contestatárias relativamente aos códigos estabelecidos» (Apud., Azevedo, 2002: 303), porque

«actuaram (...) com potencialidades furtivamente subversivas para com el orden literario establecido en su época» (Pozuelo Yvancos; Aradra Sánchez, 2000: 67).

O autor, baseando-se nos diversos debates críticos sobre o assunto, afirma que estas obras, ainda hoje, embora já pertencentes ao cânone literário, «conservan iguales potencialidades subversivas» (2000: 67). Tal efectiva a arbitrariedade do conceito relativamente ao texto considerado literário, como também o refere Fernando Azevedo (2002: 303), pois «ni Shakespeare, ni Cervantes fueran admitidos sin resistências notables en el canon, ni sus obras arrancaron de un lugar homogéneo para con los valores supuestos a la tradición clasicista; antes el contrario» (Pozuelo Yvancos; Aradra Sánchez 2000: 67).

Esta constatação permite compreender a «impossibilidade da metonímia clássico/canónico (Azevedo, 2002: 303), pois o cânone deve ser sistematicamente «concebido como uma entidade em permanente processo de constituição e sujeita a modificações, (...)» (2002: 303):

una obra clásica sería aquella que opone su resistencia a ser administrada por cualquier canon, es decir, aquella que impone una radical diferencia con la lectura que establezca, o pretenda harcelo, su significación en un momento preciso de la historia. La naturaleza del clásico coincide con la apertura de un problema hermenéutico y no con su cierre (Pozuelo Yvancos; Aradra Sánchez 2000: 69).

Segundo o autor, um clássico deverá (para assim o ser considerado) ser entendido como um texto que «opone resistência, com *su energia* a ser reducido al ergon de su canonicidad como elemento estable de su lectura» (2000: 69). Assim sendo, se o cânone é o *corpus* dos imensos *corpora* vivos que elege, este deverá «estar permanentemente aberto a esse diálogo entre aquilo que se cria e aquilo que já é passado, condição *sine qua non* para que a relação de originalidade/influência possa ter lugar de modo profícuo» (Azevedo, 2002: 304).

A noção de abertura que lhe é conferida enquanto «polissistema» reporta-nos à questão do texto infanto-juvenil, enquanto forma de expressão reiteradora das necessidades dos leitores mais jovens e que, pela adopção destes, se transforma num *best-seller* à escala mundial, como é o caso de *Harry Potter*. Enquanto entidade geradora de múltiplos sentidos, as seis obras até agora publicadas de J. K. Rowling provaram ser um fenómeno literário nunca visto até então, dada a sua aceitação universal. Ora, tal constatação vem de encontro à ideia de que o texto literário, enquanto policódigo, deva ser compreendido como qualquer «manifestación sócio-semiótica o cultural» (Even-Zohar, 1999: 29), cujas relações de «interdependencias», isto é «as que permiten su funcionamiento» (Even-Zohar, 1999: 30-31) são as responsáveis pela correcta correspondência mútua entre «produtor; mercado/produto; institución/repertorio; consumidor»¹⁶.

De referir que apenas tomaremos em consideração as noções de «produtor», «repertório», «produto» e «consumidor» para a compreensão do fenómeno de vendas relativo à série *Harry Potter* considerando a teoria dos polissistemas de Even-Zohar. Segundo o autor, o «produtor» é «un

16 Para uma melhor compreensão ver: EVEN-ZOHAR (1999). Factores y Dependências en la Cultura. In Dimic, M. V.; [et al.] *Teoría de Los Polisistemas*. Madrid: Arco/Lbros, pp. 29-52.

individuo que produce, operando activamente en el repertorio, productos bien repetitivos o bien «nuevos»»; os «produtos», são considerados como os elementos «negocian y manipulan los factores participantes en una cultura» e constituem «la instancia concreta de esa cultura». O «repertório», por sua vez, «designa un conjunto de reglas y materiales que regulan tanto la construcción como el manejo de un determinado producto, o en otras palabras, su producción y su consumo»; o «consumidor» ao nível do sistema apresentado é o elemento mais passivo: «un consumidor es un individuo que utiliza un producto ya realizado operando pasivamente con el repertorio», no entanto un conjunto de consumidores é «una red relacional de poder capaz de determinar la suerte de un producto» (Even-Zohar, 1999: 31-49)¹⁷. Assim sendo, a teoria dos polissistemas revela-se relevante para a questão do *best-seller*, pois, enquanto produto, submetendo-se às exigências do «repertório», este confirma ou não a sua capacidade de literariedade.

Remetendo para a leitura de Itamar Even-Zohar (Cf., 1999), Zohar Shavit refere a ambivalência do texto literário. Dado que o «texto literário é produzido (escrito, publicado e distribuído) num certo momento, ele passa a ocupar uma posição particular no polissistema literário» (Shavit, 2003: 96) e, por conseguinte, a sua especificidade, enquanto produto literário, é «determinada pelas diferentes imposições do polissistema literário e da vida literária» (2003: 96).

Subtende-se o carácter polivalente e simultaneamente «dinâmico dos sistemas literários» (Shavit, 2003: 97) aos quais a autora faz alusão e que permitem a uma obra ou conjunto de obras a participação de um leitor, tanto juvenil como adulto, mesmo sem que se verifique um processo de reescrita, como aconteceu, por exemplo, com *Robinson Crusóe* de Daniel Defoe, *As Viagens de Gulliver* de Jonathan Swift ou muitas das obras de Jules Verne. Esta ambivalência do texto literário remete-nos também para a já referenciada literariedade e que, segundo o formalismo russo¹⁸, é a verdadeira responsável pelo carácter literário de um texto.

Ora, parece-nos que este conceito para ser válido deve estar estreitamente associado à noção de abertura do sistema literário, tendo-se em conta «a heterogeneidade da literatura (...) no plano diacrónico (...) e sincrónico, em conexão com factores variáveis de natureza sociocultural, ideológica e pragmática» (Aguiar e Silva, 1988: 31), o que na óptica do autor e na nossa é algo de fortemente aleatório, basta tomarmos como exemplo o fenómeno literário *Harry Potter*, nos diversos contextos apresentados.

O texto literário é, por conseguinte, uma estrutura que para além do seu código semióticos revela uma dimensão expressiva e emotiva, onde a noção de «*poiética*» deve ser um processo veiculador de vários sentidos. Enquanto «objecto de procedimentos intencionais e explícitos de intensificação [e] processo pelo qual a informação transmitida pela sua estrutura linguística se vê

17 Por não ser relevante para esta análise, não serão consideradas as diferentes acepções de «repertório» sugeridas pelo autor.

18 «O objecto da ciência da literatura não é a literatura, mas a literariedade, isto é, o que faz de uma determinada obra uma obra literária» (Jakobson, 1973: 15).

profundamente transformada por inúmeros e polissémicos valores de ordem expressiva, afectiva, estética, etc.» (Azevedo, 2002: 28), a poética (Jakboson 1981) parece-nos bem mais reveladora no reconhecimento do verdadeiro sentido literário, pois realiza na sua capacidade para criar e fazer «a emergência de uma linguagem primordialmente expressiva e simbólica» que compreende «uma revitalização criativa de um estado de coisas» (Azevedo, 2002: 320) que:

(...) ao nível dos códigos ideológico-temáticos, valoriza temas que, pela sua plasticidade e fluidez intrínsecas, continuamente (...) assegur[am] ao homem a manutenção de um estado de permanente disponibilidade interpretativa e criadora. Neste âmbito, a ênfase concedida a elementos como a imaginação, a fantasia, o maravilhoso, o inconsciente ou o onírico, muitas vezes fertilizando aquilo que aparentemente seria prosaico ou trivial, desempenha um papel extremamente relevante.

A teoria de «*feedback*» enquanto fenómeno do circuito de comunicação literária, defendida por Vítor M. de Aguiar e Silva (1988: 202-205), torna-se evidente e até elucidativa face ao que acabamos de referir se consideramos que os escritores posteriores a J.K. Rowling, reconhecendo, o valor de *Harry Potter* junto do leitor juvenil, não se abstraíram da vontade do jovem leitor e começaram a escrever «dentro dos mesmos padrões» (Aguiar e Silva, 1988: 203) na procura de um «*feedback de reacção positiva*» (1988: 203).

Consideramos, assim, que, se para uns, *Harry Potter* nunca será considerado literatura, para outros - aqueles que participam no acto da comunicação como «*disponibilidade permanente para criar*» (Azevedo, 2002: 321) outros significados -, *Harry Potter* poderá inclusive alcançar o estatuto de literatura canónica, na medida em que apresenta os incontestáveis “espaços em branco” desejados para a cooperação interpretativa do sujeito-leitor. Constatamos ainda que o texto que ontem era considerado à margem ou «extraliterário» (Aguiar e Silva, 1988: 31), pode, hoje, por razões várias, tornar-se num objecto literário de grande valor, porque adoptado pelas comunidades interpretativas e literárias.

A dinâmica estabelecida entre o «produtor» e o «consumidor» de Even-Zohar, deixa-nos perceber a importância dos polissistemas relativamente ao «repertório» e ao produto cultural enquanto possível motor de arranque para a revalorização de um género literário esquecido. Como todos já constatamos, a partir da publicação e do êxito fenomenal de *Harry Potter*, vários foram os livros publicados sobre as temática do maravilhoso e do fantástico, na forma de trilogias e sagas e que remetem, pelo carácter mítico-simbólico que têm, aos antigos relatos míticos, às lendas e aos contos de fadas que, banidos por um cybercultura exacerbada, já mais não eram do que histórias de encantar para os meninos e meninas de muita pouca idade (Silva, 2002: 21-23).

Aguiar e Silva afirma que: «Há, com efeito, elementos textuais considerados num período histórico como extraliterários – e até antiliterários – e que noutra período histórico podem vir a ser considerados como elementos textuais literários» (Aguiar e Silva, 1988: 36)¹⁹. O exemplo referido

19 Cf. A este propósito o autor refere o caso do classicismo francês: que «excluía dos textos literários temas de origem e natureza folclórica e elementos lexicais de cunho realista ou próprios do comportamento linguístico de estratos sociais inferiores. Posteriormente, o pré-romantismo e o romantismo conferiram àqueles temas estatuto literário e o

em nota de rodapé mostra o quanto o sistema literário é um sistema aberto e complexo onde se registam as diferentes alterações de estatuto relativas à noção do literário/não literário que um texto pode ter ao longo dos tempos.

Ao referir-se à mutabilidade dos géneros literários, Vítor M. de Aguiar e Silva, refere que estes: «desempenham (...) um importante papel na organização e na transformação do sistema literário» (1988: 393), pois podem desaparecer ou persistir ao longo dos tempos mediante «as modificações sociais, culturais, ideológicas e políticas», sobretudo se «alterarem a constituição do público leitor» (1988: 395).

Se considerarmos o manual escolar enquanto cânone literário e pedagógico onde se encontram textos de autores consagrados (Azevedo, 2002: 296-299), encontraremos a solução para a definição de *Harry Potter* como texto literário e como impulsionador de um género já esquecido. De facto, vários são os manuais escolares de sétimo e oitavo anos que expõem excertos deste *best-seller*²⁰. Parece-nos, que a adopção de determinados excertos é válida na medida em que considera o gosto da comunidade interpretativa dos mais jovens que fizeram de *Harry Potter* o livro que arrastou, para juntos das suas mesas-de-cabeceira, outros livros que relembram o nosso imaginário infantil, como por exemplo, o *Hobbit* (Tolkien, 1997) ou *O Senhor dos Anéis* (Tolkien, 1997-1998) que aliás nunca foi pensado para um público infanto-juvenil (Silva, 2002).

Harry Potter revalorizou no imagético infantil os encantos, os mistérios, a demanda do bem e, sobretudo, a noção da responsabilidade. Acreditamos que os leitores se encantaram, não apenas com as múltiplas aventuras do herói mas, sobretudo, pela sua grande e inestimável determinação na vitória dos valores sociais, éticos e morais mais justos e no seu grande empenho na resolução dos mais variados problemas. Partilhando da opinião de Fernando Azevedo (2004: 16) e tomando emprestadas as suas palavras diremos, convictos que:

um cânone literário para a infância deverá incluir não só os textos aos quais as comunidades interpretativas sincrónicas e diacronicamente existentes outorgam valor estético (...), mas também todos os outros que, concretizando mecanismos geradores de linguagens sempre novas, mantêm a sua capacidade de modelizar os *realia* (...).

Esses são, efectivamente, os textos que «por meio de processos de reapropriação e manipulação/diálogo intertextual, actuam, em larga medida, como catalizadores dos sistemas semióticos, incentivando uma renovação criativa dos mesmos» (Azevedo, 2004: 16). Se tratamos de paraliteratura ao abordarmos narrativas como *Harry Potter e a Pedra Filosofal* ou *A Ilha do Chifre de Ouro*, apenas aceitaremos essa definição caso esta seja lida à luz do que se pode ler em *Teoria e*

realismo e o neo-realismo converteram em relevante factor textual literário aquele léxico postergado pelo código do classicismo francês» (1988: 36).

20 Ver a este propósito apenas a título de exemplo: CONSTANÇA, Luísa; COSTA, Fernanda; (2003). *Com todas as Letras 8º ano*. Porto: Porto Editora, pp. 67-68; MARQUES, Carla; [et al.] (2006). *Oficina da Língua 7º ano*. Porto: Edições ASA, pp. 14-20, SERPA, Ana Isabel; [et al.] (2002). *Ser em Português, 7º ano*. Porto: Areal Editores, pp. 42-43; 137-139; SERPA, Ana Isabel; [et al.] (2006). *Viver em Português, 7º ano*. Porto: Areal Editores, pp. 14; 15; SILVA, Inês; [et al.] (2006). *Oficina da Língua 7º ano*. Porto: Edições ASA, pp. 14-20.

Metodologia Literárias (Aguiar e Silva, 2001) ou à luz do que refere Gemma Lluch em *El Lector Model En La Narrativa Per a Infant I Joves* (1998):

Um texto inscreve-se no âmbito da literatura, porque, sob o ponto de vista semiótico - compreendendo, portanto, o parâmetro semântico, o parâmetro sintático e o parâmetro pragmático -, ele é produzido, é estruturado e é recebido de determinado modo, independentemente de lhe ser atribuído elevado, mediano ou ínfimo valor estético; um texto inscreve-se no âmbito da paraliteratura, não porque possua reduzido ou nulo valor estético - carência de que compartilha com textos literários -, mas porque apresenta caracteres semióticos, nos planos semântico, sintático e pragmático, que o diferenciam do texto literário (Aguiar e Silva, 2001: 73).

El format que utilitza manté uns trets comuns que la identifiquen de la resta de llibres literaris sense equívocs: l'aspecte d'un cert nombre de signes materials, com la presentació o la coberta amb il·lustracions i colors estridents, que es la diferencia de la sobriedat que caracteritza el format de les col·leccions literàries. Els títols i els altres paratextos lingüístics es caracteritzen per ser restringits i repetitius i juguen sovint amb l'emotivitat (Lluch, 1998: 47).

Devemos considerar que a leitura paratextual realizada por Gemma Lluch poderia não ser tão generalizadora no respeitante à literatura infanto-juvenil. Embora a maioria das capas tenham, de facto, cores estridentes, muitos há que usam da referida sobriedade para a ilustração do livro infanto-juvenil, tomemos, por exemplo *A Ilha do Chifre de Ouro* de Avaro Magalhães ou ainda *O Sétimo Herói* de João Aguiar (que indicamos como meros exemplos).

Não concordamos, também com o facto de se referir no capítulo «El lector en els textos paraliteraris» (Lluch, 1998: 46-48), que os paratextos linguísticos, como o título, por exemplo: «s'utilitzen per anticipar al lector el contingut del llibre, per avançar-li allò que trobarà i, allora, per acaçar-lo» (1998: 47), nem tão pouco com a negação de um desafio interpretativo plural e polissémico: «l'obra paraliterària no proposa una lectura plural, ni polisèmica, perquè no dialoga amb el lector: només li imposa una lectura unívoca i unidireccional» (1998: 47), pois é imposta «una estratègia de lectura selectiva, repetitiva, demostrativa i reduïda a certs temes» (1998: 47), ou com a defesa de que «Els personatges (...) procedeixen d'una mimesi sumària i reduïda als rol·sal·legòrics que en facilita la lectura identificativa, (...) explicita de manera unívoca la coherència psicològica i ètica dels personatges» (1998: 48). De referir ainda que muitos destes argumentos seriam, com certeza, ajustáveis a inúmeras obras da literatura para adultos, basta pensarmos, a título de exemplo, na obra consagrada de Eça de Queirós, cujos títulos e personagens repetiam as ideias e os valores vigentes da sociedade de então.

Acreditamos que devemos sobretudo, a partir de textos da literatura infanto-juvenil contemporânea, prolongar de forma diacrónica as narrativas mitológicas, abolindo a ideia das histórias míticas como efémeras e do passado. Devemos, pois, compreender que o mito não é um domínio do passado e, como tal, algo a esquecer porque obsoleta (basta pensarmos nos *outdoors* que presentificam, sistematicamente, figuras e elementos míticos), mas possibilitar interconexões plurais e significativas ao nível de uma compreensão global para que se possa falar de literatura enquanto espaço de aprendizagens múltiplas e de fruição.

4. A competência literária no desenvolvimento de uma literacia do imaginário

A competência literária adquirida pela criança não é uma capacidade inata que se desenvolve de forma espontânea, ela é segundo Mendonza Fillola (1999: 29) o resultado de um trabalho de interacção que se efectiva a partir «de los actos de comunicación literária» que a criança tem com textos literários que a obrigam, desde cedo, à participação e à partilha de conhecimentos. Assim sendo, o sujeito-leitor, portador de códigos linguísticos correctos, desenvolvidos precocemente em diversos contactos com o texto de qualidade literária, é, sem dúvida, aquele que criou hábitos de leitura e reforçou continuamente experiências novas de interpretação (Mendonza Fillola, 1999: 15).

Partilhando da mesma opinião Sánchez Corral (1999: 121) salienta ainda a importância da interacção com o texto na medida em que este orienta a criança enquanto sujeito em formação e transformação, permitindo-lhe construir significados próprios que lhe negam os estados da ingenuidade e da passividade. Para o autor, o leitor: «(...) sofre necessariamente una transformación, se sumerge en una viaje. O en una aventura enunciativa y vital que le impide mantener cualquier estado de pasividad o de inercia» (Sánchez Corral, 1999: 121).

Ao abordar textos de qualidade literária, a criança forma uma competência linguística cada vez mais enriquecedora que lhe permitirá adquirir e desenvolver uma competência literária cada vez mais abrangente, possibilitando-lhe a fruição do texto enquanto objecto estético por natureza. Reconhecendo a importância do ludismo interpretativo do objecto, o sujeito participativo vai desvendar a resolução dos desafios (interpretativos) cada vez mais exigentes, adquirindo competências que o transformam no, já mencionado, «peculiar sujeito cognoscente» (Aguiar e Silva, 1988: 35) que sabe promover a função essencial da componente estética do objecto na descoberta de sentidos imagéticos e conhecimentos plurais.

A partir desta contínua ligação com o texto literário, o sujeito-leitor vai reforçar a sua percepção estética e aceder a textos cada vez mais complexos. É, pois, o contacto com esses textos que solicitam ao leitor um empreendimento pessoal e o obrigam a saber criar mundos plurais no preenchimento dos «espaços em branco» (Eco, 1993: 55) presentes no texto. Ao desenvolver momentos de desautomatização do olhar, aceitando as marcas de estranheza que lhe permitem interagir naturalmente com o texto, o sujeito participativo e reflexivo vai empreender um trabalho cooperativo de tal modo enriquecedor que a mensagem verbal se tornará numa incomparável máquina geradora de efeitos perlocutivos.

Tendo em atenção o valor heurístico do texto, na procura da descodificação do sentido e da sua plurissignificação, o pré-adolescente alarga o seu *background* cultural enriquecendo as suas

competência enciclopédica e estética, concretizando realidades libertadoras «da rotinização das experiências semióticas, geradoras da estereotipia e do lugar comum» (Azevedo, 2004: 14). Na busca sistemática de referências outras, o sujeito sensível e crítico «claramente consciente acerca da (...) riqueza semiótica» da língua «poderá exercit[á-la] na sua omnifuncionalidade, tomando-a como instrumento de criação e de recriação do mundo» (2002: 295), o que lhe permitirá aceder com confiança à descodificação, expandindo o seus horizontes culturais a partir de uma outra forma de ler.

Compreende-se, assim, a procura de sentidos e significados *outrificados* numa intencionalidade interpretativa por parte do leitor e do próprio texto, que reporta para a consciência de uma competência linguística, intertextual e literária para a compreensão plural do texto, tal como também o reforça Jacqueline Held (1987: 147):

la obra de arte es ambigua por esencia, susceptible como tal de ser descifrada de muchas maneras. De suerte que una obra literaria rica es, en muchos casos, la que podemos reencontrar en diversas etapas de la vida y releer de otro modo.

Pluralidade essa que, no âmbito desta dissertação e na divulgação de uma leitura das imagens, obrigará ao preenchimentos dos já referidos “espaços em branco” por reflexões, diálogos verticais e buscas de sentidos intertextuais vários por parte de todos os que realizam, na aventura do imaginário, uma viagem enriquecedora e cosmogónica.

5. A literatura infanto-juvenil contemporânea e a emergência das imagens

«Quando for grande quero ser um brincador (...) sonhar como sonha um sonhador, (...) imaginar como imagina um imaginador»
(Magalhães, 2004: 42)

Para os mais jovens muitas são as narrativas de qualidade estético-literária que apelam à participação interactiva do leitor para uma efectiva permuta na realização do preenchimento dos «espaços em branco» (Eco, 1993: 55)²¹. Citamos, a título de exemplo *História de uma Gaiivota e do Gato que a ensinou a voar* (2005), de Luis Sepúlveda ou *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* (1999), de Jorge Amado ou ainda, *Pequena Pluma*, de Eran Krobant (2003); *A Fuga de Wang-Fô*, de Marguerite Yourcenar (1983); *Todos os rapazes são gatos*, de Álvaro Magalhães (2004b); *O Hobbit*, de Tolkien (1997), *A Lenda de Despereaux* de DiCamillo (2003), cujas notoriedades literárias são incontestáveis. A ser publicada em finais de Junho, em Portugal, *A Lenda de Despereaux (A História de um rato, uma colher de sopa, um princesa e um carrinho de linhas)* de DiCamillo, é o exemplo típico do objecto literário desejado que corresponde às solicitações dos mais jovens. A obra esteve oitenta e sete semanas nos primeiros lugares dos livros mais vendidos nos Estados Unidos da América, recebeu os mais prestigiados prémios literários e é já leitura

21 «O texto está (...) entretecido de espaços em branco, de interstícios a encher, e quem o emitiu previa que eles fossem preenchidos» (Eco, 1993: 55).

“obrigatória” nas escolas. O estado *sui generis* proveniente da aparente falta de conexão semântica do subtítulo, que refere um rato, cuja existência se vai transformar numa lenda; uma princesa; uma colher de sopa e um carrinho de linhas, reporta-nos, imediatamente, ao jogo lúdico que permite o acesso ao mundo imaginário possível.

Muitas haveria ainda a citar, mas cabe-nos, agora, referir narrativas que ainda não fazem parte da apelidada “literatura canónica” infanto-juvenil e que se situam numa espécie de linha divisória, nas denominadas literaturas de margens (de massas ou *best-sellers*), mas que os nossos jovens leitores requerem e adoptam. Referiremos, apenas algumas das narrativas, como por exemplo: As obras *Harry Potter*, de J. K. Rowling; as trilogias: *O Ceptro de Aerzis*, de Inês Botelho (2004-2005) e *As memórias da Águia e do Jaguar* de Isabel Allende (2002-2004); ou as obras: *A Profecia das Pedras* de Flávia Bujor (2005); *A demanda d’Ewilan*, de Pierre Bottero (Bottero, 2003-2005) e de João Aguiar: *O Último Herói* (2004) e *Sebastião e os Mundos Secretos* (2006).

Todas e ainda muitas outras que emergem pelo mundo afora revalorizam uma hermenêutica do imaginário, onde são recuperados mitos, imagens arquetípicas e arquétipos essenciais, o que as torna, a nosso ver, em verdadeiros transmissores de mensagens. Elas apelam sobretudo à participação do sujeito-leitor ao qual é facultado poder relatar, de uma outra forma, histórias que já foram esquecidas pela passagem dos tempos, vestindo os textos com roupagens de significações mítico-simbólicas.

Segundo Vladimir Propp (1992, 144-207), o conto maravilhoso para crianças é, na sua génese, um relato mítico. Tal asserção remete-nos para o que Isabelle Smadja (incontestável conhecedora da série *Harry Potter*), na sua obra: *Harry Potter, les raisons d’un succès* (2001), referiu. Segundo Smadja, *Harry Potter* é, também ele, um conto de fadas, com camadas sobrepostas que remetem a contos, lendas, mitologias, relatos bíblicos e acontecimentos do mundo contemporâneo²². Ora tal constatação reporta-nos, de imediato, para o facto de que falar de literatura para a crianças e jovens é, sem dúvida, enveredar por um caminho onde contos e mitos se entrelaçam exigindo-se do leitor uma interacção dinâmica com as imagens sugeridas.

Se entendermos que o imaginário é um domínio do “científico” literário sem limitações temporais ou espaciais, dado que ele participa, desde sempre, das características essenciais da humanidade - enquanto que dimensão simbólica pela qual ela se exprime -, compreenderemos também a forma criadora, contínua e gnosiológica do mito. Esta, conferindo ao imaginário um carácter evolutivo e de parceria com o homem, sugere a sua compreensão nos seus sucessivos reinvestimentos culturais, pedagógicos e sociais.

Através da evolução da literatura e pela subjectividade de um leitor participativo e reflexivo, que desenvolve com o texto uma permuta de sentidos, dá-se o advento de um imaginário, sinónimo

22 A afirmação adapta-se igualmente à obra *A Ilha do Chifre de Ouro*, de Álvaro Magalhães.

de um tempo revalorizado e de uma imaginação criadora. Northrop Frye (1994: 6) diz: «ce qu'un mythe veut dire est ce qu'on lui fait dire au cours des siècles», o que nos permite compreender as narrativas contemporâneas, de qualidade literária, como receptáculos vivos de contínuas permutas de sentidos.

A partir desta breve alusão ao mito, enquanto enunciado de sentidos, compreendemos que, para além das perspectivas estilístico-formal e narratológica dos textos literários, cumpre asserir o valor do mítico-simbólico. A literatura infanto-juvenil contemporânea de reaproximação mítico-simbólica, prenunciadora de um imaginário e/ou do fantástico, obriga à leitura (compreensão) das imagens daí decorrente. Caso estes textos literários juvenis contemporâneos apenas fossem lidos, tendo-se exclusivamente em conta os aspectos linguísticos do texto, a sua efectiva poeticidade seria banida e a sua verdadeira compreensão e estado de fruição seriamente comprometidos.

Referindo uma sábia expressão de Eliade (1999a: 12) «On est en train de comprendre aujourd'hui une chose que le XIX siècle ne pouvait même pas pressentir: que le symbole, le mythe l'image appartiennent à la substance de la vie spirituelle, qu'on peut les camoufler, les mutiler, les dégrader, mais qu'on ne les extirpera jamais», parece-nos possível asserir que uma grande parte da literatura contemporânea de massas ou *best-seller* de âmbito mais juvenil, adoptando uma postura de revalidação dos modelos mítico presentificados pela intervenção de um imaginário permeável ao empírico real, tem vindo a ganhar terreno não se tratando (a nosso ver) de uma mera moda, mas de uma acepção do mundo na sua totalidade.

Para Eliade (1999a: 13-14): «les images, les symboles, les mythes (...) répondent à une nécessité et remplissent une fonction: mettre à nu les plus secrètes modalités de l'homme» o que prova que o sujeito-leitor, que anexa à sua biblioteca particular estas literaturas contemporâneas de reaproximação aos temas imagético- ancestrais, na revalorização dos modelos mítico-simbólicos, sabe que ««[a]voir de l'imagination», c'est jouir d'une richesse intérieure, d'un flux ininterrompu et spontané d'images. (...) Avoir de l'imagination c'est voir le monde dans sa totalité» (1999a: 23-24). Isto é, saber realizar uma tomada de consciência da cosmovisão, da interdisciplinaridade, formando-se como leitor infantil/juvenil e ser integrante de uma comunidade.

Harry Potter e a Pedra filosofal e *A Ilha do Chifre de Ouro* são narrativas da “literatura” juvenil contemporânea que se compõem de um elenco próprio, significativo do ponto de vista das imagens, onde o conhecimento da ancestralidade mítica e o domínio dos clássicos da literatura se mescla com a sabedoria empreendedora do saber recriar pela experiência da reaproximação.

A partir de um sólido compromisso inerente ao acto da leitura enquanto comunhão dialógica de intimidade profunda, esta experiência, visando uma adequada interpretação, deve figurar em destaque nas páginas mentais daquele que aceita o pacto da ficcionalidade com o autor e se dedica a uma análise desconstrutiva e imaginária, visando fruir aquele algo mais que lhe permitirá actuar com uma «*delactio morosa*» (Eco, 1997: 56) para a efectivação de uma descodificação plurissignificativa.

Devemos compreender que são obras como estas, que sem se submeterem a pressões culturais, vão de encontro às necessidades do pré-adolescentes e adolescente (leitor assumido da descoberta) e validam a experiência literária de um imaginário propiciador de valores pedagógico, rejeitando a hipótese de um sistema balizado por noções didáctico-pedagógicas, mas reclamando a força geradora de um diálogo aberto à reflexão crítica e ao gosto pela leitura e à partilha.

6. O imaginário na literatura infanto-juvenil: as dimensões lúdica e pedagógica em contexto de sala de aula (tomadas de consciência)

Tomando emprestado e com o respeito que lhe é devido o belíssimo título da recensão de Lindeza Diogo: «O Meu Reino Por Um Poema, Sobre O reino Perdido de Álvaro Magalhães» (Diogo, 2005), ousaremos dizer: O meu reino por uma poética do imaginário. Bruno Bettelheim diz em *The Uses of Enchantments*²³:

Para que uma história possa prender a atenção de uma criança²⁴, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas para estimular a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudar a estimular o seu intelecto e esclarecer as suas emoções (...) (1998: 11).

Compreendemos que é, de facto, esta tomada de consciência que importa veicular. A propósito da adesão das literaturas de massas, e em concreto *Harry Potter*, pelas comunidades interpretativas dos jovens leitores, também eles discentes, compreendemos a necessidade de uma reflexão na medida em que estas literaturas se impõem como objecto de adopção por parte dos mais jovens. Relativamente à *Ilha do Chifre e Ouro*, cuja notabilidade literária é incontestável, como o confirma por exemplo a obra adaptada para leitura integral no âmbito do texto dramático: *Todos os rapazes são gatos - 1ª parte* (Marques; et al., 2005: 48), extraído da obra *Todos os rapazes são gatos* de Álvaro Magalhães (2004a)²⁵: «Um romance para jovens, que encerra uma empolgante e enternecedora aventura, a confirmar as (re)conhecidas qualidades literárias do Autor» (Marques; et al., 2005: 48). Parece-nos importante debruçar-nos sobre a forma como as obras de leitura obrigatória são seleccionadas, como os excertos são apresentados nos manuais escolares e, sobretudo, como são abordados em contexto de sala de aula.

É urgente repensar a selecção de um cânone literário para a escola que motive os alunos para a leitura. É igualmente urgente repensar a forma como, em contexto de sala de aula, o texto literário é abordado, pois o seu uso é fundamental na abertura de horizontes em indivíduos em crescimento. Tal como nos refere Fernando Azevedo (2002: 307) «concebido como um modelo de exploração e de experimentação inovadora das inúmeras possibilidades do sistema, o texto literário possibilita ao

23 Preferimos este título ao atribuído pela tradução portuguesa: *Psicanálise dos contos de fadas* (1998).

24 Acrescentamos de um pré-adolescente ou adolescente.

25 A obra em questão é parte integrante do manual escolar *Oficina da Língua da Língua 7º ano* (Marques; et al., 2006).

aluno tomar consciência da natureza e mecanismos de funcionamento [desse] complexo e refinado sistema semiótico de que o homem dispõe», na multiplicação e revalorização de significados.

Se o texto literário consegue multiplicar-se e revalorizar-se em significados novos e multidisciplinares graças ao exercício da leitura, alargado ao exercício da interpretação e, muitas vezes da escrita, devemos considerar a sua importância ao nível da noção de um aperfeiçoamento contínuo e diário do aluno. Ora, se o texto literário é, como todos temos consciência, um espaço onde confluem diferentes mensagens, a sua polifonia intertextual dialógica, quando devidamente orientada e experimentada, conduz o sujeito em aprendizagem a tomar partido de outras realidades e, por isso, a aumentar, quer a sua competência linguística, quer enciclopédica.

Pela emergência de um imaginário latente, as narrativas que os jovens adoptam cada vez mais, postulam quase sempre os temas da aventura e da viagem (seja ela real ou simbólica), patenteados pela imagem da empresa pessoal ou colectiva na reposição da ordem realizada a partir de um processo iniciático de crescimento psicossocial do Eu para o bem da colectividade. A pedagogia do êxito, da reposição do equilíbrio e a procura de um *happy-end* são as noções que advêm da aventura dos heróis. Ao dar voz ao seu imaginário, a personagem principal vive o seu real com a força da fantasia, o que lhe permite aceder à realização do seu dever, missão ou demanda.

Tal obriga-a a uma tomada de consciência que se pode dividir em vários momentos ou factores e pode estar conectada à sua individual manifestação ou validar a imagem da empresa colectiva. Não importa, neste momento, referir as muitas hipóteses num cumprimento da missão da personagem principal, importa, sim, verificar de que forma o sujeito-leitor procura identificar a sua demanda com a do herói e compreender de que forma a demanda desse herói é vigente no quotidiano dos leitores adeptos destas literaturas de massas.

Não caiamos no erro de acreditar que o leitor não sabe distinguir a ficção que lhe é narrada e a sua própria realidade empírica. Nem ponhamos de parte os manuais escolar que seleccionam excertos de obras como as referidas, pois, neste momento, são estes os textos que muitas vezes são o impulso para o momento da leitura obrigatória de *O Cavaleiro da Dinamarca* (Andresen, 1977) ou *O Príncipezinho* (Saint-Exupéry, 1988), por exemplo²⁶.

O leitor obreiro de imagens teve, como já o constatamos anteriormente, um contacto com outras leituras que lhe permitiram aceder à noção do pacto ficcional com o autor e, por isso mesmo, está preparado para interagir de forma disciplinada e enriquecedora com a literatura de revalorização mítico-simbólica.

26 Não queremos com isto dizer que as obras referidas não deveriam constar dos programas, apenas entendemos que há outras que os alunos consideram mais aliciantes e que, com certeza, anexariam voluntariamente às suas leituras. Excertos de outras narrativas, ao gosto dos mais jovens, devem constar dos manuais escolares e trabalhados em contexto de sala de aula para que estes compreendam a interpluralidade existente entre os diálogos polifónicos de obras literariamente reconhecidas e de obras contemporâneas, mas ainda colocadas à margem. Referimos ainda que narrativas como *A Fuga de Wang Fô*, *O Cavaleiro da Dinamarca* ou *O Príncipezinho*, por exemplo, não deveriam constar dos programas de leitura obrigatória caso não se aborde o imaginário nas aulas, pois os discentes não conseguem compreender o verdadeiro valor da leitura em questão.

Estas narrativas, tal como o texto maravilhoso, não impedem o raciocínio lógico, pois cumprem com uma espécie de papel sociocultural que permite ao pré-adolescente desenvolver a sua sensibilidade e explorar temáticas contemporâneas vigentes, abordadas e debatidas em contexto escolar e/ou familiar, e que a nosso ver são de grande valor pedagógico, pois levam à reflexão e à cooperação. Cooperação essa que, por sua vez, leva ao diálogo, a tomadas de consciência e, por conseguinte, à adopção de comportamentos que auxiliam a integração do pré-adolescente na comunidade escolar e na sociedade. Este ideal pedagógico pretende uma tomada de consciência colectiva que ajude o jovem a ultrapassar as suas dificuldades, a vencer os seus medos e a lutar contra os seus fantasmas, encaminhando-o para uma vida adulta de abertura para o outro.

Acreditando que a leitura, a interpretação e a exploração fazem parte de um todo na consecução de um maior envolvimento com o texto literário, o indivíduo interventivo apreende as diferentes mensagens veiculadas. Assim, motivado no jogo da participação, o aluno procura um envolvimento cada vez mais pessoal e dinâmico com o texto literário e aumenta, a cada exercício de interpretação, o seu universo intelectual, alcançando o resultado da satisfação sempre que desenvolve respostas correctas e/ou concretiza identificações (próprias do seu nível etário) com o herói da história.

Citaremos apenas a título de exemplo alguns temas que emergem da maioria dessas narrativas e que são, de certa forma, a resposta a determinados sentimentos, dúvidas e anseios dos mais jovens. É do conhecimento comum que os mitos, na Antiguidade, eram usados para ensinar aos jovens valores e condutas éticas que os ajudavam a entenderem melhor a mensagem veiculada pela narração dos relatos míticos. Não se trata, aqui, de querer dar voz a ensinamentos demagógicos ou pretender reerguer a hegemonia puramente didáctica do texto infanto-juvenil. Trata-se, apenas, de referir a importância do imaginário e o seu estudo na aquisição de competências sociais ou respostas às dúvidas mais comuns dos nossos pré-adolescentes e adolescentes.

Várias seriam as temáticas a considerar. Tomaremos, contudo a título de exemplo, apenas três: a temática da pluralidade racial e social, de dimensão humanitária e social; do meio ambiente, cuja dimensão é essencialmente social e ecológica e a do maniqueísmo, que aborda várias dimensões.

A temática da pluralidade racial e social compreende as noções da discriminação, da recriminação, da cidadania, da auto-estima que levam o leitor reflexivo à percepção das imagens da liberdade, da solidariedade, da ética e do humanitarismo, bem como da desigualdade. Por sua vez, a temática do meio ambiente, abarcando a imagem arquetípica da *Terra-Mater*, enquanto espaço de organização e de harmonia para a Humanidade, remete, de imediato, para as noções da responsabilidade, da consciencialização dos nossos actos, da partilha e do dever. Por último, a temática do maniqueísmo, conduz-nos logo a dividir a Humanidade em duas partes distintas: a dos maus sempre maus e a dos bons sempre bons. Sabemos, contudo que, na maioria destas narrativas tal não acontece,

pois nem sempre os maus são sempre maus e os bons nem sempre são totalmente bons. Ora esta tomada de consciência mostra-nos que a noção da imutabilidade está totalmente comprometida pela presença de atitudes empreendidas pelas personagens que efectivam as imagens da solidariedade, do perdão, da ajuda, do amor, da esperança, da coragem, entre muitas outras.

A partir do uso de textos literários pertencentes a este género de literatura, o sujeito interactivo poderá ficar informado sobre a riqueza semântica de inúmeros mitos da Antiguidade que figuram ainda hoje em muitos mitos contemporâneos. Assim, e tendo em conta uma «visão inusitada dos eventos e frequentemente transgressora dos limites impostos pela racionalidade ou pelo conhecimento dos quadros de referência do mundo empírico e histórico-factual» (Azevedo: 2004 14), o sujeito-leitor/aluno, reconhecendo a valentia e a coragem das personagens principais dessas narrativas, (individuais ou colectivas) acede à imagem da esperança. Mesmo quando confrontados com enormes perigos e, quantas vezes verdades devastadoras, as personagens principais nunca perdem a esperança. Esta noção remete-nos para vários mitos da Antiguidade. O mito de Pandora é, a nosso ver, o que melhor dignifica a noção da esperança face ao desalento e ao castigo.

Comparada à esperança que ficou no fundo da caixa de Pandora (Grimal, 2004: 353) e que impede o suicídio da humanidade, vítima de todos os malefícios que a personagem feminina deixou escapar da caixa, a esperança, nestas narrativas, afigura-se também como a verdade que impede os heróis de renunciarem, dando-lhes força e discernimento para prosseguirem, levando a bom fim as suas demandas. Parece-nos, inclusive, que o significado deste mito emerge de muitas dessas narrativas para mostrar que, mesmo quando tudo parece estar perdido, a solução está por perto, pois a esperança sempre foi o verdadeiro segredo da humanidade.

As noções da coragem e do empreendimento, da honra, da demanda, da iniciação, presentes nestas literaturas de reaproximação mítico-simbólica, permitem a leitura de outros mitos como por exemplo, o mito do herói iniciado que, muitas vezes, desce ao abismo para enfrentar as forças do mal para a reposição da ordem cósmica.

O estudo ou a abordagem dialogada sobre estes ou outros mitos e suas respectivas mensagens teria, a nosso ver, um estatuto de diferenciação relativamente ao domínio da compreensão de valores sociais, culturais e humanitários e as aulas onde fosse possível debater temáticas deste género permitiriam criar momentos interdisciplinares inquestionavelmente enriquecedores para o momento do ensino/aprendizagem.

Estas narrativas, algumas até, de pendor filosófico, em constante diálogo com o leitor, veiculam, através de várias indicações imagéticas, os valores humanos fundamentais que devem contribuir para o crescimento do indivíduo enquanto sujeito em iniciação na defesa da sua própria demanda individual e colectiva.

No fomento de uma interdisciplinaridade construtiva, várias são as disciplinas do saber que podem usufruir desta sabedoria ancestral e cativar os leitores enquanto indivíduos de uma mesma comunidade escolar e social na exploração de símbolos, imagens e ideias que podem ajudar a uma

melhor compreensão/motivação para a vida. Disciplinas como a História, a Arte (Música, Teatro, Educação Visual), a Filosofia; a Geografia; a Educação Física, a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras; as disciplinas curriculares, fundamentais como a Formação Cívica podem e devem ser suportes nesta valorização da transmissão de valores e conhecimentos, tomando partido nesta incontestável busca das origens.

Ao leitor criativo, co-autor dos textos que lê, cabe pôr mãos à obra e detectar similitudes entre as imagens, negá-las ou aceitá-las como entidades de revalorização sistemática no treino da sua participação enquanto sujeito cognoscente. Ou seja, cabe-lhe, segundo a metáfora usada por Freinet (1994 (T. 2): 139), citada por Alberto Filipe Araújo (Apud., 2004a: 85) a tarefa de não se deixar «alimentar à força», «até à congestão e à náusea», mas «escolher livremente aquilo de que mais necessidade tem», rejeitando, assim, o «educador-alimentador» (2004a: 85).

Ao docente cabe contribuir na divulgação das plurimensagens pela selecção de textos literários que apelem à cooperação interpretativa do discente leitor de significados. Isto é, não se tornar um «alimentador (*nourisseur*) à semelhança dos criadores de gado que alimentam o seu gado a fim que este engorde rapidamente» (Araújo, 2004a: 85). Ao verdadeiro educador (docente) cabe a responsabilidade, caso este pretenda «construir um lago de água pura e cristalina (leia-se a personalidade do educando), encontrar a fonte original de uma água transparente e fresca (leia-se os interesses naturais da crianças)» (2004a: 84) ou jovem.

Acreditamos que a capacidade imaginante (de criar, interagir) que cada um tem e que confirma, tal como o refere Jean-Paul Sartres (Cf., 1992: 158), uma das funções próprias da vida psíquica do ser racional, é muitas vezes condicionada pelos impedimentos sociais, culturais e até emocionais e/ou afectivos. Contestamos atitudes que impeçam uma capacidade imaginativa da criança ou do jovem, pois os símbolos e as imagens são partes constituinte do *cosmos* no qual o indivíduo realiza as suas manifestações sociobiológicas, socioafectivas e socioculturais, daí o espaço da imaginação ser o espaço da excelência para as suas constantes tentativas de interpretação do mundo. As suas repetidas questões apenas obterão resposta caso o sujeito-leitor se integre profundamente na participação dialéctica do seu Eu com o *cosmos* que o recebe.