

**Originalmente publicado em:** (Outubro 2008) *Actas do 7.º Encontro Nacional (5.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Universidade do Minho.

# A Literacia do Imaginário na Literatura Juvenil Contemporânea: Modos de Pensar o Mundo

Gisela Silva\*

Fernando Azevedo\*\*

Américo Lindeza Diogo\*\*

## Resumo

Esta comunicação prende-se com o facto de se pretender validar os reais benefícios da adopção do Imaginário na leitura das obras de potencial recepção juvenil contemporâneas. Ter-se-á em conta:

- O texto literário como um policódigo que, pela sua complexa e organizada estrutura semiótica, suscita múltiplas leituras capazes de originar uma plurissignificação de sentidos;
- O valor atribuído por U. Eco à problemática da *intentio lectoris* (1990);
- A noção de vacuidade do texto literário, na perspectiva do seu preenchimento.

Numa abordagem, embora sucinta, de episódios das obras *A Cidade dos Deuses Selvagens*, *O Reino do Dragão de Ouro* e *O Bosque dos Pigmeus*, de Isabel Allende (constantes do PNL para os 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico), queremos, tão-somente, corporizar nos textos as mensagens propiciadoras das demais realizações mítico-simbólicas e revelar a importância destas narrativas numa ajustada preparação do crescimento intelectual e psicológico do indivíduo enquanto *homo symbolicus* que é.

Testemunhando um trabalho de proximidade (provocado pelo emprego de temáticas ajustadas à Pedagogia dos valores ético-morais), sugerimos ainda a divulgação de temas conducentes à simbólica e ao imagético que nelas se destacam.

## Abstract

The aim of this communication is that we want to validate the real benefits of adopting Imaginary in contemporary children and youth's literature. For this we will take into account:

- The literary text as a polycode which by their complex and semiotic organized structure raises multiple readings capable of originate multiple meanings;
- The value assigned by Umberto Eco to *intentio lectoris* (1990);
- The concept of emptiness of the literary text, needing to be completed.

In an approach, although brief, of episodes of some books, *City of the Beasts*, *Kingdom of the Golden Dragon* and *Forest of the Pygmies* by Isabel Allende (included in PNL for 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of Elementary Education), we want to materialize in the texts the messages that propitiate the mythical-symbolic achievements and reveal the importance of these narratives in preparing the intellectual and psychological growing of the individual as the *homo symbolicus* that he is.

Witnessing a work of proximity (caused by the work with thematic adjusted to the teaching of ethical and moral values), we suggest the disclosure of thematic leading to the symbolic and imaginery that they stand out.

\* Agrupamento de Escolas de Beiriz; giselasilva3@gmail.com

\*\* Universidade do Minho

## 1. Introdução

Ao longo do nosso percurso como professores e mediadores da leitura, temo-nos preocupado em provar o valor estético-literário de determinadas obras contemporâneas de potencial recepção juvenil<sup>1</sup> de ficcionalização (*bestselerianas* ou de massas), onde se destaquem as diferentes temáticas que os jovens leitores procuram fora do contexto escolar, seleccionam, aprovam e adoptam como suas. Atentos aos diferentes planos de intervenção levados a cabo pelo Ministério da Educação, cujo objectivo matricial é o de colmatar os baixos níveis de literacia da população portuguesa, bem como desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita, preocupam-nos, essencialmente, a motivação para a leitura no que concerne os jovens leitores e as questões ligadas à prática da língua (ensino e aprendizagem) nas suas demais funções.

Assim, defendemos que, quer em contexto escolar ou familiar, quer em contexto lúdico (nos chamados momentos de lazer), o sujeito-leitor (também ele realizador da palavra escrita) será cada vez mais o desejado leitor «renascido», se estiver em contacto com textos portadores de significados e mensagens que coexistam, tanto com a sua capacidade imaginante, como com as suas identidade/alteridade.

A adopção (por nós defendida) de um estudo/aplicação do Imaginário no âmbito da leitura/compreensão de obras contemporâneas de potencial recepção juvenil obriga-nos a insistir no facto de serem obras como estas que fazem os adolescentes, até os mais avessos às coisas da leitura e da escrita, ler. Tal é fácil de provar quando deixamos que leituras como as que aqui propomos sejam convidadas à participação e ao diálogo dentro das nossas salas de aulas, bibliotecas e convívios entre a escola e a comunidade/família. São pois estas obras (quantas vezes injustamente marginalizadas por determinadas comunidades interpretativas) que, lidas e orientadas segundo os princípios promotores da leitura e da escrita, solicitam e oferecem um manancial de possibilidades intertextuais, assegurando a desejada polifonia do discurso. Enriquecido pela hermenêutica do Imaginário, este permite-nos testemunhar o momento-leitor como um acto de entrega, de fruição e de aprendizagem, capaz de suscitar o debate sobre questões da nossa história e da nossa cultura, os interesses mais pessoais dos leitores como, por exemplo, solicitações para questões existenciais, e, sem sombra de dúvida, o interesse pelo mítico-simbólico no que à compreensão de determinadas mensagens e leituras possíveis diz respeito.

Posto isto, propomo-nos, neste texto, acrescentar às investigações já realizadas a análise de alguns dos elementos simbólicos relativos ao *corpus* em estudo: *As Memórias da Águia e do Jaguar*, de Isabel Allende (2002-2004). Salientamos que nesta trilogia, como em outras de igual valor literário, a preocupação autoral, para além de uma cuidada coesão estético-linguística, centra-se na transmissão de um conjunto de ideologias e valores tidos actualmente como indispensáveis na afirmação da cidadania crítica e reflexiva do ser imaginante. Pelas várias actividades realizadas com obras desta natureza, inclusive em turmas onde a alergia à leitura é, por vezes, uma doença crónica, podemos asserir que também são estes textos que modificam a forma de ver/participar no mundo, questão, aliás, que consideramos de inegável importância quando se trata de convidar à leitura um leitor juvenil.

<sup>1</sup> Optamos por esta designação porque a nossa investigação se centra essencialmente no leitor pré-adolescente e adolescente, embora, como sabemos, muitas sejam já as crianças de 8-11 anos que adoptam estas obras como leituras de predilecção, onde a ausência de ilustração, por exemplo, não funciona como um *handicap* à sua leitura.

## 2. O texto literário de potencial recepção Infanto-Juvenil: leituras e sentidos

Importa, sobretudo, assegurar que o acto de ler (entendido como um acto de verdadeiro compromisso com o livro) é, como o consideramos, um acto de permuta em que o diálogo se torna polifónico e se efectiva como um espaço de conhecimentos que privilegia as reflexões e interconexões com variados objectos de estudo, com diferentes sentimentos, com afinidades e/ou incompatibilidades. Tal diálogo torna-se, assim, responsável pela efectivação do discurso de um imaginário dialéctico entre os demais intervenientes no processo de leituras plurais. Ora, tendo em consciência o valor da pluri-significação, importa proporcionar, contagiando, esta outra forma de ler: **a do saber e ousar ler através das imagens, dos símbolos e dos mitos**, para que, mesmo leituras «impostas» e, por isso, propícias a todo o género de urticária nos leitores mais jovens não sejam motivo para a expressão de alívio *Deo gratias*, quando terminadas.

Validamos, então, na leitura do Imaginário uma leitura global do texto, destacando-se enfaticamente o seu carácter polissémico e pluri-isotópico de abertura ao *Outro* e a outras realidades, o que permite ao seu interlocutor «experimentar a força ilocutiva e o poder perlocutivo dos vocábulos, sensibilizando-o para a coloração afectiva e imagética das palavras, de modo a reconhecer e a mobilizar, em discurso autónomo, os seus valores na expressão singular de emoções ou de ideias» (Azevedo, 2006: 21). Na gestão deste binómio (leitor/texto), salientamos o uso apropriado de um Imaginário construtor, através do qual são chamados ao palco os demais interesses, emoções e sensibilidades estéticas do leitor, capazes de facultarem os tão desejados momentos de verdadeira fruição entre este e as personagens da obra (cumprindo-se momentos de identidade com o herói da história); ou ainda situações literárias geradoras de surpreendentes manifestações mediadoras entre diferentes grupos sociais, culturas e gerações.

Esse estado de intercomunicabilidade, capaz de provocar no sujeito-leitor momentos de verdadeiros desafios interpretativos, confirma o valor da polifonia que, tal como afirma Wolfgang Iser (1997: 13), provoca igualmente uma adequada preparação para momentos de crescimento intelectual e psicológico do sujeito-leitor. Durante a leitura, produz-se «um trabalho de transformação do texto que se efectua devido ao trabalho de determinadas faculdades humanas». Assim, o texto literário adopta um estatuto de diferenciação relativamente a outros produtos aos quais crianças e jovens têm cada vez mais acesso, o que nos permite, por um lado, compreendê-lo como um «potencial de acções que o processo da leitura actualiza» (Iser, 1997: 13); por outro, considerar que existe, de facto, um interaccionismo permutável entre o valor semiótico do texto e o seu leitor.

### 2.1. No reencontro do Eu-leitor imaginal

Estimamos pois que se o hábito da leitura (entendido numa acepção ampla) é decisivo para a criança em crescimento, este é-o ainda mais para o jovem adolescente em idade escolar, na medida em que os momentos de alfabetização e posterior aprendizagem (para a aquisição e consolidação da capacidade do uso escrito da língua) só serão devidamente cimentados, na estrada do seu sucesso académico (em primeira estância), se este conseguir concretizar conhecimentos a partir de uma linguagem simbólica rica.

Compreende-se, deste modo, que o verdadeiro acto de ler apenas se consolida no acto de colher, de adaptar e/ou de readaptar outras realidades, e que a complexa dualidade e transversalidade deste *corpus*, no domínio da sua significação, se realiza por um procedimento somatório, que veicula, em cada (re)leitura, o reconhecimento de determinados traços e realidades a adaptar e/ou adoptar. Não restam pois dúvidas de que se a cooperação do sujeito-leitor com o texto não se puder manifestar, o próprio enunciado, na sua globalidade, terá perdido o seu significado, e a noção de vacuidade, na perspectiva do «preenchimento» do texto (pelo seu valor literário polifónico), não se terá cumprido. Isto é, durante a leitura, não se terá produzido «um trabalho de transformação do texto» (Iser, 1997: 13), que acontece quer pela vontade do leitor decodificador, quer pela dinâmica do texto que se quer dar a ler em toda a sua alteridade pluri-isotópica, o que nos obriga a destacar a importância, atribuída por Umberto Eco, à problemática da *intentio lectoris* (Eco, 1990).

A propósito dos «dois modelos de interpretação» propostos no capítulo «Apontamentos sobre a semiótica da recepção» (1990: 19-112), Umberto Eco debruça-se sobre a problemática da *intentio lectoris* e afirma, entre muitas acepções, que o verdadeiro leitor é aquele que assume o texto como um «universo aberto que compreende que o verdadeiro significado de um texto é o seu vácuo» (1990: 56-62). Usando a noção do emissor/decodificador na apreensão do «intertexto»<sup>2</sup>, de Riffaterre (1979), bem como da semiótica da recepção de Umberto Eco, relativa à *intentio lectoris*, propomo-nos reflectir sobre alguns dos momentos mítico-simbólicos mais significativos das obras da trilogia sugerida. Procurar-se-á, pelo exercício de uma contínua leitura conceptual, aceder à desejada emergência de imagens e significados pluri-isotópicos (ricos em significados mítico-simbólicos) e construir, num todo, a história do Eu-leitor imaginal (ser simbólico/imaginante por natureza), portador de qualidades e reminiscências arquetipais, motrizes para a adequada preparação do crescimento intelectual e psicológico do indivíduo.

Ao abordarmos a noção do sujeito imaginal destacamos a importância de estudos<sup>3</sup> feitos na intenção de se recuperarem as qualidades arquetipais da criança (aqui também do jovem leitor), tendo o educador/mediador um papel decisivo no processo de concomitância a estabelecer entre a criança real (que tem as suas recordações) e a infância imaginal (que tem as suas reminiscências arquetipais), refutando-se a ideia tradicional de oposição inerente à ideia da criança e do adulto. Filipe Alberto Araújo e Joaquim Machado Araújo defendem ainda que a necessidade desta «re-união» entre a criança real e a infância imaginal «implica a afirmação de que a criança interior, enquanto faceta da alma humana, deve irrigar a criança real e levanta a questão de saber de que modo se deveria educar a Criança para que esta unidade seja actuante e não meramente um apelo, ainda que bem-intencionado» (Araújo e Araújo, 2008).

Propomos, assim, tal como os autores, um empenho por parte do educador/mediador no sentido da adopção da noção da «criança eterna» que existe no adulto e que mais não é do que ousar «ir-mais-longe de si e do Outro» (2008). Isto é, originar uma aproximação

<sup>2</sup> Segundo Michael Riffaterre, se o intertexto não for devidamente apreendido pelo sujeito-leitor em crescimento, que vai enriquecendo a sua competência enciclopédica, o próprio enunciado, na sua globalidade, terá perdido o seu significado. A noção de «intertexto» surge a partir dos trabalhos de Riffaterre, entre outros, e conceptualiza a ideia de que um texto não existe apenas por si só, mas pela relação que mantém com outros textos.

<sup>3</sup> Só para citar os, a nosso ver, mais exemplificativos, referimos os estudos de Carl Gustav Jung (1993); de Maria Montessori (1996, 2000); de Filipe Alberto Araújo (2004, 2007, 2008) e de Joaquim Machado Araújo (2007, 2008).

infalível entre os sujeitos implicados na aprendizagem, e tornar mútuas as intenções do educador e do educando, cumprindo-se o real sentido da educabilidade, na qual o educador, através da sua actuação, conduz o jovem educando à noção da participação/interacção com o seu circundante<sup>4</sup>.

## 2.2. As memórias da Águia e do Jaguar: o chamamento e o regresso vitorioso do Herói

O desejo de *ler* a «infância imaginal» orienta o nosso trabalho quer para as vivências do herói, quer para os diferentes mitos do *regressus ad originem*. Ao quisermos fazer valer a imagem «da Criança arquetipal que a criança real transporta dentro de si» (Araújo e Araújo, 2008), consideramos a trilogia *As memórias da Águia e do Jaguar* um construto semiótico cuja dimensão mítico-simbólica é de uma grande densidade. As imagens, valiosíssimas para a leitura adequada do Imaginário, permitem-nos aceder ao tema do herói<sup>5</sup> e, por conseguinte, à sua aventura, assegurada pelas temáticas ligadas ao chamamento do herói, à sua iniciação, ao objecto da sua demanda e ao seu regresso vitorioso.

A breve nota recenseadora da trilogia, à mistura com a própria análise das três obras, afigura-se necessária, já que, por um lado, os tomos abrangem um número de páginas considerável e, por outro, não nos é possível tratar, numa comunicação, de todo o sistema mítico-simbólico existente no composto literário escolhido.

Abordamos, desde já, o primeiro livro, intitulado *A cidade dos Deuses Selvagens*, (Allende, 2002) onde as personagens Alexander Cold (descendente de uma família californiana), a sua avó (a célebre jornalista Kate Cold, residente em Nova Iorque) e Nadia Santos (oriunda da pequena aldeia Santa María de la Lluvia, semeada em «pleno território indígena», limítrofe do Brasil com a Venezuela) (Allende, 2002: 46-53), se embrenham numa complicada expedição em plena selva Amazónia.

Nesta primeira narrativa, a viagem do herói, reconhecida nas deambulações dos dois adolescentes (Alex e Nadia), toma forma, e é já no início do segundo capítulo, que Alexander, com apenas onze anos, se vê perdido em Nova Iorque a braços com uma situação de perigo na qual se tem de desenrascar sozinho. Já no coração da selva tudo se vai complicando para o jovem rapaz, e este, sempre posto à prova pelo carácter rígido e excêntrico de Kate, pelos perigos a vencer, bem como pelas crenças e relatos místicos de Nadia (em aprendizagem também), tem por única solução a assimilação rápida dos acontecimentos para que o seu desempenho, enquanto sujeito em iniciação, seja o mais correcto.

Ao longo da sua permanência em Tapirawa-teri, onde vive o «povo da neblina», Alex tem de ultrapassar várias etapas do seu percurso identitário. Tanto ele como Nadia foram considerados os únicos seres com uma «alma branca» (Allende, 2002: 70) e, por isso, só a eles é dado o direito de lá entrar. De salientar que esta pequena aldeia, cujo território ainda é virgem para o resto da humanidade, é apelidada de «O Olho do Mundo»: «Diante deles

<sup>4</sup> Segundo os autores citados, «o educador, enquanto conselheiro, é um *pædagogos* que faz do *educere* (conduzir para fora, levar de dentro para fora), e não do *educare* (alimentar de fora), o seu lema principal de acção» (2008).

<sup>5</sup> O mito do herói ou o monomito (Campbell, 2004: 223-229) encontra-se perpetuado na literatura através da dinâmica da mitocrítica sempre que a personagem principal (individual ou colectiva) é afastada do seu ambiente habitual e empreende, levado por um desafio maior, uma viagem no sentido de uma aventura de carácter físico, psicológico ou ambos, no cumprimento da sua missão (2004: 223-229).

apareceu o Olho do Mundo, designação que o povo da neblina dava ao seu país» (2002: 144), logo aparentado à imagem do «Centro Cósmico» de Eliade (2001).

Tapirawa-teri, surgida do nada face aos olhos das duas personagens (sujeitos em iniciação), efectiva a ideia da osmose, que aqui se pode associar à imagem do paraíso terrestre onde todos vivem em perfeita harmonia, comungando do espaço que os protege como se de um único ser se tratasse. O Olho do Mundo confere, inclusivamente, a ideia da naturalização do homem e da humanização da Natureza-mãe protectora, avessa à desordem e ao caos:

*Tapirawa-teri, a aldeia do povo da neblina, apareceu de repente a meio do bosque, como se tivesse a mesma capacidade dos seus habitantes para se tornar visível ou invisível à sua vontade. Estava protegida por um grupo de castanheiros gigantes, as árvores mais altas da selva [...]. A aldeia [era formada] por pequenas casas, feitas de barro, pedras, paus e palha, cobertas de ramos e de arbustos, de modo que se confundiam perfeitamente com a Natureza. Podia-se estar a poucos metros de distância sem fazer ideia de que ali existiam construções humanas. [...] A aldeia era tão irreal como os índios. Tal como as cabanas eram invisíveis, tudo o resto parecia também difuso ou transparente. Ali os objectos, tal como as pessoas, perdiam os seus contornos precisos e existiam no plano da ilusão. (2002: 145-146)*

Velando um pelo outro, numa sintonia perfeita, espaço e ser representam a união do espaço e do tempo, num afastamento propositado relativamente ao *Outro* (ser imperfeito, conspurcado pelos vícios da civilização). Compreendemos, pois, que a aldeia, alheia ao resto do mundo, se encontra envolvida por uma vegetação luxuriante e uma neblina constante, que a tornam num espaço de absoluta invisibilidade. Como se protegida de quem não fosse puro (com uma «alma branca»), Tapirawa-teri apresenta-se como o espaço sagrado por excelência, onde a mácula do pecado ainda não chegou. Acedemos igualmente, na descrição desta aldeia situada no topo do mundo, à imagem arquetipal do «Axi-mundi» (Eliade, 1999:52-59) onde a permanência do herói deverá conotar a imagem do seu crescimento psicossociológico e da sua iniciação enquanto sujeito de demanda, e a quem será confiada uma missão importante, da qual depende não apenas o seu crescimento, mas a salvação do mundo.

Obedecendo ao «chamamento da aventura» (Campbell, 2004: 53-60), Alex e Nadia são potenciais iniciados desde que partem, de livre vontade, em direcção ao desconhecido:

*A rapariga esperou que os outros estivessem ocupados preparando o acampamento para a noite e fez sinais a Alex para que este a seguisse dissimuladamente. — Estão aqui outra vez, Jaguar — murmurou ao ouvido dele. — Os índios...? — Sim, o povo da neblina. Acho que vieram por causa da música. Não faças barulho e segue-me. (2002: 128)*

Ambos são, no entanto, raptados pelos índios, mas depressa compreendem a importância da sua permanência na tribo, pois eles foram os escolhidos. Tanto Nadia como Alex estão predestinados para ajudar o povo da neblina como tinha profetizado Walimai<sup>6</sup>:

<sup>6</sup> Walimai é um poderoso feiticeiro que tem o poder de comunicar com os deuses, por visões, podendo viajar até ao mundo dos espíritos e saber o que está predestinado para o povo da neblina e para os heróis.

«Tinham sido convidados, acrescentou, por instruções do grande xamã, que os avisara de que Nadia estava destinada a ajudá-los» (Allende, 2002: 158); «[Alex] tinha a alma do jaguar negro, animal sagrado, e viera de muito longe para ajudar o *povo da neblina*. [...] eram tempos muito estranhos, tempos em que a fronteira entre o mundo de cá e o mundo de lá era difusa, tempos em que o *Rahakanariwa*<sup>7</sup> podia devorá-los a todos» (Allende, 2002: 159).

Assim sendo, e porque «*O povo da neblina* estava em perigo e só esses dois forasteiros poderiam trazer[-lhe] a salvação» (Allende, 2002: 165), Alex, contrariamente a Nadia (que é já uma mulher – «As mulheres sabem quando deixam para trás a infância porque o sangue lhes sangra, avisando-as dessa forma» (2002: 173) –, que sempre viveu em contacto com um mundo místico, paralelo ao considerado normal), precisa de ser iniciado no mundo dos adultos e, por isso, deve submeter-se aos rituais da sua iniciação para ser aclamado como guerreiro:

*Walimai e Tahama foram encarregados de organizar o ritual de iniciação de Alex, no qual só participavam homens adultos. [...]*

*O ritual começou de manhã e teria de durar todo o dia e toda a noite. [...]*

*Alexander Cold sentiu que aquelas palavras se referiam a conceitos que ele próprio pressentia, e deixou então de raciocinar, abandonando-se à estranha experiência de «pensar com o coração» [...]*

*Não teve de fazer nenhum esforço extraordinário para entrar no corpo do jaguar negro; a transformação ocorreu com rapidez e facilidade. [...] Foi um acto natural. Os índios festejaram a chegada do jaguar [...] conduziram-no numa procissão solene até à árvore sagrada, onde Tahama esperava para a prova final.*

*Sentiu-se tão forte e invencível como o estivera na forma de jaguar negro, ao beber a poção mágica de Walimai. Essa foi a sua recompensa por ter sobrevivido à prova. Soube que, na verdade, a sua infância tinha ficado para trás e que, a partir dessa noite, podia valer-se sozinho.*

*— Bem-vindo entre os homens — disse Tahama. (2002: 166; 168-169)*

Contudo, é no «[espaço] sagrado, externo ao espaço usual» (Vierne, 2000: 21) das personagens, e que é a mítica «cidade das Bestas»<sup>8</sup> (Allende, 2002: 189-228), que a realização do processo iniciático das personagens acontece, pois «dela depende a sua emancipação para conseguirem a desejada fusão com o mundo» (Silva, 2007: 253-255). Só porque Nadia e Alex compreenderam e respeitaram a existências das Bestas se pôde cumprir o espaço/tempo míticos da verdadeira isotopia com esse lugar *fora do tempo*.

Ambos se sabem recompensados pela sua árdua aprendizagem, pois esta fez-se pelo contacto com a Natureza-mãe, com o desconhecido, com o perigo, o que fortaleceu as suas próprias vontades, mostrando estarem sempre presentes (numa relação de complemento) a determinação, a maturidade e a coragem. As personagens estiveram atentas ao que as rodeava, permitindo que as novas experiências se manifestassem como momentos únicos e iniciáticos; por isso obtiveram o «auxílio sobrenatural» e passaram pelo «primeiro limiar» de que nos fala Joseph Campbell (2004: 77-88), acedendo, desta forma, à categoria de herói.

<sup>7</sup> O *Rahakanariwa* simboliza, na obra, o espírito maléfico, o Mal a evitar a todo o custo. Na necessidade de corporizá-lo num elemento do seu ambiente cognitivo natural, os índios vêem-no como um pássaro, o «terrível pássaro chupa-sangue» (Allende, 2008: 220).

<sup>8</sup> Personagens míticas jamais vistas por humanos, que habitam o vale de «uma montanha oca, como a cratera de um vulcão», cujas fauna e flora remetem, de imediato, para a imagem do mito do Paraíso Celeste (Allende, 2002: 186-187).

Assim, e só porque são seres de alma pura, que aceitaram e corresponderam fielmente ao que lhes era solicitado, a iniciação destas personagens torna-se, para além de uma contínua aprendizagem pessoal, numa manifestação antropológica de aculturação, evidenciada no respeito pela Natureza e pelas outras culturas existentes. Sendo capazes de enfrentar a fúria dos deuses na Cidade das Bestas e manifestar o seu crescimento face à atitude a adoptar, Alex e Nadia procuram cumprir as suas demandas sem se deixarem enganar por falsos sentimentos ou razões contrárias ao que desejavam: Nadia, «os três ovos do ninho» para salvar o *povo da neblina*, e Alex «a água da saúde» para salvar a sua mãe<sup>9</sup>.

Em *O Reino do Dragão de Ouro* (Allende, 2003), segunda parte da trilogia, as personagens principais são, desta vez, transportadas para um outro ambiente natural e místico, situado no coração dos Himalaias. Aí, no meio de uma esplendorosa paisagem, o jovem herói (identificado como herói-duplo nas personagens de Alexander, Nadia e do príncipe Dil Bahadur), muito mais do que confrontar-se com os inúmeros perigos da viagem, deve aprender o porquê de uma existência levada a cabo com a sabedoria da sinceridade e da serenidade. O saber ancestral de uma outra cultura é-nos facultado, tanto nos importantes ensinamentos do monge budista, que tem a seu cargo a educação do príncipe Dil Bahadur, como nas realizações pessoais levadas a cabo por Alex e Nadia, ambos sujeitos já iniciados, mas ainda em aprendizagem.

Desde o primeiro capítulo, a extraordinária descrição da relação de absoluta confiança, de grande lealdade e amizade, entre o monge budista – Tensing – e o príncipe Dil Bahadur, realiza no leitor uma interiorização de valores ético-morais, balizados entre a temperança e um autoconhecimento cíclico, o que evidencia a revalidação do crescimento psicossocial do jovem discípulo. Mais tarde, sob os ensinamentos do monge, também Alexander e Nadia compreendem como criar defesas físicas e psíquicas, fortalecendo as suas personalidades através do exercício da mente:

*Nadia sabia que nesse momento a única coisa que poderia salvá-la era aquela arte que aprendera com o povo da neblina. Murmurou instruções a Borabá para que este esperasse alguns minutos [...] e voltou-se para dentro de si própria, para esse espaço misterioso que todos temos quando fechamos os olhos e deixamos a mente livre de pensamentos. Em pouco segundos entrou num estado semelhante ao transe. Sentiu que se libertava do corpo e que podia ver-se de cima, como se a sua consciência se tivesse elevado alguns metros acima da sua cabeça. [...] Ela não perdeu, nem por um segundo, a sua concentração, não permitiu que o medo ou a hesitação devolvessem a sua alma à prisão do corpo. (Allende, 2003: 139-140)*

Nesse outro lado do mundo, à mistura com uma aventura árdua e perigosa, a força espiritual impõe-se numa mensagem claramente edificadora, onde é possível entender-se o verdadeiro significado da importância da preservação da paz, da concentração e do amor pelo *Outro*, numa demanda individual de um altruísmo absoluto e sincero. Relativamente ao primeiro livro da trilogia, Nadia é, em *O Reino do Dragão de Ouro*, a personagem cujas manifestações no espaço e no tempo mais apelam à leitura do Imaginário. Aqui, ela é, em determinados momentos, a única que detém o poder salvífico para a humanidade.

<sup>9</sup> Não nos é possível transcrever os demais excertos relativos à permanência de ambos os heróis na «Cidade das Bestas». Sugerimos, contudo, a leitura dos: 14.º, 15.º, 16.º e 17.º capítulos (Allende, 2002: 189-228).



Por um lado, só ela, como ilustra o excerto seleccionado, tem o poder da invisibilidade e pode, assim, escapar dos bandidos da «temível Seita do Escorpião» (Allende, 2003: 123-134), permitindo, posteriormente, o resgate das raparigas raptadas. Por outro, muito mais do que apenas orientar a sua iniciação e motivar Alex na sua aprendizagem, como acontecia em *A Cidade das Bestas*, Nadia adopta as atitudes do verdadeiro «herói redentor do Mundo» (Campbell, 2004: 310-314), pois consegue, sem qualquer custo, encarnar o seu animal totémico. Isto é, encarnar a figura nirvânica do seu *Eu* no sentido mais completo da comunhão, absorvendo todas as energias cósmicas para que o «trabalho da encarnação», como o refere Campbell, seja uma «manifestação directa da lei» cosmogónica que, aqui, representa a vida do herói matando o monstro (Campbell, 2004: 334). Acrescentaríamos que, ao poder contactar com o mestre e o seu discípulo (ambos indivíduos profundamente treinados na sabedoria da meditação e do transe) e, assim, solicitar a ajuda necessária para se salvar e repor a ordem, a vontade de Nadia concretiza, mais uma vez, a imagem do herói redentor e consolida o mito do «Uno múltiplo»:

*Chamou em sua ajuda o seu animal totémico e, através de um grande esforço psíquico, conseguiu transformar-se na poderosa águia e voar para fora do desfiladeiro onde estava presa, e por cima das montanhas. O ar suportava as suas grandes asas e ela deslocava-se em silêncio pelas alturas [...]. Nas horas seguintes, Nadia evocou a águia, quando o desespero a vencia. E, de cada uma dessas vezes, o grande pássaro trouxe alívio ao seu espírito.*

*Tensing e Dil Bahadur dirigiram-se para a sua ermida na montanha. [...] Antes de mergulharem na meditação, salmodiaram Om mani padme hum durante uns quinze minutos e depois rezaram, pedindo clareza mental para entenderem o estranho sinal que tinham visto no céu. Entraram em transe e os seus espíritos abandonaram os corpos para empreender a viagem. [...] Permaneceram imóveis por alguns instantes, dando tempo para a alma, que tinha estado longe, se instalar novamente na realidade da ermida onde viviam. No seu transe tiveram ambos visões semelhantes e nenhuma explicação se tornou necessária.*

— *Suponho, mestre, que iremos em auxílio da pessoa que nos enviou a águia branca*

— *disse o príncipe. [...]*

— *Como a encontraremos?*

— *Possivelmente a águia guiar-nos-á. (Allende, 2003: 165-166)*

Em *O Bosque dos Pigmeus* (2004), mais ainda do que no segundo livro, Nadia e Alexandre destacam-se como dois jovens cujas capacidades se revelam merecedoras de grande mérito. Ambos mostram, na selva africana, uma grande predisposição e tenacidade na aplicação das suas aprendizagens, decorrentes das suas anteriores vivências, quer na selva Amazónica, quer nos Himalaias.

Já desde a capital do Quénia, onde o mercado se traduz pelo espaço festivo da diversidade, da cor e dos aromas, até ao coração da selva, o narrador não se cansa de aludir aos encantos de África, rica pelo seu misticismo cultural e ancestral. O leitor mais jovem, atento e reflexivo, depara-se com uma realidade oposta aos princípios inerentes ao mundo histórico e empírico-factual, mas que se ajusta perfeitamente ao circundante. Quem falaria de

África sem aludir aos seus encantos ritualistas e premonitórios? É fácil compreender que não se trata, apenas, de mais um pormenor para enriquecer a complexidade ficcional do texto. Na verdade, a autora revela uma preocupação, que lhe é já peculiar, e que se caracteriza pelo gosto da descrição pormenorizada de outras realidades e culturas.

Parecem-nos igualmente fortes e merecedoras de uma reflexão, embora breve, as metáforas do jaguar e da águia, presentes desde o primeiro livro, pois estas, muito mais do que retratar uma identificação puramente simbólica dos dois jovens aos seus animais totémicos (como acontecia nos dois tomos anteriores) mostram, agora, a sua força vital, numa determinação e maturação que ultrapassa, inclusive, a consciência do ser. Sempre que (portadores de heroicidade, a que ascenderam por mérito próprio) se sentem desprovidos de coragem ou derrubados pela impossibilidade de vencer mais uma etapa para a reposição da ordem, os dois jovens recorrem, pela crença, pela experiência adquirida e pela confiança, ao seu animal totémico, que mais não é do que a imagem visível da sua força, entrega e vontade em repor a ordem.

Já reconhecidos em *O Reino do Dragão de Ouro* como «Alexander-jaguar» e «Nadia-águia» (Allende, 2003: 270), os dois jovens instituem, nesta última narrativa, os seus verdadeiros nomes mítico-simbólicos e tratam-se espontaneamente por *Águia* e *Jaguar*: «— É horrível, Jaguar, temos de fazer alguma coisa [...] — É um risco inútil, Águia [...] — Não existem monstros de três cabeças, Águia [...] — Kate não vai gostar nada disto, Jaguar. — Calça as botas, Águia [...]» (Allende, 2004: 113-115).

Compreender-se-á, desde já, que a mensagem mais importante a ler se encontra na ideia dos seus próprios «desenvolvimento[s] epifânico[s]» (Durand, 1982: 206) e que esta se prende com a maturidade dos actos de cada uma das personagens, sobretudo de Alex. Ao chamarem a força do seu animal totémico à sua presença, e facilmente corporizarem a sua forma, ambos os jovens mostram ser agora capazes de (re)incorporar a ideia do «*illud tempus* primordial» (Eliade, 2001: 141) e recriar uma dominante constante na configuração das noções da liberdade, da defesa, da partilha e do amor pelo próximo. Notória é, sem dúvida, nestas três narrativas, a busca infundável e cíclica do paraíso perdido e da inocência primordial, onde o Homem e a Natureza eram puros por excelência.

Compete-nos ainda dizer que, nestes espaços de centro e de crescimento para as personagens iniciáticas em demanda do Bem (diferentes nas três obras), os momentos de união entre o mundo da ilusão e o estado da consciência revelaram-se de suma importância para a evolução dos heróis. Estas personagens sentiram, numa atitude de íntima complexidade e aceitação (sem quererem apropriar-se da essência mágica do espaço que as serviu), a necessidade de adoptar um estado contemplativo de serenidade e respeito. Só assim puderam OUVIR, SENTIR e VER com o coração e, posteriormente, definir outros sentidos, participando conscientemente no acto supremo da sua entrega mítica (aqui, totémica) para a reposição da ordem.

Enquanto seres participantes de uma «*Imago Mundi*» (Eliade, 2001: 30) (circunscrita à dimensão dos espaços de crescimento e de transformação), Nadia e Alex sempre acreditaram num tempo passado, presente e futuro (longe do Mal) e viveram uma felicidade perfeita (pela experiência do novo). Ambos participaram desse «Tempo das Origens» (Eliade, 2001:73) e foram capazes de, pela busca de um retorno vitorioso e benéfico para todos, fazer renascer os sentidos arquetipais que se prendem com o início dos tempos.

### 3. Saber ler e ousar agir: trabalhos entre mãos

Para além da partilha do dever, de onde se podem retirar variadíssimas lições de vida, prende-se a estas aventuras a constatação da sobrevalorização da cultura ocidental em detrimento das ditas terceiro-mundistas. Deprendemos que a autora, através dos ensinamentos de Kate, procura incutir nos mais jovens o respeito pelo que é diferente, originando no leitor a imediata rejeição da ideia preconceituosa de que só o que pertence aos dogmas da nossa sociedade é correcto e inquestionável.

Num continente como África, onde as riquezas étnica, cultural e religiosa não podem dissociar-se sem que haja um desfavorecimento global da relação homem/natureza, Isabel Allende privilegia sobretudo, no seu texto, as alusões à aproximação da ciência e da crença, o que, no seu entender, possibilita uma melhor compreensão do mundo e dos outros.

Marco relevante destas narrativas, essencialmente das primeira e terceira, é, ainda, o processo de consciencialização ecológico-ambiental e sócio-cultural que se destaca da aventura dos heróis. A ilegal extracção de recursos naturais, o uso desapropriado dos mesmos, bem como a promiscuidade exercida sobre os índios e os pigmeus são adequadamente retratados. Na verdade, ciente dos graves problemas ambientais e culturais que a ambição do homem causa nas diversas regiões de África e da Amazónia, Isabel Allende faz uso da sua voz e reporta, assim, uma outra responsabilidade à literatura juvenil.

Provocando o dom da partilha, no propósito de criar os necessários laços de afectividade entre o leitor e o seu texto, a escritora adopta um diálogo franco e simbólico, forte em estímulos e competências cognoscitivas, capaz de exigir do seu leitor uma reflexão inteligente e assertiva, apoiada em elementos mítico-simbólicos e da realidade pragmática. Tal mestria enriquece a sua escrita e, a nosso ver, é bem do gosto daqueles que não se prendem exclusivamente às leituras que recusam retratar, na coerência do pragmático-factual, uma realidade que não a nossa.

Fica-nos, pois, a vontade de também nós subirmos para o carrossel das histórias e (numa atitude de recreação) compreendermos as palavras, os sentidos e as ideias que consolidam os emocionantes momentos que vivemos junto dos protagonistas, apostando fortemente no sucesso dos seus empreendimentos, meras metáforas dos grandes mitos da Humanidade. Assim, pretendemos, em jeito de uma breve reflexão, mostrar como este género de leituras pode e deve ser objecto de estudo nas nossas escolas.

Afastando-nos do conceito das «escolas-fábrica», obstinadamente alicerçadas no desenvolvimento cognitivo da «criança real», que a fazem «cumprir e superar etapas ou fases de crescimento de acordo com modelos preestabelecidos que se baseiam [exclusivamente] em saberes científicos» (Araújo e Araújo, 2008), propomos uma reflexão sobre as várias temáticas vigentes nesta trilogia ou em obras semelhantes. Sabendo de antemão que o estado de fruição, partilha, maturação e determinação por parte do leitor-investidor estão assegurados se o mediador da leitura deixar brotar a mensagem dos mitos e procurar entender a «criança arquetípica» que ele próprio alberga, sugerimos que o trabalho seja de todos e que se ouse fazer.

### 3.1. Da leitura à (re)leitura: saber imaginar

É do conhecimento comum que os mitos, na Antiguidade, eram usados para ensinar aos jovens valores e condutas éticas que os ajudavam a entender melhor a mensagem veiculada pela narração desses relatos, a que eles tinham acesso. Não se trata, aqui, de querer dar voz a ensinamentos demagógicos ou pretender reerguer a hegemonia puramente didáctica do texto de potencial recepção 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 das nossas crianças, pré-adolescentes e adolescentes.

A partir de um estudo destas obras (num acto de leitura recreativa de discussão, por exemplo), várias seriam as temáticas a considerar. Tomaremos, contudo, e a título de exemplo, apenas quatro: a temática da pluralidade racial e social; a da dimensão humanitária e social; a do meio ambiente, cuja dimensão é essencialmente social e ecológica, e a da prática do Mal, que aborda várias dimensões.

A temática da pluralidade racial e social compreende as noções da discriminação, da recriminação, da cidadania, da autoestima, e levam o leitor reflexivo à percepção das imagens da liberdade, da solidariedade, da ética e do humanitarismo, bem como da desigualdade (dimensão humanitária e social). 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 da autoconsciencialização contra valores negativos (do Mal) remete-nos logo para a divisão da Humanidade em duas partes distintas: a dos maus e a dos bons. Sabemos que, na maioria destas narrativas, esta é uma das temáticas mais trabalhadas. Ora, esta tomada de consciência mostra-nos que a noção da imutabilidade está totalmente enraizada nas façanhas quer dos bons, quer dos maus, e que as imagens da solidariedade, do perdão, da (entre)ajuda, do amor, da esperança, da coragem, entre muitas outras, devem prevalecer sobre as que lhes são claramente opostas.

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 (sofre para se fortificar) para enfrentar as forças do mal, no desejo da reposição da ordem cósmica, ou ainda do herói redentor, que consegue transformar-se num exemplo para os outros (Campbell, 2004).

Estas narrativas, algumas até de pendor filosófico, presentificam, através de várias indicações imagéticas, estes ou outros mitos, passíveis de uma leitura cujo estatuto de diferenciação, relativamente ao domínio da compreensão de valores humanos fundamentais, sociais e culturais, se prende com esta forma de ler, fazendo-se uso do Imaginário para enriquecer, ao nível da simbólica, as competências inerentes aos currículos de cada disciplina. Defendemos, ainda, que se as aulas, contribuindo para o crescimento do indivíduo enquanto sujeito em iniciação no difícil processo da sua individualização, fossem espaços abertos às suas demandas (individual e colectiva), o sujeito-leitor e aluno seria um *Eu* interessado em debater temáticas deste género, inquestionavelmente enriquecedoras para a sua formação como cidadão responsável.

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, para a exploração de símbolos, imagens e temas que podem ajudar a uma melhor compreensão/motivação para a vida. Disciplinas como a História, as Ciências Naturais, a Arte (Música, Teatro, Educação Visual), a Filosofia, a Geografia, a Educação Física, a Língua Portuguesa, as Línguas Estrangeiras; as Áreas Curriculares Não-Disciplinadas, 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, e negá-las ou aceitá-las como entidades de revalorização sistemática, no treino da sua participação enquanto sujeito activo. Ao docente mediador cabe contribuir, na divulgação das plurimensagens, pela selecção de textos literários que apelem à cooperação interpretativa do discente-leitor. Isto é saber «construir um lago de água pura e cristalina (leia-se a personalidade do educando) e encontrar a fonte original de uma água transparente e fresca (leia-se os interesses naturais da criança)» (Araújo, 2004: 84) ou do pré-adolescente/adolescente, no nosso caso.

Acreditamos que a capacidade imaginante (de criar e de interagir) que cada um tem e que confirma, tal como o refere Jean-Paul Sartre (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, por isso, atitudes que invalidem a capacidade imaginativa da criança ou do adolescente, pois os símbolos e as imagens são partes constituintes do *cosmos* no qual o indivíduo realiza as suas manifestações sociobiológicas, socioafectivas e socioculturais. Consideramos, portanto, que o espaço da imaginação é um espaço de excelência para as suas constantes tentativas de interpretação do mundo, onde 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.

#### 4. Conclusão

Finda a nossa exposição, gostaríamos de reafirmar, em forma de apelo, que só um estudo da literatura, baseado nos princípios da Teoria da Literatura em contínua concomitância com o estudo de uma hermenêutica do Imaginário, em contexto escolar e familiar, permitirá reconhecer o predomínio de temas, imagens e símbolos, tornando-se, este, uma «mais-valia» para todos os que pretendem momentos de ensino/aprendizagem balizados pela descoberta, a interdisciplinaridade e a transversalidade de ideologias, conteúdos e valores destinados ao leitor juvenil.

Só assim poderemos futuramente provar como estas narrativas da literatura de potencial recepção juvenil contemporânea (compostas por um elenco próprio, significativo do ponto de vista dos mitos, das imagens, das temáticas e dos símbolos) albergam o conhecimento da ancestralidade mítica, onde o domínio dos clássicos da literatura se mescla com a sabedoria empreendedora do saber recriar pela experiência da reaproximação. Elas são, por isso, a pedra basilar de novas e constantes aprendizagens para os mais jovens.

Compreender a obra literária infanto-juvenil contemporânea de carácter mítico-simbólico como um veículo de partilha de conhecimentos, de valores e de mensagens

plurais (na promoção da Leitura e da Escrita e na divulgação de uma literacia do Imaginário) foi e sempre será a militância daqueles que ousam levar a bom porto o acto da leitura como um dos mais nobres na compreensão do *Eu* e do seu circundante.

## Referências Bibliográficas

- ▶ AGUIAR, V. M. (1998). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Edições Almedina.
- ▶ ARAÚJO, A. F. (2004). *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*. Maia: ISMAI.
- ▶ ARAÚJO, A. F. e ARAÚJO, J. M. (2004). *Figuras do Imaginário Educacional*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ▶ ARAÚJO, A. F. e ARAÚJO, J. M. (2007). Da criança simbólica às imagens míticas da infância. In AZEVEDO, F.; ARAÚJO, J.M. et al. (Orgs.), *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da literatura infanto-juvenil*, pp. 15-34. V.N. de Gaia: Edições Gailivro.
- ▶ ARAÚJO, A.F. e ARAÚJO, J.M. (2008). Da criança real e da infância imaginal: Desafios para a pedagogia. In *Actas do 1.º Congresso Internacional em Estudos da Criança, Infâncias Possíveis e Mundos Reais*, (CdRom). Braga: Universidade do Minho, Fevereiro 2008.
- ▶ AZEVEDO, F. (2006). Literatura Infantil: Recepção leitora e competência literária. In AZEVEDO, F. (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel.
- ▶ CAMPBELL, J. (2004). *El Héroe de las Mil Caras. Psicoanálisis del mito*. Madrid: Fondo de Cultura Economica de España, S.L.
- ▶ DURAND, G. (1982). Le retour des Immortels. Structures et procédures de l’immortalisation dans le roman de Proust, de Thomas Mann et de Faulkner. In PONTALIS, J.B. (Dir.) *Le Temps de la Réflexion*, pp. 203-299. Paris: Gallimard.
- ▶ ECO, U. (1990). Apontamentos sobre a semiótica da recepção. In Eco, U., *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel.
- ▶ ELIADE, M. (1999). *Images et Symboles*. Paris: Gallimard.
- ▶ ELIADE, M. (2001). *Le Mythe de l’Éternel Retour*. Paris: Gallimard.
- ▶ JUNG, C.G. (1993). Contribution à la psychologie de l’archétype de l’enfant. In *Introduction à l’Essence de la Mythologie*, pp.105-144. Paris: Payot.
- ▶ ISER, W. (1997). *L’Acte de Lecture. Théorie de l’effet esthétique*. Belgique: Pierre Mardaga.
- ▶ MONTESSORI, M. (1996). *L’Éducation et la Paix*. Paris: Desclée de Brouwer.

- ▶ MONTESSORI, M. (2000). *Educazione per un Mondo Nuovo*. Milano: Garzanti.
- ▶ RIFFATERRE, M. (1979). *La Production du Texte*. Paris: Édition du Seuil.
- ▶ SARTRE, J.P. (1992). *L'Imaginaire: Psychologie phenomenologique de l'imagination*. Paris: Gallimard.
- ▶ SILVA, G. (2007). A literatura infanto-juvenil contemporânea: J. K. Rowling, Isabel Allende e Christopher Paolini numa reaproximação mítico-simbólica. In AZEVEDO, F., ARAÚJO, J.M., et al. (Orgs.), *Imaginário, Identidades e Margens: Estudos em torno da Literatura Infanto-Juvenil*, pp. 247-261. V.N. de Gaia: Edições Gailivro.
- ▶ VIERNE, S. (2000). *Rite, Roman, Initiation*. Grenoble: Presse Universitaire de Grenoble.