

# **A realidade imaginária no contexto literário infantil**

Eliette Aparecida Aleixo

“o que dos escritores querem as crianças é a sensibilidade e fantasia, a graça feita de simplicidade, a linguagem maleável e viva, imaginosa e pitoresca, em que a narrativa se desenrola com certo abandono do pensamento, com essa discrição que, nem por tornar fugitivo o reflexo das idéias, lhes torna menos eficaz a penetração do espírito das crianças”

(Zilberman,1993)

## **Resumo**

Este artigo trata de uma discussão generalizada sobre o imaginário das crianças no contexto do gênero literário infantil. As reflexões apontadas se baseiam, principalmente, numa experiência pedagógica obtida na disciplina de Artes Visuais, no ensino fundamental, através da qual os alunos se tornam autores e ilustradores de uma história criada coletivamente por eles.

## **1-Apresentação- Projeto confecção de livro artesanal de história**

O ensino de Artes Visuais pressupõe o estímulo à reflexão, à observação e à percepção dos alunos para a compreensão do conhecimento artístico, além da articulação de experimentações e produções artísticas com as experiências culturais e sociais do meio aos quais pertencem. Com suporte nestes objetivos, apresento uma proposta de trabalho na disciplina de Artes Visuais, que é o projeto intitulado “Vamos fazer um livro?”, desenvolvido com alunos de 6 a 8 anos, do 1º Ciclo do Centro Pedagógico/UFMG. Esta proposta abarca as temáticas de literatura e arte, o que gerou reflexões sobre o tema, bem como uma ancoragem teórica para aprofundar na questão do significado do livro de literatura infantil para o leitor a que se destina, geralmente as crianças.

Neste projeto, os alunos são incentivados a refletir sobre a condição do instrumento ‘livro’ (especificamente de literatura infantil) com seus elementos constitutivos, como textos visual e verbal, capa, título, formato, tipo de encadernação, diagramação, design gráfico. Até porque, pensar na estética, no conteúdo dessa composição e no porquê de sua existência torna-se importante para que os alunos possam compreender, inclusive, a necessidade de conservação desse bem cultural.

Quanto à metodologia deste trabalho, inclui etapas que se iniciam no re-conhecimento do objeto livro até alcançar um aprofundamento da concepção das narrativas verbal e

visual. Há, também, reflexões sobre as principais características das narrativas de um livro de literatura infantil, com identificação de algumas histórias mais conhecidas pelos alunos, seguida de discussão dos “conflitos” presentes nos enredos, bem como a solução dos mesmos (Exemplos: “A bela Adormecida”, “Chapeuzinho Vermelho”, “Cinderela”, “Pinóquio”).

Em face disso, explica-se que, no processo de construção da história, que é coletivo, iniciamos por imagens, criadas pelos alunos a partir de uma dobradura de papel, feita de maneira aleatória. Em verdade, as formas criadas pelos estudantes com estas dobraduras são apenas pretextos; literalmente “pré-texto”, de modo que possamos formular o texto verbal, que se manifesta, primeiramente, de forma oral, e, logo em seguida, ser registrado em forma de texto escrito, que se torna o texto verbal da história. Assim, cada aluno colabora com a efetivação de uma página do livro (texto verbal e visual). É preciso ressaltar que esta “ilustração” pode ser utilizada no livro de forma integral, dependendo da técnica utilizada, ou servir de referência para a criação de outra imagem.

Destaca-se, também, que todos participam de todo o processo de construção desse livro: a concepção da história, definição das imagens para ilustração, montagem do miolo, costura, encadernação, capa, título.

A propósito, essas histórias abrangem algumas características próprias dos livros de literatura infantil, principalmente considerando a faixa etária de 6 a 8 anos, tais como:

- a narrativa é linear, com início, meio e fim;
- o contexto da história inclui o imaginário e fantasioso, ressaltando, também, o fator lúdico;
- os textos são pequenos, com frases curtas.

Neste percurso, é interessante observar que as crianças representam situações geralmente próximas das que vivenciam em seu universo infantil, tanto no contexto real quanto no imaginário. Assim, pela própria referência do que costumam ouvir em termos de histórias, surgem os contextos fantasiosos e inusitados, possíveis nas narrativas de histórias infantis, que funcionam como argumento, por exemplo, para “salvar” algum personagem ou mesmo resolver algum conflito que, aparentemente, parece insolúvel.

## 1- O contexto sensorial/racional

Para descrever sentimentos e sensações por meio da linguagem discursiva ou formal, que não é tarefa fácil, utilizamos símbolos que podem expressar esse conhecimento, incluindo a sensibilidade e a percepção. Dessa maneira, conhecimento e sensibilidade devem fazer parte de qualquer experimentação estética, na qual o indivíduo reconstrói o que estaria “construído”, segundo seus próprios significados. Isso, aliás, é apropriado para a literatura infantil, que é “*matéria viva, passível de invenção e grande imaginação*”, como afirma o autor e ilustrador de livros infantis Ricardo de Azevedo. Dando continuidade à sua reflexão, o mesmo autor refere-se à escola como sendo, muitas vezes, um espaço mais racional e objetivo do que um lugar onde se trabalha os aspectos sensorial e imaginário. Nesse sentido, impede-se que sejam abarcados os campos da arte e da literatura, para os quais não há uma verdade absoluta, mas várias verdades que são válidas.

Tendo isso em vista, lamenta-se que a sociedade contemporânea ainda se firme mais racionalista e intelectual, fato que ressoa do século XIX, quando houve a tentativa de separar razão e emoção. Ao contrário, verifica-se a necessidade de que essas duas dimensões se conjuguem, dialoguem, pois podem coexistir para proporcionar conhecimento e auxiliar na construção da identidade cultural do homem.

Assim como a razão, os sentidos, os sentimentos, a imaginação e a memória simbólicas também são instrumentos de conhecimento, não só daquele conhecimento culturalmente acumulado, mas também o conhecimento conquistado cotidianamente, na interação única e pessoal de cada indivíduo com o mundo (MARTINS, 1992, p.10).

As sensações internas e externas, portanto, pronunciam-se através de manifestações e experiências diversas, produzindo um conhecimento próprio e necessário para o entendimento do mundo que nos cerca. Esse conhecimento, por sua vez, completa-se e é ampliado com as dimensões sensorial e perceptiva, além da dimensão racional. Aliás, o cotidiano está repleto de situações que demandam algum conhecimento estético, nas dimensões do fazer, sentir, falar e tantas outras ações que nos passam, em muitas ocasiões, despercebido.

Nesse cenário, é válido compreender que produções textuais ficcionais, que, geralmente, criam outra realidade por meio da fantasia e do imaginário, mesmo partindo de algum referencial real, incluem, sem dúvida, as sensações internas e externas de quem as produz. Importante destacar que, em termos da literatura infantil, em geral, o que se tem

é o adulto que escreve para a criança. No caso das próprias crianças serem produtoras de uma história, as manifestações de situações no enredo são bem significativas, envolvendo algum referencial de imagens mentais mais próximas de sua vivência, apesar do imaginário estar postulado constantemente. Dessa forma, é preciso experimentar, perceber para conhecer; acionar seus conhecimentos anteriores para produzir novos conhecimentos. Para tanto, é necessário flexibilidade, inventividade, organização racional e emocional, o que nos remete à consideração do autor André Rouillé (2009, p. 206), quando relata que “*A imagem está sempre ligada, muitas vezes profundamente, a um sujeito, um “eu”, em suas ações, sentimentos e percepções, em suas infinitas singularidades*”.

### **3-O contexto visual- imagens ilustrativas**

Num esforço para compreender o assunto abordado neste tópico, resgato as seguintes falas do autor Ricardo Azevedo concedidas a uma entrevista, em 2005, para o Instituto de Artes da Universidade do rio Grande do Sul (UFRGS): “*Não acho que a ilustração deva repetir o que o texto já disse*”; quando perguntado sobre a função que a ilustração tem em um livro infantil: “*A meu ver, em princípio, ampliar o universo significativo do texto*”. Nesses termos, entende-se que a ilustração não deve ser um suporte do texto verbal, mas um complemento, caminhando lado a lado com outras condições de linguagem do conteúdo do livro. Assim, é capaz de provocar a intertextualidade, estabelecendo o diálogo entre as diversas linguagens, o que possui respaldo, também, nos estudos do teórico e crítico literário Mikhail Bakhtin (1895-1975).

Aproveitando a oportunidade, podemos utilizar a concepção do autor supracitado para a hibridização na literatura, já que um mesmo enunciado de uma obra literária permite que literário e plástico sejam um só argumento: palavra e imagem como “elos discursivos” que constituem sentido. Dessa maneira, Bakhtin afirma que, para o ouvinte obter uma postura ativa de resposta a um enunciado, é necessário sentido e não significado. Mesmo porque, as discursividades verbal e visual em uma obra literária, interagidas, podem criar diálogos em uma dimensão lúdica, educativa e estética. Nesse contexto, salienta-se, também, que a linguagem polissêmica, caracterizada pela diversidade de interpretações, permite ao leitor efetivar um diálogo com ele próprio, com sua subjetividade.

Ainda com relação à ilustração, o autor e ilustrador de livros infantis Rui de Oliveira (2008) ressalta que *“reconhecer a imagem não significa dar-lhe nome. A imagem possui uma “ressonância visual”, assim como a prosa ou poesia ocorre uma sonoridade verbal.”*

Sendo assim, tão importante quanto a narrativa verbal é a narrativa visual, muito presente nos livros de literatura infantil. Ocorre que, ainda, é muito comum que as crianças desejem ler ou representar de forma figurativa o que está sendo dito no texto verbal. Em contrapartida, elas prezam pela simplicidade e pela simplificação, sendo este um aspecto importante quando se trata de produzir uma imagem para um livro de histórias. Isso porque as crianças não necessitam de muito e conseguem ser sintéticas e diretas. Uma única linha ou uma única forma pode ter uma dimensão mais ampla e representar muito nas expressões visuais do universo infantil. Com a exploração da forma do “papel dobrado”, que se torna uma imagem com possibilidade plástica e discursiva, adquire-se um elemento importante para que os alunos se desvinculem dos estereótipos de formas que já conhecem ou mesmo reproduzem em suas representações visuais. No livro **“Marcelo e os Monstros”**(2008), por exemplo, as figuras dos dois monstros que estão na história foram, exatamente, o resultado das dobraduras criadas pelos alunos, “monstros” estes ainda não conhecidos anteriormente. Portanto, já se percebe que os alunos alcançam outros olhares e percepções para a construção do texto visual, conseguindo consolidar outras possibilidades na produção de imagens ilustrativas. Como relata Parreiras(2009), *“quando a ilustração é poética e artística, ela vai além do papel de cumprir com uma função decorativa: ela encanta, comove e leva o leitor a um universo simbólico, com sentimentos e sensações”*

No livro **“Amigos Noturnos e Diurnos”** (2009), no qual a ilustração foi realizada a partir de formas de pedras, os alunos obtiveram um grau interessante de abstração, pois, para escolher qual pedra seria mais adequada para cada situação ou personagem, teriam que “enxergar” um pouco além: qual pedra poderia ser um touro, um elefante, uma tigresa, um urso, um porco ou um gato? O que poderia representar cada animal, com as formas de pedras já definidas? Qual o significado destas formas concretas antes de tentar resignificá-lo? Teriam algum referente para isso? Naturalmente, garantir que uma ilustração seja significativa, para além dos significados puramente figurativos, ainda não é um exercício tão fácil para a faixa etária destes alunos, mas, ao mesmo tempo, eles são imbuídos de um imaginário que permite total flexibilidade para a criação e inovação.

Vale apontar, também, algumas representações do livro **“O desejo de Pituco”** (2008), as quais se sobressaem daquelas de cunho apenas figurativo, como, por exemplo, quando narra o naufrágio do navio. Para esta situação, o aluno Arthur (8 anos) representou um emaranhado de linhas que “sugere” a destruição do navio, elaborando uma composição fora de algum estereótipo. Dessa forma, o que se pretende, na proposta de ilustração dos textos verbais do livro de histórias, é que os alunos explorem as possibilidades de experimentação com formas, cor e espaço, extrapolando um pouco o senso comum. É importante que este seja um exercício constante, de modo que gere neles, ainda, credibilidade e aceitação.

À luz dessas considerações, é significativo pensar que o mundo real, para a criança, une-se ao imaginário; e o mundo da palavra, que nomeia o real, pode estar repleto de imagens que sugestionam, em demasia, este imaginário presente, principalmente, nesta faixa etária. Nesse sentido, a atenção da criança para a apreensão de imagens é certamente superior à apresentação apenas do texto visual. Mesmo porque, uma imagem não representa apenas uma imagem. Logo, pode transcender do modelo apenas figurativo, uma vez que seu significado pode extrapolar as intenções de qualquer autor, na concepção de uma obra literária infantil. Sendo assim, afinal, o que representa um livro de história ilustrado para a criança? Um brinquedo? Algo móvel, que se modifica a cada página passada? Ou um objeto versátil, a ponto de instruir nas demandas pedagógicas? Como categorizá-lo?

Quando se propõe a construir junto aos alunos algo com uma intenção mais plástica e estética, a função de “ler para” ou “desenhar para” assume outras dimensões. Lidar com o imaginário permite “descolar” do real, onde um referente pode ser mesmo algo desconhecido, ou algo que apenas “certifica a presença”, com possibilidade de reconhecimento. Bem como relata Roland Barthes (1984) em “A câmera clara”, que reconhece, com clareza, sua mãe aos cinco anos, num tempo e espaço em que ainda não a conhecia. Desse modo, reconhece o não conhecido, mas há o vestígio, algum indício que o faz reconhecê-la, um rastro de real, a procura da face que tinha amado. *“E a descobri. Observei a menina e enfim reencontrei minha mãe. A claridade de sua face, a pose ingênua de suas mãos”*(...) p. 102.

A escritora e ilustradora Angela Lago (2006, p. 01) relata, também, que “a linguagem verbal não é traduzível para o visual. São duas formas de pensar diferentes”, ou seja, nem tudo o que é expresso por palavras pode ser traduzido em imagens, sendo que o oposto também é verdadeiro.” A concepção barartesiana realça esta discussão quando afirma que “*A explicação é da alçada da língua, não das imagens*”.

Nesse cenário, entende-se que o livro condensa uma imagem, o que significa que só a oportunidade de folhear as páginas deste pode permitir que possamos fazer observações de cada passagem. Contudo, estas exprimiriam eventos? Deixariam um vestígio? Um tempo que já se foi? O que existe de essencial fora da imagem representativa? De fato, não importa a história, mas, sim, o que significa a história. Há, provavelmente, neste percurso uma “*porção não cronológica do tempo*”, como relata Rouillé, quando remete ao tempo fotográfico. “*Folhear as páginas do livro é a metáfora de desenrolar do tempo que a própria sucessão de ilustrações realça; ao fazê-lo a criança brinca com o tempo, fazendo-o avançar ou recuar*” (CASTRO, 2005, p. 27).

Dessa forma, os textos literários são plurissignificativos, o que possibilita diferentes leituras. Significa que o texto, que inclui imagens e escrita, não possui uma via única de leitura, assim como a própria imagem. Pode ser uma coisa ou outra, podendo, mesmo estabelecido seu início e fim, proporcionar situações de apreensão extra ao contexto de linearidade de ideias. Estas, aliás, são as do leitor, estimuladas, provavelmente, pelos autores do livro, escritor e ilustrador. Porém, uma vez divulgadas, estas ideias não mais o pertencem. Nessa linha de pensamento, o escritor Maurice Blanchot relata que “*a palavra literária tem um uso próprio, distinto da palavra usual*”. Ela é ambígua, tem seu próprio mundo, que, com palavras reais, cria uma história imaginária e torna presente o que pode estar ausente. Assim, não tem o valor prático e funcional da linguagem usual. A título de argumentação, registra-se, também, que

a conscientização ou discussão da realidade não se faz obrigatoriamente via realismo: a imaginação e a fantasia podem fazer o mesmo, por caminhos subterrâneos da trama e, talvez até por isso mesmo, com mais agudeza e profundidade (CUNHA, 2006 )

Ainda quando as crianças criam suas composições de texto relacionadas com a imagem concreta de uma folha de papel dobrada, a busca de significado de texto e imagem é ilimitada, visto que tudo cabe nesta construção, principalmente. Apesar da amplitude de

possibilidades, as manifestações imagéticas são únicas e singulares. A contribuição individual de cada aluno, com sua fala somada a de outro sujeito que também decide individualmente o percurso, permite uma “costura” coletiva, através da qual os eventos do enredo vão se consolidando em um texto inédito, com as projeções do imaginário infantil. Em seu turno, este imaginário, por mais que tenha como referente a realidade, não necessita de realismo para se concretizar no objeto livro, disposto de escrita e imagens ilustrativas. Apesar disso, percebe-se, ainda, nas crianças, uma necessidade de postularem alguns parâmetros de “visibilidade” nas construções visuais e verbais em determinados momentos. Talvez, fazem-no com a intenção de legitimar e deixar “verdadeiro” o que se pretende manifestar. Porém, uma imagem ilustrativa pode ser verdadeira ou falsa, mesmo no âmbito imaginário? O que determina tal concepção? Por um lado, já se pode adiantar que a imagem ilustrativa também é afirmativa, designa algo, mesmo envolvendo a expressão.

A coruja Miúcha, por exemplo, personagem do livro **”Amigos noturnos e diurnos”** (2009), que tem hábito noturno, não participava das brincadeiras dos animais de hábitos diurnos, na floresta. Algo que, perfeitamente, seria permitido no âmbito literário, principalmente na literatura infantil, que é um universo tipicamente imagético, pois os códigos visuais e verbais proporcionam narrativas ficcionais que não necessitam estar definitivamente polarizadas em seu contexto interpretativo, podendo estar na infinitude, no longínquo.

Nessa direção, é importante identificar que a narratividade literária permite esta infinitude que se dá, principalmente, nos termos amplamente utilizados em textos literários infantis: “era uma vez” e “felizes para sempre”. Estes termos, segundo o mestre em ‘design’ Salmo Dansa são *“uma alusão clara ao infinito que subjuga a existência passada num tempo indeterminado”*. O distanciamento se instala, portanto, colocando o passado indeterminado e o futuro no infinito, onde não se pode chegar, como assinala, também, Blanchot, quando afirma que a literatura tem um tempo incessante, não havendo passado, presente nem futuro. Dessa maneira, o tempo é desdobrado, imaginário, não cronológico, está suspenso pela impossibilidade, onde tudo está ainda por acontecer.

Assim, a ilustração, que convive com o texto verbal num livro, permite ao leitor transcender, recriá-la, antes mesmo de tentar decifrá-la. Logo, não há necessidade de



uma leitura pragmática numa imagem ilustrativa. No entanto, também na instância infantil, alguns parâmetros de legibilidade são considerados para que este contexto não se apresente tão difuso para a criança. A saber, atualmente, a enorme proliferação de imagens virtuais e reais no universo infantil acumula estágios já predeterminados de apreensão das circunstâncias visuais no seu entorno social e cultural, principalmente com os avanços tecnológicos de produção de imagens.

Tendo ciência disso, o que necessitamos instigar mais nas crianças é a constante curiosidade, a formulação de perguntas. Quanto mais fazemos perguntas, mais temos possibilidades de descobertas, não exatamente de respostas. Então, teremos condições de sermos mais criativos e inventivos, e não somente restritos à arte, mas em qualquer campo de conhecimento.

#### **4- Considerações finais**

As histórias criadas para o projeto “Vamos fazer um livro?”, apesar de serem elaboradas com uma narrativa em sequência linear, mesclam experiências de vivências realistas e uma realidade imaginária, tão próprio do universo infantil. É mesmo esta a condição da palavra literária com sua realidade própria, já que “*a literatura não é a explicação do mundo, mas a possibilidade de vivenciar o outro mundo*” (BLANCHOT, 2003, p 27).

No que se refere às concepções sobre referente, como situa bem André Rouillé, podem ser destacadas aqui quando as imagens resultantes de uma simples dobra de papel não têm um referente *a priori*, o que acaba ocorrendo depois de efetivadas, quando se tornam “pretextos” para a construção do texto verbal.

É válido resgatar, também, que denominamos essas produções verbal e visual dos alunos de “livro de história”. De fato, houve um receio de designá-lo como literatura infantil, mas isto não diminui a importância de todo o processo e o resultado, que é um “livro”, com todas as características atribuídas a este objeto. Haja vista que participar desde a criação da história até a efetivação do material faz com que as crianças reflitam e estejam mais atentas para este bem cultural que não se finda com as tantas intervenções tecnológicas. Isso porque, atualmente, o uso e assimilação de tantas imagens incluem argumentos demasiadamente sedutores para as crianças. Assim sendo, é desejável que as crianças continuem uma jornada de leitores iniciantes e prósperos para além da trajetória escolar.

Finalmente, cabe a observação de que o livro literário, instrumento conhecido, lido ou não, apresenta-se em novos formatos (em todos os sentidos), pois não é o único suporte capaz de comportar tantas palavras e imagens - outros meios ascendem vertiginosamente. Entretanto, o velho livro na estante, apesar de fixo e quase imóvel, resiste à turbulência contemporânea da prensa. Ao contrário, ele não tem pressa, não tem um tempo, ou tem todo o tempo e espera por você, leitor, que pode ir e vir para lê-lo, vê-lo e tê-lo no tempo que se fizer necessário, porque “*a literatura não está além do mundo, é a presença das coisas antes que o mundo seja*” (BLANCHOT, 2003, p. 31)

## 5- Referências bibliográficas

AZEVEDO, Ricardo. *Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro*.

Disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/>. Acesso em: 12 fev. 2010.

BAKHITIN, Mikhail. O todo temporal da personagem (A questão do homem interior - da alma) In: *Estética da Criação verbal*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, Roland. *A câmera clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CASTRO, Elisa. *Literatura infantil e ilustração - imagens que falam*. Dissertação de (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Literatura Infantil: teoria e prática*. 18. ed. São Paulo: Ática, 2006.

LÉVY, S.T. O mundo desdobrado: A paixão do fora em Blanchot” in *A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003

MARTINS, Mirian Celeste. *Aprendiz da arte: trilhas do olhar pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

PARREIRAS, Ninfa. *Confusão de línguas na literatura infantil: o que o adulto escreve, o que a criança lê*. Belo Horizonte, RHJ, 2009.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

ROUILLÉ, André. Tensões da fotografia. In: *A fotografia entre documento e arte contemporânea*. Trad. Constância Egrejas. São Paulo: SENAC, 2009.