

PONTÍFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS  
MESTRADO EM LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

MARISTELA FRANCELINO DA SILVA

**O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE  
DE A *BOLSA AMARELA*, DE LYGIA BOJUNGA, E ANA Z., *AONDE VAI VOCÊ?*, DE  
MARINA COLASANTI**

GOIÂNIA

2020

MARISTELA FRANCELINO DA SILVA

**O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE  
DE A *BOLSA AMARELA*, DE LYGIA BOJUNGA, E ANA Z., *AONDE VAI VOCÊ?*, DE  
MARINA COLASANTI**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Letras: Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração Literatura e Crítica Literária.  
Orientador: do Prof. Dr. Átila Silva Arruda Teixeira.

GOIÂNIA

2020

S586i Silva, Maristela Francelino da  
O imaginário e o simbólico na formação do leitor:  
uma análise de A bolsa amarela, de Lygia Bojunga,  
e Ana Z., aonde vai você?, de Marina Colasanti / Maristela  
Francelino da Silva.-- 2020.  
89 f.;

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores  
e Humanidades, Goiânia, 2020

Inclui referências: f. 84-89

1. Literatura infantojuvenil - Crítica e interpretação.  
2. Imaginário. 3. Estética na literatura. 4. Simbolismo  
(Literatura). I. Teixeira, Átila Silva Arruda. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação  
em Letras - 2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 821.134.3(81)-93.09(043)

MARISTELA FRANCELINO DA SILVA

**O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: UMA ANÁLISE  
DE A BOLSA AMARELA, DE LYGIA BOJUNGA, E ANA Z., AONDE VAI VOCÊ?, DE  
MARINA COLASANTI**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras: Literatura e Crítica Literária, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 30 de março de 2020, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:



---

Prof. Dr. Átila Silva Arruda Teixeira  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Presidente da Banca



p.

---

Prof. Dra. Vanessa Gomes Franca  
Universidade Estadual de Goiás

---

Prof. Dra. Maria da Luz Santos Ramos  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás



---

Prof. Dra. Lacy Guaraciaba Machado  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Suplente

---

Prof. Dr. Rômulo da Silva Vargas Rodrigues  
Suplente

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela minha vida e por me guiar na realização do sonho de concluir o curso de mestrado.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás, pela oportunidade de ingressar no Programa de Pós-Graduação.

Aos meus colegas de turma, que sempre me auxiliaram em minhas dificuldades.

À Secretaria Estadual de Educação, por ter me concedido licença para que eu realizasse o curso.

## RESUMO

O objetivo do presente trabalho é o de analisar o simbólico e o imaginário dentro das obras *A bolsa amarela*, e *Ana Z, aonde vai você?*, verificando como a literatura infantil pode contribuir para o processo de formação do leitor. Investigou-se que as imagens simbólicas, as alegorias e as metáforas em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *Ana Z, aonde vai você?*, de Marina Colasanti, colocam em perspectiva não apenas o processo de amadurecimento das protagonistas – Raquel e Ana, respectivamente, mas também possibilitam diferentes interpretações aos seus leitores. Embora as duas obras narrem histórias completamente distintas, ambas manifestam, no desenrolar dos acontecimentos, a afirmação das personagens e a utilização de imagens simbólicas que dão um caráter metafórico às narrativas. A partir do entendimento que Raquel e Ana tentam vencer seus medos e tornarem-se adultos seguros e responsáveis, importantes processos para os leitores jovens, observa-se que o jovem leitor pode se identificar com situações vividas pelas personagens e com isso desenvolver sua autonomia, além de superar conflitos. Assim, o procedimento adotado para a construção do estudo trata-se de uma revisão bibliográfica distribuída em três capítulos. O primeiro, dividido em três tópicos, aborda a formação do leitor e como esse processo de formação apresenta em sua complexidade a função educativa da literatura como desafio dentro e fora da sala de aula. Desse modo, são analisados primeiramente o processo de formação do leitor e as funções da literatura dentro desse contexto, em seguida apresenta-se a Estética da Recepção ou Teoria da Recepção proposta por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss e suas contribuições para entender a complexa interação obra-leitor, e, por fim, analisa-se de que forma a literatura infantil contribui para a formação do leitor. No segundo capítulo, além da apresentação de conceitos fundamentais sobre o imaginário e o simbólico, pautados principalmente nas teorias propostas por Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Jacques Le Goff e Mircea Eliade, inicia-se a discussão sobre o imaginário e o simbólico nas duas obras em estudo. Ambas narrativas se estruturam em planos de leitura entre o literal e o interpretativo, em que um nível pode ser percebido na superfície do texto e o outro busca nas imagens a revelação de outro significado. No terceiro capítulo, as obras são analisadas individualmente, com o intuito de identificar e traduzir imagens e símbolos utilizados pelas autoras. Nesse capítulo recorreremos a autores como Chevalier e Gheerbrant, Umberto Eco, Vera Maria Tietzmann Silva, dentre outros. Nesta análise, verifica-se que as obras selecionadas para este estudo, podem contribuir para a autonomia do leitor e, ao mesmo tempo, discutir sobre a função da literatura no processo de formação daquele. Como resultado, cada narrativa investigada apresenta aprendizados de interpretação iniciática igualmente necessários para o autoconhecimento, que podem ajudar o amadurecimento e a formação do leitor.

**Palavras-chave:** Literatura infantil. Simbólico. Imaginário. Estética da Recepção.

## ABSTRACT

The aims of this present work is to analyze the symbolic and the imaginary within the works *A bolsa amarela and Ana Z, aonde vai você*, verifying how children's literature can contribute to the process of training the reader. It was investigated that the symbolic images, allegories and metaphors in Lygia Bojunga's *A bolsa amarela and Ana Z, aonde vai você?*, by Marina Colasanti, put in perspective not only the protagonists' maturing process - Raquel and Ana, respectively, but also allow different interpretations for their readers. Although the two works narrate completely different stories, both manifest, in the course of events, the affirmation of the characters and the use of symbolic images that give a metaphorical character to the narratives. From the understanding that Raquel and Ana try to overcome their fears and become safe and responsible adults that is important processes for young readers, it is possible to observe that the young reader can identify with situations lived by the characters and therefore develop their autonomy, in addition, to overcoming conflicts. Thus, the procedure adopted for the construction of this study is a bibliographic review distributed in three chapters. The first is divided into three topics, addresses the training of the reader, and how this training process presents in its complexity the educational function of literature as a challenge inside and outside the classroom. In this way, the reader formation process and the functions of literature within this context are analyzed first, followed by the Reception Aesthetics or Theory of Reception proposed by Wolfgang Iser, Hans Robert Jauss, and their contributions to understand the complex interaction work-reader, and, finally, it analyzes how children's literature contributes to the formation of the reader. In the second chapter, in addition to the presentation of fundamental concepts about the imaginary and the symbolic, based mainly on the theories proposed by Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Jacques Le Goff and Mircea Eliade, the discussion on the imaginary and the symbolic begins in both works in study. Both narratives are organized in reading plans between the literal and the interpretive, in which one level can be perceived on the surface of the text, and the other seeks images to reveal other meanings. In the third chapter, the works are analyzed individually, in order to identify and translate images and symbols used by the authors. In this chapter we used authors such as Chevalier and Gheerbrant, Umberto Eco, Vera Maria Tietzmann Silva, among others. In this analysis, it appears that the works selected for this study, can contribute to the reader's autonomy, and at the same time discuss the role of literature in the process of formation of that one. As a result, each investigated narrative presents initiation interpretation learnings equally necessary for self-knowledge, which can help the maturation and the formation of the reader.

Keywords: Children's literature. Symbolic. Imaginary. Aesthetics of Reception.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....</b>	<b>9</b>
1.1 A formação do leitor.....	9
1.2 Estética da recepção ou Teoria da Recepção .....	14
1.3 A literatura infantil como contribuição para a formação dos leitores .....	20
<b>2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO .....</b>	<b>25</b>
2.1 Breve contextualização teórica do imaginário e do simbólico.....	27
2.2 O imaginário e o simbólico em <i>A bolsa amarela</i> , de Lygia Bojunga.....	37
2.3 O imaginário e o simbólico em <i>Ana Z, aonde vai você?</i> , de Marina Colasanti .....	42
<b>3 O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO NA FORMAÇÃO DO LEITOR EM A BOLSA AMARELA E ANA Z, AONDE VAI VOCÊ?.....</b>	<b>49</b>
3.1 <i>A bolsa amarela</i> .....	49
3.2 <i>Ana Z, aonde vai você?</i> .....	65
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>83</b>

## INTRODUÇÃO

A literatura infantil, além de divertir e apresentar um mundo de encantamento e infinitas possibilidades aos jovens leitores, possui um importante papel formador. É comum nas obras destinadas às crianças e aos jovens o uso de recursos como imagens simbólicas e metáforas, que além de serem fundamentais para conferir estrutura às narrativas, permitem uma conexão entre o texto e a realidade vivida pelos leitores. A partir dessa conexão entre obra e realidade, o jovem leitor pode identificar-se com as situações vividas pelos personagens fictícios e sentir-se representado, utilizando sua imaginação para refletir e desenvolver sua autonomia, entender e superar seus conflitos.

Dentro do contexto da literatura infantil brasileira, cabe destacar as obras de Lygia Bojunga e Marina Colasanti, que, com estilos únicos, conseguem encantar gerações com suas histórias repletas de imagens simbólicas, proporcionando aos leitores experiências de autoconhecimento, e certamente contribuem para a formação de leitores críticos. Com base na importância dessas duas autoras, foram escolhidas as obras analisadas no presente trabalho: *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *Ana Z., aonde vai você*, de Marina Colasanti, apoiando-se na infinidade de imagens simbólicas que ambas carregam.

A narrativa ficcional de Lygia Bojunga, com seu traço caricatural, torna-se única pelo modo como conduz a trama e envolve o leitor com imagens simbólicas de forte apelo, conferindo à sua obra profundidade de significado e presença garantida no cenário literário nacional. A narrativa de Marina Colasanti aproveita-se do extrato mítico e folclórico, tempo e espaço pouco definidos como nos contos de fadas, para dar ao leitor possibilidade de leituras críticas, a partir de imagens simbólicas.

Convém esclarecer que as análises de aspectos do imaginário e do simbólico nas obras investigadas, embora possam aparecer diferentes conceitos de cada um, estão inter-relacionados como elementos indissociáveis que são. Imaginário e simbólico, neste estudo, contemplam personagens, ação e técnicas narrativas e outros ingredientes que compõem as narrativas investigadas. Cada narrativa provoca no leitor um tipo de emoção obtido por vários procedimentos concomitantes, presentes na caracterização das personagens, na escolha do tema, na organização da trama, na opção do foco narrativo.

Nesse sentido, a dissertação foi dividida em três capítulos. O primeiro capítulo, *A literatura infantil e a formação do leitor*, busca explicar como a literatura atua no processo de formação do jovem leitor. Para isso, o capítulo compõe-se de três partes: a primeira trata sobre o caráter formador da literatura, e baseia-se principalmente nos estudos de Umberto

Eco, Antonio Candido e Bruno Bettelheim sobre o assunto. Também são citadas visões de outros autores, evidenciando a importância do uso de metodologias de ensino de literatura que despertem maior interesse das crianças e adolescentes. A segunda parte desse capítulo trata sobre a Teoria da Recepção, proposta por Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, e com base nela objetiva elucidar a complexa interação entre obra e leitor, e como a interpretação é feita de forma tão particular pelo leitor, a partir de suas próprias vivências. Por fim, a terceira parte tem como intuito demonstrar de que forma a literatura infantil contribui para a formação de leitores, e para isso foram citadas perspectivas de diferentes autores, como Ligia Cademartori e Regina Zilberman.

O segundo capítulo, denominado *Considerações teóricas sobre o imaginário e o simbólico*, encontra-se subdividido em três tópicos: o primeiro apresenta o embasamento teórico necessário para se entender o que de fato são o imaginário e o simbólico. Para isso, caracterizou-se o contexto histórico sobre o estudo do imaginário e do simbólico, e foram citados os conceitos propostos pelos principais estudiosos dessa temática, com destaque para Gilbert Durand, Gaston Bachelard, Jacques Le Goff e Mircea Eliade. Também foi apresentada a perspectiva de François Laplantine e a de Liana Trindade sobre o assunto. O segundo e o terceiro tópicos desse capítulo tiveram como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre o imaginário e o simbólico presentes em *A bolsa amarela* e em *Ana Z., aonde vai você?*, com base na concepção de diferentes autores, com destaque para Bruno Bettelheim e Vera Maria Tietzmann Silva. Para fins de clareza e facilitação metodológica, consideramos separadamente o imaginário e o simbólico apenas como procedimento sistemático, uma vez que ambos não se separam no texto literário.

O terceiro capítulo tem como escopo analisar imagens e símbolos elencados em *A bolsa amarela* e *Ana Z., aonde vai você?*, explicando os seus significados, e como podem contribuir para a autonomia do leitor. Na medida em que as autoras ativam estruturas intelectuais, emotivas e sensoriais, o leitor interpreta e correlaciona passagens vividas por Raquel e Ana à sua realidade. Esse capítulo utiliza como suporte o *Dicionário de símbolos* de Gheerbrant e Chevalier, além de teóricos e estudiosos do assunto, como Umberto Eco, Vera Maria Tietzmann Silva e outros presentes nas referências bibliográficas deste estudo.

## 1. A LITERATURA INFANTIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR

O presente capítulo tem como escopo analisar a função da literatura infantil no processo de formação do leitor. Para isso, foi dividido em três partes: a primeira aborda a formação do leitor; a segunda resume a Teoria da Estética da Recepção; e, a última parte apresenta as contribuições da literatura infantil para a formação do leitor.

### 1.1 A formação do leitor

De acordo com Ricardo Azevedo (2004, p. 38), o leitor pode ser conceituado como o indivíduo que consegue desfrutar de diferentes tipos de livros e literaturas, isto é, possui a capacidade de utilizar textos em seu próprio benefício, seja para receber informações, ampliar seu ponto de vista, seja por interesse estético por motivos religiosos, ou simplesmente para entreter-se. Por sua vez, conforme descreve Antonio Candido (2004), a literatura pode ser compreendida a partir de três faces:

(1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2004, p. 176).

Essas três faces descritas por Antonio Candido revelam a dimensão da importância da literatura em nossa vida. Por se tratar de uma forma de conhecimento, esse autor a considera como um de nossos direitos fundamentais, e algo indispensável à existência humana – e isso se comprova pelo fato de que a literatura se manifesta em todos os tempos, em todos os povos. Com base no que Candido (2004) sustenta, a fabulação é substancial para que uma pessoa possa se humanizar, independentemente de seu nível de instrução.

A respeito das funções da literatura, Candido (2004, p. 177) relata que o modelo de coerência da obra literária possibilita ordenar nossa própria mente e sentimentos e, conseqüentemente, nos torna mais aptos a organizar nossa visão de mundo. O caráter humanizador da literatura é reforçado por ele ao afirmar que o indivíduo, a partir da leitura de uma obra, pode exercitar a reflexão, adquirir conhecimento, afinar suas emoções, compreender os problemas da vida, desenvolver seu humor, perceber a complexidade do mundo e das pessoas, entre outras tantas características essenciais aos homens (CANDIDO, 2004, p. 180).

Para Candido (2002, p. 84), nossa personalidade pode ser profundamente influenciada pelas obras que lemos. Esse autor afirma que os contos populares, novelas ilustradas, romances policiais e filmes podem atuar, tanto quanto a família e a escola, na formação de crianças e jovens. A complexidade da função educativa da literatura é muito maior do que supõe uma perspectiva exclusivamente pedagógica. A formação de um leitor habilidoso e crítico parece ser um grande desafio, a ser vencido dentro e fora da sala de aula.

Marly Amarilha (2019, p. 16) concorda com os apontamentos de Antonio Candido, e coloca a literatura como algo indispensável ao ser humano, frisando a importância de sua presença na escola, para que crianças e jovens tenham acesso a esse direito. Ebe Maria de Lima Siqueira (2012, p.48) pontua que, para a formação de leitores com a habilidade de ler e interpretar obras e capazes de acrescentar aos textos a sua forma de enxergar e compreender o mundo, é fundamental que se ensine a leitura por meio de uma metodologia afetiva.

Siqueira (2012, p. 54) afirma também que, qualquer debate acerca da formação de leitores, sobretudo quando se imagina um leitor literário, deve ser pautado na concepção de que a leitura não é limitada pelo texto. Vários outros fatores estão envolvidos na experiência literária. A literatura deve ser compreendida como uma habilidade essencial, dessa forma, poderá reconduzir o indivíduo em seu cotidiano.

A busca por uma metodologia mais afetiva é descrita por Amarilha (2019, p. 16), que, a partir de uma série de pesquisas sobre a literatura na escola, relatou a grande preocupação de professores com seus alunos e o fraco desempenho do Brasil em avaliações sobre leitura. Frente a isso, uma das metodologias adotadas por ela para explorar a literatura em sala de aula é a leitura oral, objetivando resgatar a voz como componente da literatura.

A prática de contar histórias é retratada por Amarilha (2019, p. 19) como uma ferramenta para reencontrar a palavra enunciada pela voz, que faz o ouvinte entender quem ele é e as suas vontades. Essa é uma forma de conectar quem está lendo e quem está ouvindo, numa relação de troca. Ao mediarmos uma leitura em voz alta, usamos não somente a voz, mas também nossa percepção de como esse texto deve ser interpretado, ao escolhermos o tom que melhor se adequa as situações narradas.

Quem escuta também participa ativamente desse processo, pois usa o corpo, se emociona, experimenta diferentes sentimentos ao ouvir a história e usa a sua imaginação para compreender os significados. A partir disso, podemos entender que a leitura em voz alta é um processo bastante dinâmico, capaz de despertar o interesse dos jovens leitores e os encorajar a buscarem novas sensações por meio da literatura.

Diante dos apontamentos feitos por Amarilha (2019) em seu estudo, torna-se explícito que a prática da leitura em voz alta é uma alternativa para trazer a literatura para a vida de crianças e jovens. Os professores devem aproximar seus alunos dos livros, e, lendo em voz alta, essa tarefa torna-se mais fácil e prazerosa, tanto para os alunos, que escutam, se identificam e se sentem parte da narrativa ao conseguirem entendê-la, como para os professores, que alcançam o almejado objetivo de fazer uma história ser entendida em sua profundidade. Ao contar uma história, temos a oportunidade de rememorar experiências e passá-las a outras pessoas, e isso, com certeza, é uma forma de contribuir para a formação de leitores.

Deise Luiza Zanatta e Fabiana Verardi (2019, p. 51), em estudo sobre a formação de leitores e a experiência de apresentar uma obra literária a jovens leitores, evidenciam a necessidade de mudança nas metodologias de trabalho com textos em sala de aula e de atribuir um novo valor à noção de leitura literária. Para essas autoras, o professor, como principal agente de formação de leitores, ao escolher os livros a serem trabalhados em sala de aula, deve considerar obras que deem aos alunos novas perspectivas e formas de se relacionar com o mundo que os cerca.

Conforme sustenta Siqueira (2012), a estratégia de mediação no processo de formação do leitor é parte fundamental para que se pratique uma educação literária que garanta aos jovens leitores o direito à literatura. Mais do que o simples acesso ao direito de ler, evidencia-se que a metodologia empregada para a apresentação da literatura é determinante para formar leitores participativos e interessados.

O papel do leitor na interpretação literária é descrito por Umberto Eco (1994), em *Seis passeios pelos bosques da ficção*. O escritor italiano explana a natureza das narrativas, sendo elas ficcionais ou não, ao referir-se ao “bosque” como uma metáfora, comparando a narrativa a um passeio por um bosque, repleto de caminhos complexos e várias alternativas, para o leitor, sobre qual rumo seguir. Dessa forma, cada leitor experimenta um passeio diferente pelo bosque, baseado em suas próprias experiências de vida ou em narrativas lidas anteriormente.

Ao discutir sobre o leitor empírico e o leitor-modelo, Eco (1994) explica que, o autor ao redigir sua narrativa, busca transformar um leitor empírico – que é um leitor qualquer, que vaga despreziosamente pelo bosque da narrativa – em um leitor-modelo – que é um tipo específico, com a capacidade de compreender claramente o que o autor quis dizer naquela obra, preenchendo corretamente as lacunas do texto. Dessa forma, a narrativa pode estimular a percepção e a capacidade interpretativa do leitor, contribuindo para que este compreenda aquilo que ela transmite a ele por meio de palavras ou de imagens.

Eco (1994) explana também os conceitos de autor empírico e autor-modelo. O autor empírico é análogo ao leitor empírico, e está relacionado ao lado pessoal do escritor, enquanto o autor-modelo é uma reunião de recursos textuais capazes de configurar uma estrutura e padrões passíveis de reconhecimento, moldando e guiando as escolhas do leitor-modelo ao longo da narrativa. Nesse contexto, Eco (1994) também relata que o narrador, frequentemente confundido com os tipos de autor descritos anteriormente, é uma voz cujo intuito é conduzir o leitor pela obra, podendo auxiliar o autor-modelo em alguns casos. O autor compara a função da ficção com os brinquedos infantis:

Qualquer passeio pelos mundos ficcionais tem a mesma função de um brinquedo infantil. As crianças brincam com boneca, cavalinho de madeira ou pipa a fim de se familiarizar com as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia. Da mesma forma, ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo (ECO, 1994, p. 93).

Para o semiólogo italiano, o fascínio do ser humano por ficção pode ser explicado pelo fato de ela permitir que utilizemos nossas capacidades para compreender o mundo e reconstituir o passado. Da mesma forma que as crianças aprendem por meio de brincadeiras que reproduzem situações que poderão ser vividas quando adultas, os adultos utilizam a ficção para exercitar sua habilidade de organizar suas experiências anteriores e presentes.

Eco (1994, p. 99) afirma também que “todo o mundo ficcional se apoia parasiticamente no mundo real, que toma por seu pano de fundo”, e salienta que, mais do que pautar-se no mundo real, espera-se que os autores também apresentem aos leitores aspectos da realidade ainda desconhecidos por eles. Dessa forma, a literatura assume um importante papel, indo além do simples entretenimento, atuando também na ampliação da visão de mundo do leitor. Outro motivo pelo qual a ficção oferece mais conforto do que a realidade, relaciona-se a que

existe uma regra de ouro em que os criptoanalistas confiam – a saber, que toda mensagem secreta pode ser decifrada, desde que se saiba que é uma mensagem. O problema com o mundo real é que, desde o começo dos tempos, os seres humanos vêm se perguntando se há uma mensagem e, em havendo, se essa mensagem faz sentido. Com os universos ficcionais sabemos sem dúvida que têm uma mensagem e que uma entidade autoral está por traz deles como criador e dentro deles como um conjunto de instruções de leitura (ECO, 1994, p. 122).

Em consonância com o proposto por Umberto Eco, o modo como o leitor recebe e entende o livro é citado por Zanatta e Verardi (2019), que frisam a importância de considerar o receptor como parte constituinte do processo literário, e não apenas a estrutura do texto em

si. Conforme relatado por elas, o leitor “movimenta o texto” a partir de suas impressões pessoais, históricas e sociais (ZANATTA; VERARDI, 2019, p. 54). Dessa forma, cada leitor é único e interpreta o livro a sua maneira a partir do momento que identifica aspectos na obra que se relacionam de alguma forma com o seu cotidiano, ambiente, conflitos pessoais, entre outros.

Um importante ponto citado por Zanatta e Verardi (2019) é o fato de que, geralmente, o leitor jovem não lê o que a escola lhe impõe. Esse tipo de leitor aprecia histórias com criaturas mágicas e seres diferentes dos da vida real. Apesar desse distanciamento da realidade, as obras de ficção trazem o leitor para dentro da história e, através da imaginação, esses leitores traduzem as experiências relatadas no livro, identificando situações parecidas com aquelas que enfrentam em sua vida real.

Essa preferência dos jovens leitores por obras de ficção pode ser explicada pelo fato de que a ficção é uma característica muito marcante da literatura infantil. Sobre o uso desse recurso na literatura, Antonio Candido (2002, p. 83) afirma que nenhum indivíduo é capaz de passar um dia sem consumir ficção, e essa necessidade é manifestada sob diferentes formas. Diante disso, a literatura é uma das modalidades de arte mais abundantes em fantasia.

Bruno Bettelheim (1980, p. 61) explana sobre a necessidade de magia da criança: “Quando, como os grandes filósofos, as crianças buscam soluções para a primeira e última das questões: ‘Quem sou eu? Como devo lidar com os problemas da vida? Quem serei eu?’ – fazem-no na base do pensamento animista”. Esse pensamento animista as acompanha até a puberdade, e os contos de fadas auxiliam na elucidação dessas questões, pois a criança confia e identifica-se com a visão de mundo que eles apresentam.

Esse mesmo autor cita um exemplo de como o conto de fadas pode influenciar o comportamento de uma criança: aquela que aprendeu nas histórias que figuras que inicialmente provocam repulsa e temor, de forma mágica, podem converter-se em amigos prestativos, ao se deparar com outra criança desconhecida, passa a confiar que essa, embora tenha lhe parecido ameaçadora no início, também pode tornar-se um amigo. Essa coragem em não fugir do estranho parte da confiança que ela tem na verdade do conto de fadas (BETTELHEIM, 1980, p. 64).

Diante do exposto, é possível perceber a importância dos contos de fadas e da ficção na formação do leitor, ao mesmo tempo em que se revela a necessidade do emprego de metodologias que convidem crianças e jovens à experiência literária. Ademais, segundo Silva (1994), uma das características da obra literária bem construída, seja ela para adultos ou para crianças, é a multiplicidade de leituras que ela possibilita. A obra literária em si aborda

questionamentos comportamental, ideológico e social embutidos no texto. Paralelamente a essas características, os autores podem se valer da utilização de imagens simbólicas, campos metafóricos, ambiguidades, linguagens alegóricas e outras, para possibilitar às suas narrativas multiplicidade de leituras.

O modelo de coerência das obras literárias, e aqui abrimos espaço para incluir as obras de Lygia Bojunga e Marina Colasanti analisadas neste estudo, é que ele possibilita aos leitores ordenar sua mente e sentimentos e, conseqüentemente, torná-los aptos a organizar sua visão de mundo, exercitar sua reflexão, compreender problemas da vida, afinar emoções e adquirir novos conhecimentos. Dentro desse contexto, torna-se necessário entender como ocorre a relação obra-leitor, abordada no tópico seguinte, que explana sobre a experiência afetiva do leitor e a Estética da Recepção.

## **1.2 Estética da recepção ou Teoria da Recepção**

As relações entre o imaginário e a realidade sempre exerceram discussões entre poetas, artistas, críticos e estudiosos da literatura. Wolfgang Iser busca sistematizar o que ocorre com o leitor depois que ele realiza a leitura de uma obra literária. Sua finalidade de entender os atos de leitura acabou por estabelecer uma ligação com o que chamamos hoje de estética da recepção (UNES, 2003). Para Iser (1979), existe uma relação entre imaginário e realidade, em que o imaginário, aquilo que se realiza na ficção, e o real, algo irrealizável pelo receptor, podem ser melhor entendidos segundo as seguintes categorias do fingimento próprias da ficção: a seleção, a combinação, o desnudamento da ficção e a irrealização dos receptores. A ficção, nesse sentido, se constitui por ser uma estrutura de comunicação entre a realidade e a consciência do autor. E foi nessa estrutura que juntamente com Hans Robert Jauss deram luz ao que denominamos de Estética da Recepção ou Teoria da Recepção.

A Teoria da Recepção foi apresentada por Jauss em 1967, durante uma aula inaugural na Universidade de Constança, Alemanha, intitulada “O que é e com que fim se estuda literatura” e, posteriormente, publicada como o livro “A história da literatura como provocação à teoria literária” (MORAIS; FERNANDES, 2012, p. 97-98). Nessa ocasião, Jauss criticou a forma com que a teoria literária abordava a história da literatura, e o fato do papel do leitor ser ignorado, já que o texto era considerado o elemento mais importante na experiência literária (COSTA, 2011, p. 2).

A proposta de Iser (1979), direcionada para a fenomenologia do ato individual de leitura, e a de Jauss, pela hermenêutica da resposta pública ao texto, era de romper com a exclusividade das teorias de produção e de representação estética em que a figura do leitor era considerada como uma intrusa. Iser analisa que quando o leitor lê, sua expectativa é função do que já leu, não somente no texto que está lendo, mas em outros já lidos. Assim, os acontecimentos imprevistos que ele encontra durante a sua leitura o obrigam a reformular suas expectativas e a reinterpretar o que já leu e o que leu no texto em que está lendo e em outros textos. De acordo com Iser (1979), os efeitos e respostas não pertencem ao texto. São resultado do que este, o texto, apresenta como dois polos: o artístico (texto do autor) e o estético (leitura do leitor). Segundo Compagnon (2010), para Iser, o texto significa o efeito potencial realizado no processo da leitura. Em outras palavras, o sentido é um efeito experimentado pelo leitor e não algo preexistente à leitura, ou seja, o sentido não é um objeto definido no texto, mas se concretiza somente pela leitura. Portanto, como o texto e o leitor se fundem por meio de uma ação que se constrói no ato de leitura, o sentido não é mais um objeto a ser definido e sim um efeito a ser experimentado.

Um dos fundamentos da Teoria da Recepção, conforme exposto por Mariana Lage Miranda (2007, p. 11), foi a compreensão da necessidade moderna de transcender as categorias de estética de representação tradicionais. A autora relata ainda que, para Jauss, ao se desprender dos ideais de perfeição formal do objeto, do paradigma da contemplação passiva e da criação imitativa dos artistas, a arte assume um novo sentido, em que o receptor tem maior participação na obra.

Roberto Figurelli (1988, p. 267) afirma que o surgimento da Estética da Recepção ocorreu em um movimento das Ciências Humanas, que começou a discutir os padrões predominantes do estruturalismo. As correntes literárias mais criticadas por Jauss foram o formalismo e marxismo. Para o alemão, essas escolas falharam ao tentar solucionar a divisão existente entre estética e história, oferecendo uma análise literária repleta de lacunas (ZAPPONE, 2009, p. 156; MORAIS; FERNANDES, 2012, p. 99).

Compagnon (2010), em sua abordagem sobre o leitor, explica que os estudos literários dedicam um lugar muito variável ao leitor. Embora isso aconteça, ele associa as posições antitéticas em dois polos: de um lado, as vertentes que ignoram o leitor, e de outro, as que o valorizam. Havia uma querela sobre a intenção do autor em que o historicismo remetia a obra a seu contexto original, e o formalismo pedia a volta ao texto, em sua imanência. Ambas vertentes concordaram durante muito tempo em banir o leitor. Até mesmo os *New Critics*

americanos do entreguerras definiam a obra como uma unidade orgânica autossuficiente e fechada.

Conforme afirma Regina Zilberman (2008, p. 91), o principal objetivo de Jauss foi “recuperar a historicidade da literatura, descartada por essas vertentes”. Dessa forma, Jauss propõe com a Estética da Recepção uma forma de resolver essa dicotomia entre estética e história, a partir da valorização da receptibilidade da obra, dando preferência à interpretação que o leitor tem sobre ela, desvinculando-se às teorias anteriores que consideravam o texto literário como algo transcendente.

Maria José Angeli de Paula (1994, p. 187) relata que a teoria de Jauss foi reunida em sete teses. Ressaltamos a segunda delas que diz respeito à interação obra-leitor. Jauss inverteu o processo de análise da obra artística, indicando o leitor e a recepção como os principais focos a serem estudados. Nessa tese, ele também sustenta que a leitura pode inspirar a produção de outras obras, a partir de uma forma crítica e criadora, e não somente relacionada ao bom-gosto. Cabe aqui destacar a definição da experiência estética, nas palavras do próprio Hans Robert Jauss (1994, p. 46):

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda, pela reconstrução da intenção de seu autor. A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, i.e., na compreensão fruidora e na fruição compreensiva. Uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de *super* que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo, e de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação, portanto, deve ter por finalidade comparar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção.

A obra literária passa a ser tratada no presente, visto que, cada novo leitor a atualiza com base em seus próprios conhecimentos. Mariana Andrade Gomes (2009, p. 40) cita que, nessa teoria, o leitor sai de sua postura passiva e assume a função de coautor da obra, e a relação entre o autor e o leitor baseia-se nos contextos social e cultural onde eles se encontram. A respeito disso, Fabrício José Nascimento da Silveira e Maria Aparecida Moura (2007, p. 127) descrevem que:

Jauss acredita que todo signo passível de leitura não se configura apenas como uma reprodução, um reflexo dos eventos sociais que possibilitaram sua concepção. São, antes, um constructo social e cultural que, a partir de sua historicidade, desempenha

um papel ativo na produção das possíveis interpretações de cada leitor, na medida em que envolve e ativa as estruturas intelectuais, emotivas e sensoriais dos mesmos.

Em consonância com o pensamento de Jauss, em que o papel do leitor é reconhecido dentro da experiência literária, Umberto Eco (1994, p. 7) pontua que “numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar uma história, como também da própria história”. Nesse mesmo contexto, Zilberman (1989, p. 34) afirma que, na segunda tese apresentada por Jauss, entende-se que, embora a reação ao ler um texto seja algo particular de cada leitor, a recepção é um fato social, isto é, uma medida comum entre essas reações individuais.

A experiência estética caracteriza-se pela situação em que o leitor se deleita com a obra, e, além de contemplar o texto, se transporta para dentro dele, conseguindo refletir sobre o que foi lido. Dessa forma, uma obra só obtém significado por meio dessa experiência estética. Essa interação entre a obra e o leitor pode causar o efeito estético citado por Jauss. Dessa forma, pode-se afirmar que, embora a obra em si apresente elementos que possibilitem sua interpretação, com base na Estética da Recepção, cada receptor o fará de acordo com suas próprias experiências. O indivíduo torna-se independente e se transforma, na medida em que se identifica com os problemas vividos pelas personagens na obra literária.

Conforme exposto por Simone Gonzales Sagrilo (2007, p. 1005), ao considerar o leitor, Jauss fundamenta-se em duas categorias: o horizonte de expectativas e a emancipação. O horizonte de expectativas é uma forma de explicar por que uma obra literária provoca diferentes reações em seus leitores. Enquanto alguns leem o texto e se identificam com a história e personagens descritos, outros respondem a mesma leitura de forma negativa. Cada leitor tem seu próprio horizonte de expectativas. Já a emancipação diz respeito ao objetivo e efeito obtidos pela obra, que desprendem seu receptor de percepções habituais e lhe proporcionam um novo ponto de vista.

Iser (1979, p. 87-88), baseado na Teoria da recepção, sustenta que a relação entre obra e leitor é diferente de outros tipos de interação social, pois nela não há “a situação face a face”. Diante disso, o leitor não consegue retirar do texto expressamente a certeza de que o seu entendimento é o legítimo. Entretanto, essa carência de elementos que sirvam como referência à comunicação configura-se como parte fundamental da relação obra-leitor.

Jeciane de Paula Oliveira e Olga Maria Castrillon-Mendes (2015, p. 85) consideram que a Teoria da Recepção é pautada em uma tríade elementar, composta por leitor, obra e autor. As autoras relatam também que a participação ativa do leitor no texto se dá por meio do

preenchimento dos espaços vazios da obra – já que o leitor é incitado a procurar significados e ressignificações – e dessa forma expande sua visão sobre os conceitos contidos na obra, apropriando-se deles para realizar uma reflexão a respeito de sua identidade e existência.

A presença de espaços vazios no texto é relatada por Iser (1979, p. 88) que a considera mecanismo fundamental para que haja um equilíbrio na interação entre texto e leitor, e por isso o leitor ocupa as lacunas do texto com suas projeções. Quando o leitor se depara com vazios no texto, é instigado a imaginar o que não foi dito ali, e além da imaginação, usa suas experiências para completar essas lacunas. Ligia Cademartori (2010, p. 72) compartilha essa mesma percepção, afirmando que:

É estabelecida uma interação: o preenchimento dos vazios do texto é feito pelo leitor que supre os diferentes graus de indeterminação da escrita. Noutra direção, a leitura será eficaz na medida em que o leitor, a partir dela, puder corrigir projeções antigas e superar experiências passadas, experimentando algo novo que, até então, não pertencia ao seu mundo.

Sobre a presença dessas lacunas, Eco (1994) afirma que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do seu trabalho” (ECO, 1994, p. 9). O autor explica que, as narrativas ficcionais são por natureza rápidas, já que a construção de um mundo complexo, onde se passam muitos acontecimentos e várias personagens, não permite que o autor diga tudo a seu respeito, devendo então deixar espaços vazios para que o leitor os preencha.

Essa interação entre obra e leitor é destacada também por Miranda (2007, p. 25), que afirma que, na proposta da Estética da Recepção, o significado da obra não se resume apenas àqueles determinados por seu autor, nem tão somente o significado atribuído pelo leitor. Diante disso, Bruno Brizotto (2011, p. 8) sustenta que “a leitura pressupõe o que está no texto e aquilo que o leitor traz como experiências anteriores, situando-se a subjetividade variável do leitor, o qual depende de sua experiência pessoal”.

Luiz Costa Lima (1979, p. 23) argumenta que haverá fracasso na comunicação entre obra e leitor quando as projeções do leitor forem consideradas independentes do texto, ou seja, motivadas apenas por suas fantasias e expectativas preconcebidas. O autor acredita ainda que, a obtenção do êxito nesse processo de comunicação ocorrerá quando o texto forçar o indivíduo a alterar suas “representações projetivas” rotineiras. A respeito das projeções do leitor, Iser (1979, p. 129-130) descreve que:

Quanto mais preso esteja o leitor a uma posição ideológica, tanto menos inclinado estará para aceitar a estrutura básica de compreensão do tema e horizonte, que regula a interação entre texto e leitor. Não permitirá que suas normas se convertam em tema, porque, enquanto tal, são automaticamente sujeitas à visão crítica inerente a posições virtualizadas, que formam o pano de fundo do tema. Como o leitor se vê induzido a esta participação, estruturalmente condicionada, no desenrolar do texto, participação que, afinal de contas, se volta contra seus valores, o resultado será a frequente rejeição do livro e do autor.

A estética da recepção guia a definição do sentido do texto para o seu leitor, e isso é realizado através do efeito que o texto produz na consciência do receptor, conduzindo-o do efeito estético da obra para uma interpretação mais pessoal sobre aquilo que leu. Cabe frisar que, embora a estética da recepção possibilite ao leitor essa interpretação particular, ela não é uma teoria pautada na subjetividade total, já que a obra também possui um horizonte de expectativas, construído pela crítica ao longo da história, o qual leva os leitores ao encontro dos significados pretendidos pelo autor. Karlheinz Stierle (1979), a respeito da recepção e do horizonte de expectativa na perspectiva de Hans Robert Jauss, sintetiza que:

Em Jauss, a recepção é sempre o momento de um processo de recepção, que se inicia pelo “horizonte de expectativa” de um primeiro público e que, a partir daí, prossegue no movimento de uma “lógica hermenêutica de pergunta e resposta”, que relaciona a posição do primeiro receptor com os seguintes e assim resgata o potencial de significado da obra, na construção do diálogo com ela. [...] A teoria da recepção assim se concretiza como uma teoria dos pontos de vista relevantes da recepção e de história; e assim, igualmente, como uma teoria de sua justificação (STIERLE, 1979, p. 134, grifo do autor).

Na terceira tese apresentada por Jauss, o crítico literário deixa claro que uma obra pode tanto satisfazer como quebrar o horizonte de expectativas do leitor. Ele chama de distância estética a distância entre a expectativa do leitor e sua realização, e considera que o valor estético de um texto independe da visão dos críticos, estando relacionado com as reações que este suscita no horizonte de expectativas do receptor:

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido a experiência estética anterior e a “mudança de horizonte” exigida pela acolhida à nova obra, determina do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária. À medida que essa distância se reduz, que não se demanda da consciência receptora nenhuma guinada rumo ao horizonte da experiência desconhecida, a obra se aproxima da esfera da arte “culinária” ou ligeira (JAUSS, 1994, p. 31-32, grifo do autor).

Se compararmos os pensamentos de Hans Robert Jauss com os de Antonio Candido, apresentados no tópico anterior, é possível constatar que, embora Antonio Candido defendesse a literatura como um direito fundamental, necessário para a formação do homem e

sustentasse que a leitura é capaz de contribuir para a formação de nossa personalidade, ele não pensou na recepção de forma detida, como fez Jauss ao considerar o leitor como uma parte ativa no processo literário. A importância dada ao leitor é justamente o que destaca a Teoria da Recepção. Nela, renuncia-se a determinação da interpretação única, abrindo espaço para que sejam feitas diferentes interpretações do texto, de acordo com as circunstâncias histórico-sociais de cada leitor.

No momento, retenhamos o que, para Jauss e Iser constituem o horizonte de expectativa ou repertório, como o conjunto de convenções que modelam a competência de um leitor e o que define a literatura, mais especificamente a literatura infantil. Para tanto, abordamos no tópico seguinte a literatura infantil, como recurso que pode contribuir para a formação de um leitor ou de uma classe de leitores.

### **1.3 A literatura infantil como contribuição para a formação dos leitores**

Conforme visto nos tópicos anteriores, a literatura é uma importante ferramenta na formação do indivíduo. Zilberman (2015, p. 11) afirma que a literatura é um “agente de conhecimento porque propicia o questionamento dos valores em circulação na sociedade”. Com relação à criança, é nítido que aquela que possui o hábito de ler e que aprecia histórias e poesias, conta com um conjunto de conhecimentos mais amplo.

Segundo Zilberman (2003), a literatura infantil surgiu na Idade Moderna, em que a sociedade passou por intensas transformações, entre elas o surgimento do capitalismo e a ascensão burguesa. Essas mudanças trouxeram consigo um novo conceito sobre as relações familiares e educacionais, com a valorização do afeto e solidariedade, colocando a criança em um patamar privilegiado. Os adultos assumiram, então, a responsabilidade de proporcionar condições ideais para que as crianças chegassem à idade adulta, com saúde e formação intelectual. Nesse período, as instituições de ensino foram reorganizadas, de forma a atender às novas demandas sociais, e, com isso, os produtos culturais remetidos à infância, reformulados, principalmente os livros.

Sobre as transformações sociais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, Zilberman (2003, p. 172) afirma que, a partir desse contexto, o indivíduo passa a ser reconhecido com base no que ele faz de si mesmo durante sua vida, sendo a história pessoal a única responsável por explicar a essência de cada um. Diante disso, as artes passam por mudanças, a epopeia foi substituída pelo romance e surgiram outros gêneros literários relacionados à formação do homem, como a literatura infantil e os tratados de pedagogia.

Cademartori (2010, p. 24) relata que essa origem histórica da literatura infantil é o grande motivo pelo qual ela é compreendida a partir da ótica pedagógica. Para a autora, o caráter formador da literatura infantil vinculado a objetivos pedagógicos cria uma “tensão” entre a sabedoria contida na obra literária – que é a forma com que ela apresenta sua visão de mundo – e o modelo pedagógico – que apresenta uma visão de como o mundo deveria ser.

Dentro desse contexto, Renata Junqueira de Souza (2004, p. 64) cita a diferença entre o caráter formador e a função pedagógica da literatura, afirmando que, enquanto a ficção incentiva o desenvolvimento da individualidade do leitor, a pedagogia lhe expõe conceitos determinados. Ainda de acordo com Souza (2004), a criança terá mais impulsos imaginativos através da ficção do que através da memorização dos princípios que lhe são apresentados. Para Zilbermann (2015, p. 16), essa confusão entre as funções da literatura infantil tornou a relação entre literatura e ensino controversa:

De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro lado, a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade.

Diante disso, torna-se inevitável atribuir novos valores à relação entre literatura e ensino. Como citado anteriormente, é evidente que a escola assume um importante papel em despertar o interesse do alunado pela literatura. A criança nem sempre possui autonomia, então, a escolha dos livros é geralmente feita por adultos, com destaque para o papel do professor nessa escolha.

Zilberman (1989, p. 113) salienta que a literatura infantil tem sido abordada na escola, principalmente, a partir de livros didáticos, em que são apresentados trechos de obras de autores famosos, ou por meio da adoção de obras integrais, que servem como base para a elaboração dos trabalhos didáticos passados pelos professores a seus alunos. Embora alguns considerem essas práticas como um avanço, Zilberman (1989) acredita que estas são apenas formas de reduzir o ensino de literatura.

Sabemos que o desenvolvimento do hábito da leitura não ocorre de modo semelhante em todos os indivíduos, por isso é importante que os incentivos sejam feitos de maneira apropriada. Dessa forma, cabe frisar que é imprescindível que os professores ofereçam às crianças obras que despertem seu interesse e se adequem às suas habilidades de leitura, pois

na fase de iniciação à leitura, o contato com histórias desinteressantes ou inadequadas pode comprometer de forma definitiva a formação do leitor.

Pontos relevantes sobre a formação de jovens leitores são destacados por Caroline Cassiana Silva dos Santos e Renata Junqueira Souza (2004, p. 85), em seus apontamentos sobre a leitura da literatura infantil na escola. De acordo com as autoras, é fundamental que os professores sejam adequadamente preparados para trabalhar com a literatura, a fim de evitar erros metodológicos na prática de leitura. Para isso, elas apresentam como alternativa formar o professor, inicialmente, como leitor de literatura infantil, dando a ele condições para estabelecer um diálogo entre obra e leitor. Na perspectiva das autoras, devem ser considerados os modos de ler e o que será lido.

Outro ponto que merece ser valorizado no ambiente escolar, destacado por Adreana Peruzzo (2010, p. 100), é a maneira como a literatura é oferecida às crianças. A autora ressalta que essa apresentação necessita ser dinâmica, e o professor deve demonstrar satisfação em realizá-la, o que certamente despertará maior interesse nas crianças.

Para Zilberman (2003, p. 28-29), a atividade com a literatura infantil resulta em um trabalho de hermenêutica, em que o leitor não somente entende o sentido do texto, mas também relaciona o significado contido na obra com aspectos de sua vida e história. Diante disso, a autora entende que a atribuição do professor possa ir além de simplesmente ensinar a criança a ler de forma correta, estando ele incumbido também de formar um leitor crítico. Zilberman (2003) sustenta que, nesse contexto, não se pode confundir a função formadora da literatura infantil com uma função pedagógica.

Vera Maria Tietzman Silva (2008), citada por Maria de Fátima Cruvinel (2008, p. 126), acredita que a atividade de leitura deva ser apresentada como uma provocação, de forma que o leitor, ao se deparar com os conflitos, as personagens, as experiências e o universo descritos no texto, se coloque diante de si mesmo, na medida em que se encontra com a vida do outro, ou sintá-se tocado pelas particularidades do outro.

A respeito da escolha das obras, Zilberman (2015, p. 26) discorre que o valor mais importante a ser considerado para a seleção de um livro está relacionado à sua qualidade estética. Isso porque quando demonstra textos de valor artístico aos pequenos, a literatura infantil alcança o nível de arte literária e se afasta de sua origem ligada à pedagogia. Zilberman (2015) resume seu ponto de vista, argumentando que não é porque as crianças ainda não alcançaram o *status* de adultos que merecem uma produção literária de menor valor.

É indiscutível que textos didáticos são fundamentais para a formação de pessoas, porém, conforme sustenta Azevedo (2001), esses textos não são suficientes para garantir a

formação de leitores literários. Na concepção do autor, é necessário que as crianças também tenham acesso a obras de ficção e poesia, para vivenciar uma leitura prazerosa e repleta de emoções.

Assim, o contato com diferentes tipos de textos estimula discussões e reflexões, e permite que a criança trace um paralelo entre os textos que lê, em busca de diferentes sentidos. Essa é uma estratégia para desenvolver, ainda na infância, um leitor crítico. O contato das crianças com diferentes tipos de textos também é citado por Cademartori (2010, p. 33):

[...] a ficção e a poesia são formas viáveis – e prazerosas – de lidar com as diferentes faces do real. Possibilitam à criança identificar e examinar percepções, sentimentos, fatos, situações, formando assim conceitos. Lidam, desse modo, com a realidade concreta, por meio do que foi simbolicamente construído. A linguagem recorta o mundo, a literatura o modela.

A ficção é uma excelente fonte de experiências e tem um importante papel na vida da criança, pois permite que ela compreenda coisas alheias a seu cotidiano, enriquecendo seus conhecimentos sobre o mundo. A partir desse contato com histórias inventadas, a criança alcança o seu poder de imaginação, desenvolve a lógica e aprende novos valores. Conforme já citado no presente trabalho, a criança tem necessidade de mágica, e isso deriva de seu pensamento animista.

Cademartori (2010, p. 24) relata que, muitas vezes, a literatura infantil tradicional apresentou, cumprindo os preceitos pedagógicos, textos discursados por apenas um narrador, de cunho persuasivo, que não abriam espaços para questionamentos, para o confronto de opiniões e desafio da diversidade.

Já na literatura infantil contemporânea, podemos notar em algumas obras que as personagens refletem o nosso mundo atual, não demonstrando comportamentos totalmente maus ou bons. As personagens são multifacetadas, representando melhor os valores que encontramos em sociedade. Os autores contam histórias que permitem ao leitor usar a sua imaginação para criar respostas a questões deixadas no ar.

Conforme relata Eliane Gabriel Aires (2005), a partir de 1970, houve no Brasil um aumento expressivo no interesse pelas questões sobre literatura e incentivo à leitura, e isso resultou em uma intensificação da produção de livros infanto-juvenis, com o surgimento de novos autores, hoje renomados nesse setor. Os escritores souberam renovar o processo

criativo dos livros destinados à criança e ao jovem, opondo-se a ideologias e formas estéticas preconcebidas.

Nesse panorama, Lygia Bojunga e Marina Colasanti destacam-se não apenas no Brasil, mas também no cenário internacional, sendo aclamadas pela crítica, o que é atestado por vários prêmios. Como exemplo para ressaltar o teor de crítica social, as autoras trabalham preconceitos de vários matizes, o autoritarismo nas relações humanas, a alienação televisiva, a morte de entes queridos e separações. Ambas autoras abordam a psicologia da menina pré-adolescente, que se traduz alegoricamente por meio da busca do equilíbrio interno e da identidade. Essas abordagens propiciam o surgimento de dúvidas e fazem a criança reavaliar comportamentos e padrões aos quais se submete. Ademais, como Candido (2002) assegura, nossa personalidade pode ser influenciada pelas obras que lemos e elas podem, tanto quanto a família e a escola, atuar na formação de crianças e jovens. Embora apresentem diferenças, tanto a literatura infantil tradicional como a contemporânea, podemos assegurar que ambas são importantes instrumentos para a formação do leitor.

Tendo como base os estudos de Iser (1979) e de Jauss (1979), teóricos da estética da recepção, podemos dizer que Lygia Bojunga e Marina Colasanti compreendem “o caráter revolucionário da arte: o poder que ela tem de libertar o homem dos preconceitos e representações arraigadas na sua situação histórica e [...] abrir uma percepção nova do mundo” (JAUSS, 1994, p. 45). Aires (2005) sustenta que:

Se, por um lado a literatura pode servir à libertação de conflitos e dramas existenciais, por outro lado, como acreditamos, essa libertação será tanto maior quanto mais estiver estimulada pelos próprios poderes da linguagem em seu funcionamento poético.

Partindo da ideia supracitada, deduzimos que a proposta de Bojunga e Colasanti é dispor ao indivíduo uma leitura que o tire daquilo que ele está habituado, que é a submissão a modelos preestabelecidos. As autoras propõem uma leitura que sobrepuje as fronteiras da escolaridade, inquietando o leitor para que ele embarque em aventuras literárias mais audaciosas. O caráter inovador e particular das obras de Lygia Bojunga e Marina Colasanti permite que o leitor transpasse o que lhe é imposto pela sociedade. Sobre a proposta libertadora da literatura, Maurice Blanchot (1987) faz os seguintes apontamentos:

“[...] a literatura anunciou-se como o poder que emancipa, a força que afasta a opressão do mundo, esse mundo “onde todas as coisas sentem a garganta apertada”, é a passagem libertadora do “Eu” ao “Ele”, da auto-observação que foi o tormento de Kafka para uma observação mais alta, elevando-se acima de uma realidade

mortal, na direção de outro mundo, o da liberdade (BLANCHOT,1987, p.68, grifo do autor).

Para Aires (2005), “essa liberdade propiciada pela arte ficcional contribui para a formação do sujeito crítico, reflexivo e imaginativo”. Na verdade, retomamos o que, para Iser (1979), fundamenta a relação entre imaginário e realidade, cujo sentido se concretiza somente pela leitura. A literatura de Lygia Bojunga e Marina Colasanti transmite uma variedade de sentidos, ou seja, oferece um amplo sistema de signos e símbolos. Essa amplitude nas relações entre linguagem e realidade origina uma transformação do conceito de representação, que passa a conter em seu âmago outros conceitos, entre eles o imaginário e o simbólico, introduzidos na narrativa. É nesse sentido que no próximo capítulo tratamos de algumas considerações a respeito do imaginário e do simbólico.

## **2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO**

Apresentamos, neste capítulo, conceitos relacionados ao imaginário e ao simbólico por meio de autores como Gaston Bachelard, Gilbert Duran, Sigmund Freud, Lacan e outros que compõem as referências deste trabalho. Primeiramente, realizamos uma breve

contextualização teórica a respeito dos variados significados dos vocábulos imaginário e simbólico e como se organizam na estrutura narrativa e, em seguida, os apontamos em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e em *Ana Z., aonde vai você?*, de Marina Colasanti.

## 2.1 Breve contextualização teórica do imaginário e do simbólico

*A bolsa amarela* é um premiado romance de autoria de Lygia Bojunga, publicado em 1976. O livro conta a história de Raquel, uma garota que enfrenta conflitos pessoais e familiares por tentar reprimir suas três grandes vontades – “ser grande”, ter nascido menino e tornar-se escritora, respectivamente. Essas três vontades são guardadas dentro de uma bolsa amarela, objeto que dá nome à obra, na qual também se escondem outras coisas de sua imaginação. Em meio a muitos conflitos, Raquel tem a bolsa como refúgio, usando-a para criar um mundo ideal. Nesse mundo, ela se sente aceita e desenvolve sua autonomia. Após passar por muitos obstáculos, ao final da história, Raquel consegue se afirmar como pessoa, despindo-se das preocupações sobre julgamentos alheios e percebendo que ela pode ser feliz sendo exatamente quem é.

Publicado em 1993, *Ana Z., aonde vai você?* é uma obra de Marina Colasanti. Narra a história de Ana Z., que debruçada num poço, vê seu estimado colar de contas de marfim se partir e cair no fundo da abertura. A personagem decide descer e procurar seu colar, e essa decisão é o ponto de partida para uma série de aventuras. Em meio a personagens e acontecimentos fantásticos, a menina volta para casa cheia de boas lembranças e com a sensação de que passou por uma experiência absolutamente transformadora.

As breves sínteses apresentadas têm o intuito de contextualizar o encadeamento de ações, colocando em cena personagens pré-adolescentes que se movem num tempo e lugar simbólicos. Ambas narrativas apresentam níveis de leitura entre o literal e o interpretativo, ou seja, um nível que pode ser percebido na superfície do texto e o outro que busca nas imagens a revelação de um outro significado.

O caráter simbólico ou alusivo de ambas narrativas será analisado de forma mais verticalizada no terceiro capítulo deste estudo. Entretanto, deixamos claro que tanto o simbólico quanto o imaginário são cruciais não apenas para a estruturação das narrativas, como também para a construção de uma ligação dos fatos narrados com o mundo do público ao qual elas se dirigem. Assim, antes de serem abordadas especificamente as obras, é importante levantar alguns conceitos de imaginário e de simbólico a fim de se embasar as

discussões aqui propostas.

Etimologicamente, a palavra imaginário é formada pelo substantivo imagem, o qual, por sua vez, é derivado do étimo *imago*, que carregaria lembrança, com valor afetivo positivo ou negativo, estruturado sobretudo na infância. Na psicanálise, o vocábulo imaginário é usado para nomear aquilo que pode ser representado em pensamento, independentemente da realidade. A partir das concepções dos tipos de registros da mente propostos por Lacan, foi que a expressão imaginário ganhou popularidade (ZIMMERMAN, 2012, p.158).

O simbólico, por sua vez, é referente a *símbolo*, palavra comum em diferentes disciplinas (ZIMMERMAN, 2012, p. 247, grifo do autor):

Etimologicamente, a palavra *símbolo*, cujo radical grego *syms* significa *junto de*, era, para os gregos, um sinal de reconhecimento diante da possibilidade de um longo agastamento [...] formado pelas duas metades de algum objeto [...] que se aproximavam no reconhecimento das pessoas que voltam a se reunir. A propósito, cada uma das duas metades era denominada, em grego, como *símbolon*, que tem relação direta com o verbo grego *symbolloque*, entre outras coisas, significa “reunir”.

Em termo aristotélico, o símbolo é a capacidade de manter em conjunto o sentido e a matéria-prima. Chevalier e Gheerbrant (1986) explicam que o emprego da palavra símbolo apresenta variações consideráveis de sentido. Segundo os autores, “o símbolo pressupõe *homogeneidade do significante e do significado no sentido de um dinamismo organizador* (CHEVALIER E GHEERBRANT, 1986, p. 17, grifos dos autores). O símbolo se diferencia do signo, por este ser uma convenção arbitrária que deixa alheios um ao outro o significante e o significado, ou seja, o objeto e o sujeito, ao passo que o símbolo transcende o significado e depende da interpretação que, por sua vez, depende de certa predisposição mental do leitor ou observador. Por isso, segundo Chevalier e Gheerbrant (1986), o símbolo se constitui de afetividade e de dinamismo.

Gilbert Durand (2000, p. 57-58), em seus apontamentos sobre o simbólico, cita que a etimologia da palavra símbolo deriva do alemão *sinnbild*, que provém da junção de *sinn* (o sentido) e *bild* (a imagem). Para Durand, o símbolo traz em si um dinamismo organizador, ele tem um poder de ressonância que o signo não possui. A imaginação, ao invés de estar apta a formar imagens, ela deforma as cópias fornecidas pela percepção, e o símbolo torna-se fundamental para formar a imagem, por possuir algo mais que um sentido artificialmente dado, detendo um essencial e espontâneo poder de ressonância. Carlos Eduardo Japiassú Queiroz (2016, p. 27), em sua investigação sobre a concepção do simbólico dentro do processo de recepção literária, apresenta o seguinte contexto:

O simbólico engloba a problematização da noção de símbolo, como também a de processo simbólico. A radicalização de um método de conhecimento iniciada por René Descartes no século XVI, segundo a qual só por meio de um método abstrato-racional-numérico o homem poderia atingir a essência das coisas, irá colocar a questão do simbólico no ostracismo, desprezando qualquer investigação que não passe pelo crivo judicial da razão.

Queiroz (2016) refere-se a um período que colocou o simbólico fora do centro de investigação científica. De certa forma, houve a primazia do pensamento abstrato-racional-numérico em detrimento da coerência do pensamento simbólico, do imaginário e suas representações.

Maria Cecília Sanchez Teixeira (2005, p. 112) descreve que o termo imaginário, cotidianamente empregado nas ciências humanas e nas letras, apresenta uma gama de significados como sonhos, devaneios, mitos, ficção, fantasmas, entre outros. Pode ser também identificado em certas ocasiões como ideologia, mentalidade, mitologia, representações. Ainda segundo a autora, o interesse pelo imaginário surgiu a partir do esgotamento da visão de mundo e do paradigma da racionalidade, que desvalorizavam a imagem em favor do conceito.

Há ainda o fato de o conceito de imaginário assumir diferentes significados para cada indivíduo. Enquanto alguns o consideram um termo relacionado ao inexistente, o oposto da realidade, para outros o imaginário seria uma válvula de escape às preocupações corriqueiras, a partir da produção de devaneios de imagens fantásticas.

Conforme relatado por Rasland Costa de Luna Freire (2009, p. 46), não há como falar de imaginário sem falar do simbólico, haja vista que o símbolo é o veículo mais preciso de transmissão do imaginário. De fato, a relação entre esses dois termos é representada de diferentes formas ao longo da história.

Durante o período Cartesiano adotou-se a concepção de que o saber científico deveria desvencilhar-se da imaginação, assim, o imaginário foi deixado em um segundo plano. Isso aconteceu através do estudo histórico, com a ascensão do pensamento iluminista e adoção de modelos de história baseados em evidências científicas, e resultou no desprezo do imaginário diante do avanço do pensamento racional e científico no Ocidente. Descartes rotulou a imaginação como um erro, que fazia parte de uma ideia falsa, um estágio inferior do conhecimento.

Dessa forma, o período Cartesiano resultou em um senso comum que considerava o imaginário como algo criado, fantasioso por ser alheio ao racionalismo. Entretanto, no século

XIX, observou-se um declínio do racionalismo, resgatando a importância das imagens na vida mental por meio da psicanálise e da etnologia. A partir do momento em que a ciência e o racionalismo não foram capazes de resolver as complexidades do real, cresceram a preocupação e a investigação sobre o imaginário (PESAVENTO, 1995).

Após o ápice do século XIX, marcado pelo pensamento racional, os sonhos passam a ser valorizados perante a realidade: sonhar é viver. Sobre esse contexto histórico, no qual os estudos sobre o imaginário e o simbólico ganharam força, Teixeira descreve (2005, p. 111-112) que:

À medida que o império absoluto da razão vem perdendo a sua força, o imaginário e simbólico passam a ocupar lugar de destaque na cena social e acadêmica, pois, se a atitude simbolizadora é constitutiva do ser humano, torna-se necessário conhecer as imagens que estruturam o homem e suas obras. É nesse contexto que podemos situar o desenvolvimento de estudos sistemáticos do imaginário, o qual, a partir da segunda metade do século XX, passa a ser objeto de um grande número de disciplinas, como a filosofia, a antropologia, a psicanálise, a sociologia, as letras, entre outras.

Esse interesse surgiu, então, a partir do esgotamento da “iconoclastia endêmica” que desvalorizava as imagens e restringia-se aos conceitos. Os racionalistas se atinham apenas a dois valores: o verdadeiro e o falso. A imagem, por sua vez, não pode ser simplificada a uma prova formal, verdadeira ou falsa, e por isso era considerada controversa, passível de erros.

Na perspectiva neoplatônica, o simbólico é um sinônimo de imagem e imaginário (LAPLANTINE; TRINDADE, 1996, p. 5). Opondo-se a esse conceito neoplatônico, François Laplantine e Liana Trindade (1996, p. 6) afirmam que o simbólico e o imaginário se diferenciam, mas estão relacionados. Para eles, o simbólico admite um componente racional e representa o real ou tudo aquilo que é fundamental para os homens realizarem algo ou pensarem. Além disso, os autores colocam que o símbolo está presente em toda a vida social, em diferentes contextos, e mobilizam as ações humanas de maneira afetiva, legitimando-as.

No decorrer do século XX, o imaginário tornou-se alvo de interesse de uma série de estudiosos como Gaston Bachelard, Gilbert Durand, Sigmund Freud, dentre outros, que apresentaram diferentes significados ao conceito. Blanca Solares (2006, p. 136) cita Bachelard e Durand como alguns dos principais colaboradores para a antropologia da imaginação, afirmando que eles norteiam o trabalho atual referente a uma nova teoria sobre imaginário e imaginação.

A psicanálise desenvolvida por Freud evidencia-se como um dos primeiros passos para a análise do imaginário e sua linguagem simbólica, a partir de uma estreita relação desses

conceitos com o inconsciente da mente humana. O título da primeira obra de Freud, *A interpretação dos sonhos*, indica a retomada dos estudos sobre o simbólico (QUEIROZ, 2016, p. 27). O pai da psicanálise baseou-se na decomposição dos elementos dos sonhos para o estudo do imaginário, porém, reduziu a linguagem simbólica a um mero sintoma de uma pulsão libidínica ou sinal de desejos sexuais reprimidos (SOLARES, 2006, p. 131).

A obra de Gaston Bachelard, segundo Michel Maffesoli (2001, p. 2), surgiu entre as décadas de 1930 e 1940, e dividiu-se em duas partes: a primeira, diz respeito a Bachelard em sua fase diurna, como autor conhecido e reconhecido, intelectual dedicado à epistemologia; já a segunda, a fase noturna, caracteriza-se por ser voltada à “psicanálise do fogo”, das construções de espírito, de fantasias e de sonhos. Ainda de acordo com Maffesoli (2001), o próprio Bachelard considera a segunda parte de sua obra uma espécie de ruptura com a primeira. Em sua fase noturna, ele demonstra que as construções imaginárias podem ser eficazes em relação ao real.

Na obra publicada em 1943, intitulada *O ar e os sonhos*, Gaston Bachelard examina a inerência do imaginário do real e o fluxo contínuo do real ao imaginário. Nesse livro, o autor afirma que “um ser privado da função do irreal é um neurótico, tanto como o ser privado da função do real” (BACHELARD, 2001, p. 7).

Em *A poética do espaço*, publicado em 1957, Bachelard aborda a imagem poética, adotando a fenomenologia para analisar espaços comuns em obras literárias, como casa, cabana, sótão, armário. Na introdução, o estudioso faz alguns apontamentos sobre a imagem poética, e afirma que, ao contrário do que acreditam psicólogos e psicanalistas, ela não é subordinada a impulsos do passado, mas “tem um ser próprio, um dinamismo próprio” (BACHELARD, 1978, p. 183). O teórico francês, considerando a importância da imagem para a construção de sentido, relaciona a produção dessa com a própria origem do ser:

Efetivamente – será preciso dizê-lo? – a repercussão, apesar de seu nome derivado, tem um caráter fenomenológico simples nos domínios da imaginação em que queremos estudá-la. Trata-se, com efeito, de determinar, pela repercussão de uma só imagem poética, um verdadeiro despertar na criação poética na alma do leitor. Por sua novidade, uma imagem poética abala toda a atividade linguística. A imagem poética nos coloca diante da origem do ser falante (BACHELARD, 1978, p. 187).

Com essa afirmação, Bachelard afirma que uma imagem erigida em um texto literário tem um sentido próprio e particular para cada leitor – o qual também se torna autor do texto, a partir do momento em que faz sua interpretação pessoal sobre determinada imagem.

Já em *A poética do devaneio*, publicado postumamente em 1996, o autor procura abordar a infância pautada nos devaneios típicos dessa fase da vida humana, e cita que: “Pela imaginação, graças às sutilezas da função do irreal, reingressamos no mundo da confiança, no mundo do ser confiante, no próprio mundo do devaneio” (BACHELARD, 1996, p. 14). Dessa forma, ele considera o devaneio peça fundamental na compreensão da fenomenologia da imagem. Essa obra pertence à fase “noturna” de Bachelard, na qual o autor destaca o lugar da arte no contexto do imaginário.

Bachelard encabeçou a reconciliação entre racional e imaginário, embora afirmasse que estes apresentam bases distintas. Sílvia Anaz et al. (2014, p. 2) relatam que Bachelard diferenciou a imaginação em duas vertentes: formal e material. Essa diferenciação fica explícita em seus apontamentos na introdução de *A água e os sonhos*: “Expressando-nos filosoficamente desde já, poderíamos distinguir duas imaginações: uma imaginação que dá vida à causa formal e uma imaginação que dá vida à causa material; ou, mais brevemente, a imaginação formal e a imaginação material” (BACHELARD, 1997, p. 1).

O filósofo e ensaísta francês desenvolveu uma concepção de imaginação material com base nos quatro elementos (ar, água, fogo e terra), a partir da premissa da relação entre corporeidade e criatividade. Nessa concepção, Bachelard propôs que haveria uma relação entre corpo e materialidade, que originaria diferentes tipos de imaginação, e o indivíduo que imagina revela preferência por uma matéria, mas que isso não exclui as demais de suas imagens (BARROS, 2010, p. 132).

Jean-Jacques Wunenburger (2007, p. 18), em seu livro *O imaginário*, cita que, para Bachelard, o psiquismo humano apresenta como particularidade a preexistência de representações através de imagens, cheias de afetividade, e essa característica é o que organiza a relação do indivíduo com o mundo exterior. Assim, a formação do eu pode se dar por dois percursos: no primeiro, o indivíduo adquire, paulatinamente, uma racionalidade abstrata ao modificar a corrente natural das imagens, despindo-as de todo o seu excesso simbólico; no segundo, o indivíduo é arrebatado pelas imagens, as modifica e as enriquece, originando uma vivência poética.

Esse primeiro percurso citado por Wunenburger (2007) seria a imaginação formal, pautada na memória e percepção do indivíduo, enquanto o segundo percurso seria a imaginação material, criada e manipulada pelo homem. Ainda de acordo com Wunenburger (2007), com base no exposto anteriormente, Bachelard assegura que o imaginário pode ser analisado tanto por uma perspectiva negativa, científica, que considera a imagem um obstáculo epistemológico, ou pode ser compreendido positivamente, como uma fonte

criadora. Na poética bachelardiana, arquétipos são reservas de entusiasmo, possibilidades de dever. Graças a isso, o sonhador cria imagens, cria um mundo.

De acordo com Marcelo Bolshaw Gomes (2015, p.7-8), Bachelard deu o primeiro passo para a criação das teorias contemporâneas sobre o imaginário, embora tenha sido bastante criticado por sua falta de método. O autor também afirma que Bachelard incluiu as imagens simbólicas abaixo, e não adiante dos objetos representados, e que é um erro tentar classificar Bachelard como um filósofo metafísico ou como um crítico literário.

Anos mais tarde, Gilbert Durand, aluno de Bachelard e seu grande admirador, elaborou um método de estudo do imaginário, que também aborda o corpo como a origem da imaginação (BARROS, 2010, p. 132). Na concepção de Durand, o homem assume atitudes imaginativas para negar e superar seu destino (a morte), ou transfigurar seu significado de modo que fique mais reconfortante, e dessas atitudes originam-se a percepção, produção e reprodução de símbolos, mitos, arquétipos e imagens, os quais constituem o imaginário. Para o antropólogo e filósofo francês, a principal função do imaginário é promover um equilíbrio biopsicossocial do homem, e através de um amplo estudo da produção cultural humana, ele estabeleceu um percurso antropológico do imaginário (ANAZ ET AL., 2014, p. 1-3).

Arneide Bandeira Cemin et al. (2001, p. 3) relatam que Durand fundou um centro de estudo do imaginário, e que sua teoria foi estruturada sob o método da convergência, no qual os símbolos se agrupam em torno de núcleos organizadores – as constelações, e indica uma íntima relação entre a expressão corporal e as representações simbólicas. Alberto Filipe Araújo e Maria Cecília Sanchez Teixeira (2009, p. 9) sustentam que, embora Durand tenha se afastado um pouco das ideias de Bachelard ao contestar a oposição entre racionalidade e imaginário, ele retoma às suas bases ao mostrar de que forma as imagens se inserem num trajeto antropológico, que se inicia em um nível neurobiológico e chega até o nível cultural.

Durand conceitua o imaginário como “[...] conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do *Homo sapiens*” (DURAND, 1997, p. 18) ou “[...] a faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente desde os cerca de um milhão e meio de anos que o *Homo erectus* ficou em pé na face da terra” (DURAND, 1998, p. 117). Durand dividiu o imaginário em três grandes universos míticos: o dramático, o heroico e o místico (BARROS, 2010, p. 134).

A estrutura mística induz configurações de imagens que obedecem a relações fusonais; a estrutura heroica separa em níveis e oposições bem nítidas entre todos os elementos, e a estrutura dramática, ou disseminatória, possibilita compor em conjunto em um período que abarca as outras duas estruturas contrárias (ARAÚJO; TEIXEIRA, 2009, p. 9). Para Sandra

Jatahy Pesavento (1995, p. 17), tomando como base os conceitos de Durand, é possível deduzir que o imaginário é o âmago da propriedade realmente humana, portanto, o campo privilegiado da história.

Gilbert Durand destaca a imagem em primeiro lugar, e a vê como um instrumento formador do homem, assim como a cultura. É uma forma de o homem reagir ao real e não apenas através do símbolo visual. A grande visão de Durand foi que o homem é fruto do conjunto de todas as imagens que o alcançam e que continuam a influenciá-lo durante toda a sua vida. Esse conjunto de imagens tende a sedimentar-se continuamente na mente do indivíduo, criando uma estrutura, a qual Durand denominou como regime do imaginário. Assim, o imaginário seria o campo G da representação humana.

Uma característica interessante da concepção de Durand, é que, para ele, só existe imaginário individual. Dentro dessa concepção, Sílvio Anaz et al. (2014, p. 8) reforçam que os arcabouços e regimes traçados por ele para conceituar o imaginário mostram como o homem tem buscado o equilíbrio de tensões e pulsões vindos de seu próprio corpo e do mundo.

Walter José Martins Migliorini (2010, p. 84) relata que, na obra de Durand intitulada *A imaginação simbólica*, o autor parte do ponto de vista simbólico da imaginação, admitindo uma semântica das imagens, o que significa que elas se diferenciam dos signos por conterem o seu sentido. Com isso, ele acredita haver uma relação de continuidade entre imaginação e razão, alcançando definições facilmente inteligíveis de signo e símbolo.

Em *A imaginação simbólica*, Durand (2000) afirma que a consciência humana conta com duas formas básicas de compreensão da realidade: a primeira é direta, em que a realidade emerge ao espírito como uma percepção ou mera sensação; a segunda é indireta, na qual a realidade não se apresenta imediatamente para a sensibilidade, sendo então representada por uma imagem. Durand (2000) revela que as representações indiretas compõem a imaginação simbólica, a qual se exprime por meio de emblemas, alegorias, mitos, apólogos e parábolas.

Ainda dentro do contexto dessa obra, o autor afirma que a imaginação simbólica no equilíbrio psicossocial atua em quatro setores: no vital, com a percepção da morte e finitude; no psicossocial, através da capacidade de entendimento do eu e do mundo; no antropológico, manifestado num ecumenismo ou humanismo a alma humana; e no universal, em que o símbolo resulta numa teofania.

Outros importantes nomes, quando falamos do estudo sobre o simbólico e o imaginário, são Jacques Le Goff, célebre historiador francês, e Mircea Eliade, professor, filósofo e cientista de religiões romeno. Em suas considerações acerca da contribuição de Le

Goff para a teoria da história, José Costa D'Assunção Barros (2013) descreve que o imaginário sempre esteve presente em suas obras, entretanto, o tempo fez com que ele passasse a valorizar o imaginário em detrimento das mentalidades – que também foram bastante apreciadas durante a primeira fase de sua produção.

De acordo com Douglas Mota Xavier Lima (2016, p. 260), essa inclinação de Le Goff à noção de imaginário ocorreu nos anos 80, e tornou-se explícita com a publicação de *O imaginário medieval*, em 1985. No prefácio dessa obra, Jaques Le Goff (1994, p. 11-12) conceitua o imaginário da seguinte forma:

Este vocábulo, de uma grande generalidade, engloba todas e quaisquer traduções mentais de uma realidade exterior percebida. A representação está ligada ao processo de abstração. A representação de uma catedral é a ideia de catedral. O imaginário pertence ao campo da representação, mas ocupa nele a parte da tradução não reprodutora, não simplesmente transposta em imagem do espírito mas criadora, poética no sentido etimológico da palavra. Para evocar uma catedral imaginária é preciso recorrer à literatura ou à arte: à Notre-Dame de Paris de Victor Hugo, aos quarenta quadros de Cathédrale de Rouen de Claude Monet, à Cathédrale engloutie dos Prelúdios de Claude Debussy. Mas o imaginário, embora ocupando apenas uma fração do território da representação, vai mais além dele. A fantasia – no sentido forte da palavra – arrasta o imaginário para lá da representação, que é apenas intelectual.

Ainda no prefácio de *O imaginário medieval*, o historiador afirma também que “o imaginário alimenta o homem e fá-lo agir. É um fenômeno coletivo, social e histórico. Uma história sem o imaginário é uma história mutilada e descarnada” (LE GOFF, 1994, p. 16).

Barros (2016, p. 126), em seu trabalho sobre as contribuições de Le Goff para a discussão conceitual e demandas teóricas da Nova História, relata que o conceito proposto pelo historiador francês no prefácio de *O imaginário medieval* foi um grande marco para o entendimento da história do imaginário. Com esse conceito, caracterizado pelo autor como cuidadoso e audacioso, Le Goff serviu como base de uma série de trabalhos, tanto seus como de outros autores, e conseguiu definir o imaginário de forma complexa, ao mesmo tempo em que se atentou às circunstâncias históricas. Barros (2016) cita também que, no entender do historiador, o imaginário ocupa uma fração do território da representação, e refere-se mais à parte criadora do que à reprodutora.

Adriana Romeiro (2009) acredita que a grande missão de Le Goff foi estudar temas em que a realidade material e o pensamento imaginário se unem, questionando como certos imaginários relacionam-se de forma dinâmica e recíproca com suas sociedades. Ainda na análise de Romeiro (2009), na concepção do historiador, o imaginário é a origem e a consequência das realidades históricas, e cita como exemplo disso a invenção do Purgatório

na Idade Média, que resultou em uma expressiva mudança na mentalidade do homem daquela época, instituindo uma nova habilidade intelectual.

No prefácio de outra importante obra, *História e memória*, Le Goff (1990, p. 8) afirma que uma explicação histórica eficaz deve, entre outros aspectos, reconhecer a existência do simbólico no interior de toda realidade histórica. Tal afirmação evidencia a importância que o historiador dava ao simbólico. Ainda nas palavras de Le Goff a respeito dessa temática, “só se pode falar de simbólico quando o objeto considerado é remetido para um sistema de valores subjacente – histórico ou ideal” (LE GOFF, 1994, p. 12).

Tratando-se de Mircea Eliade, este teve como fundamento em seus estudos sobre a religião a ênfase ao pensamento simbólico. Ele propôs estudar as religiões em sua verdadeira essência, pois considerava que o pensamento simbólico nelas presente ultrapassava para o ambiente cultural onde estavam inseridas. Eliade sustentava que o pensamento simbólico era um antecedente da linguagem e da razão discursiva, porque o símbolo evidencia características da realidade que desafiam todos os outros meios de conhecimento (ALMEIDA, 2016, p. 156).

Vitor Chaves de Souza (2012, p. 252) relata que Eliade argumentava a favor de uma interdependência entre intelecto científico e imaginação literária. Suas preocupações ontológicas, que caracterizaram sua pesquisa, eram o mito, o sagrado e o símbolo. Além disso, Eliade interessava-se por questões míticas, sagradas e simbólicas da humanidade arcaica e moderna, não só para suas pesquisas, mas também para construir reflexões e expressões literárias.

Ainda de acordo com Souza (2012, p. 264), Eliade considerava que o ser humano ao afirmar-se como um ser simbólico, o faz com o uso de imagens e com sua imaginação, portanto, esses conceitos são muito importantes na obra desse autor, tanto no âmbito da literatura fantástica como na investigação sobre o histórico das religiões, pois ele os relaciona com a dinâmica do símbolo e a criatividade da narrativa.

Laplantine e Trindade (1996, p. 5) observam que tanto Durand como Eliade acreditam “encontrar a permanência dos símbolos arquetípicos na modernidade”. Eliade considerava também que os símbolos e mitos evidenciam os aspectos do âmago da realidade, o sagrado. Apesar da sociedade moderna ter tentado extinguir o sagrado de si mesma, os mitos e os símbolos tradicionais, que perderam seu caráter sagrado, persistem em suas profundezas. Ele propõe que a história das religiões seja uma metapsicoanálise, que o historiador não se prenda às exigências da especialização acadêmica e defende a concepção simbólica da história (GIL, 2008, p. 251).

José J. Queiroz (2010, p. 34) cita as obras *Imagens e símbolos* (1996) e *Sagrado e profano* (1999) de Mircea Eliade, nas quais são apresentadas recuperações do valor simbólico das imagens. Na primeira, Eliade expõe que o pensamento simbólico não é uma característica apenas das crianças, poetas e lunáticos, e sim inerente ao ser humano, e antecede a linguagem e a razão discursiva. Na segunda obra citada por Queiroz (2010), Eliade leva a função dos símbolos até uma extrema fronteira, colocando-os como expressões do sagrado.

Mircea Eliade (1979, p. 20) afirma que “ter imaginação é ver o mundo em sua totalidade”, já que o estrato imaginário e sua simultânea relação mágica que transpõe e conecta os redutos da realidade que ele mesmo estimula, sintetizam-se na integração dos contrários – bem e mal, masculino e feminino, consciência e inconsciência.

René Barbier (1994, p. 21-22, grifo do autor) propõe o seguinte conceito para o simbólico: “[...] é uma criação permanente do fluxo imaginário em seu componente ‘imaginável’”. Para o autor, o simbólico também pode ser explicado como o “conjunto das traduções do imaginável num e por um código, uma estrutura de significações socialmente admitidas”, e frisa que no simbólico distinguem-se a sistemática e a simbólica.

Ernest Cassirer (1994), em seu *Ensaio sobre o homem*, estabelece que o símbolo é uma chave para a natureza humana. Para esse autor, o homem não vive em um universo simplesmente físico, mas também em um universo simbólico, constituído pela linguagem, pela arte, pelo mito e pela religião. Ele também descreve que a rede simbólica é tecida por vários fios, “o emaranhado da experiência humana” (CASSIRER, 1994, p. 2), e se fortalece a partir de experiências e pensamentos.

Ainda de acordo com Cassirer (1994), é irrefutável o fato de que o pensamento e o comportamento simbólicos são algumas das características mais acentuadas do homem, fundamentais para todo o progresso humano. Antes de viver em um mundo puramente real, o homem vive primeiramente suas emoções imaginárias, em meio a esperanças e medos, devaneios, ilusões e decepções.

Sintetizando a ideia sobre a relação entre simbólico e imaginário, Laplantine e Trindade (1996, p. 7) afirmam que o imaginário usa o simbólico para se expressar e existir, enquanto este pressupõe a capacidade imaginária. Para os autores, a construção do processo do imaginário é pautada na mobilização das imagens primeiras, libertação e modificação das mesmas. O imaginário é um processo criador, que reconstrói ou transforma a realidade – traduzindo-a mentalmente. A partir da libertação das imagens primeiras, o imaginário inventa, finge, improvisa, correlaciona objetos de forma improvável, compendia ou funde essas imagens.

Pesavento (1995, p. 21) epiloga que a dimensão criadora do imaginário leva à discussão sobre racional e irracional. Apesar de não ser um ensaio sobre o real, o imaginário é uma evocação que dá significação às coisas. A autora reitera que a imaginação não é um conhecimento, portanto, não existe um saber imaginário que confronte o saber racional. Entretanto, ela frisa que a imaginação criadora encontra-se na origem do conhecimento científico.

Partindo dessa ideia, Laplantine e Trindade (1996, p. 9) resumem que “o imaginário não é a negação total do real”. Segundo os autores, o imaginário se ampara no real para modificá-lo e mudá-lo de lugar, resultando em novas relações no aparente real. Na verdade, a negação do real está abarcada nos conceitos de loucura e ilusão, e não se relaciona com o conceito de imaginário, já que nele encontram-se componentes que permitem o indivíduo identificar e perceber o universo real.

Com base no exposto neste tópico, percebemos que o simbólico e o imaginário podem ser interpretados de diferentes formas, e nota-se também que o estudo sobre esses conceitos é algo relativamente novo. Pode-se concluir que o simbólico e o imaginário se relacionam dialeticamente, e um não se constitui sem o outro.

## **2.2 O imaginário e o simbólico em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga**

As imagens simbólicas, as alegorias e as metáforas em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, colocam em perspectiva não apenas o processo de amadurecimento da protagonista, Raquel, como também estabelecem uma grande possibilidade de interpretações ao leitor. Nesta obra, podemos observar que a personagem guarda suas três grandes “vontades” – a de crescer, a de ser garoto e a de se tornar escritora – dentro de uma bolsa amarela, ao mesmo tempo em que entrelaça seus conflitos familiares e suas frustrações pelo fato dos adultos considerarem que “criança tá por fora” (BOJUNGA, 2018, p. 14).

Essa narrativa revela a busca de uma evolução do sujeito e a sua afirmação como pessoa, com desejo e vontade, medo e coragem.

No interior da fantasia, que é o mundo da escrita, está a criança, muitas vezes só, sentindo-se abandonada, sempre emotiva e cheia de fantasias.

Podemos dizer que a conjunção entre fantasia e realidade contida em *A Bolsa Amarela* constrói um mundo coerente, racional, e, simultaneamente, alimentam-se da fantasia e do imaginário de Lygia Bojunga. (CRISTÓFANO, 2010, p. 266).

As obras bojunguianas possibilitam a formação de um leitor diferenciado, apto à reflexão crítica, estimulado a valorizar a singularidade da linguagem literária e, sobretudo, que leia com prazer (AIRES, 2005). A leitura de *A bolsa amarela* permite que o indivíduo possa se tornar autônomo e enfrentar seus próprios desafios, seus medos vividos diante do mundo. A construção dessa autonomia se dá através do simbólico e do imaginário presentes nas obras de Lygia Bojunga. Já o leitor passa por um processo de amadurecimento, que é extremamente significativo para ele, afinal, esse é convidado a acompanhar a afirmação de adolescentes, portadoras de direitos, de vontades e, principalmente, de sonhos, como qualquer ser humano.

A participação do imaginário e do simbólico em *A bolsa amarela* se dá tanto na composição estética da obra, permitindo múltiplas interpretações, como na construção do efeito que ela provoca no leitor. Nessa obra, o imaginário é empregado pela autora como um recurso de autoconhecimento, permitindo que as crianças, após a leitura, identifiquem-se com os dramas vividos por Raquel, e, a partir disso, façam uma reflexão, de forma a superar seus medos, dificuldades e diferenças.

A personagem Raquel parece ter sido construída para mostrar o processo de criação literária, não somente por querer ser uma escritora, mas por apresentar elementos presentes na vida de um escritor. Ela inventa, finge, improvisa, correlaciona objetos de forma improvável, como por exemplo, a relação entre um guarda-chuva e um galo, compendia ou funde essas imagens. Nesse sentido, entendemos a assertiva de Laplantine e Trindade (1996) sobre o simbólico mobilizar as ações humanas de maneira afetiva.

Ademais o domínio do imaginário e do simbólico, segundo Durand (2000), pressupõe vastas constelações de imagens, quase constantes e que parecem estar estruturadas na reunião de símbolos convergentes. Analogamente, podemos notar essas constelações de imagens na ficção de Lygia Bojunga, em que a autora utiliza imagens simbólicas de forte apelo como o mar, por exemplo, para dar um caráter metafórico às suas narrativas. Vários estudiosos, entre eles Silva (1994), destacam o mar como a imagem mais recorrente nas obras bojunguianas já publicadas: “É o mar que, atuando como um fio condutor, cose as narrativas umas às outras, numa sequência lógica que coincide com a cronologia de sua publicação” (SILVA, 1994, p. 86).

Em torno do mar temos, o porto, a praia, o navio, o barco, todos evocam símbolos relacionados à iniciação, disfarçados sob uma linguagem alegórica. Conforme analisa Silva

(1994), Raquel é preparada para assumir seu papel feminino no contexto familiar e social, o que indica, novamente, símbolos de teor iniciático.

A autora utiliza a linguagem simbólica de forma lúdica, clara e simples, e por meio de metáforas trata de questões polêmicas com leveza e inteligência. A maioria de suas obras é narrada do ponto de vista da criança, onde fantasia e realidade se misturam num mundo de possibilidades, prendendo os leitores. Assim podemos avaliar que a objetividade, na simbólica, não se trata de procurar uma identidade de conceito ou um objeto conhecido, mas uma similaridade de atitude, uma participação imaginativa e emotiva num mesmo movimento.

O rompimento dos limites entre realidade e fantasia nas obras bojunguianas incita o leitor a interpretar os textos de forma mais analítica. Além disso, Lygia Bojunga usa o lirismo e o humor como recursos para abordar questões sociais atuais, despertando assim o interesse dos jovens leitores. Em se tratando da Literatura infantil, no que ela tem de sugestivo, é importante ressaltar que, sem dúvida, esta interfere no amadurecimento e crescimento do leitor, a partir do momento em que ele se identifica com as situações vividas pelas personagens, como ocorre com Raquel, criada por Lygia Bojunga em *A bolsa amarela*.

De acordo com Cademartori (2010, p. 9), a criança que tem o hábito de ler, que aprecia livros de histórias ou poesias, comumente escreve melhor e é mais rica em informações. Entretanto, a autora frisa que essa não é a função essencial da literatura, e sim o fato de ela proporcionar certas experiências com a linguagem e com os sentidos, experiências estas que nenhuma outra instituição consegue oferecer. Essa sim é a grande importância da leitura para uma criança.

Com base na concepção citada anteriormente, pode-se afirmar que além da literatura desenvolver a parte do aprendizado na criança, ela também é capaz de desenvolver o lado social. Quando um(a) leitor(a) lê as obras de Lygia Bojunga, ele(a) desenvolve traços reflexivos e criativos, e também associa as passagens vividas pelas personagens com fatos de seu cotidiano familiar. Assim, os efeitos e respostas não pertencem somente ao texto, como vimos no capítulo 1 desta dissertação. Eles são resultado do que o texto apresenta como dois polos: o artístico ou do autor e o estético ou do leitor. Assim, texto e leitor se fundem no momento da leitura e é a partir dessa fusão que o sentido deixa de ser objeto a ser definido, transformando-se em efeito a ser experimentado (ISER, 1979).

Em *A bolsa amarela*, percebemos que Raquel usa o imaginário para escapar das contradições de sua realidade. Uma passagem muito interessante da obra, se dá quando a personagem conhece a “Casa dos Consertos”:

Naquela noite fiquei pensando na Casa dos Consertos e não liguei a mínima de perder o sono. Para ser franca, até que curti. E por falar em curtição, puxa vida, como a mãe da Lorelai curti ser mulher; e como a Lorelai curti ser menina. Ela achava que ser menina era tão legal quanto ser garoto. Quem sabe era mesmo? Quem sabe eu podia ser que nem a Lorelai (BOJUNGA, 2018, p. 118).

Nessa passagem é possível perceber como o contato com um comportamento familiar diferente do seu habitual provoca uma mudança na linha de raciocínio de Raquel. A partir dessa experiência, a personagem começa, então, a mudar a sua concepção sobre os adultos, sobre o convívio em família e questionar a sua vontade de ser menino.

A leitura dessa obra pode suscitar uma série de discussões aos leitores. Por que uma menina gostaria de ser menino? Por que acredita que é melhor ser adulta? Por que a vontade de ser uma escritora persiste? Com relação aos amigos de Raquel, por que ela tem um galo que luta pelas suas ideias? Por que as galinhas são subservientes ao galo? E por que a Casa dos Consertos funciona tão democraticamente no imaginário de Raquel? Todos esses questionamentos relacionam-se com a proposta do presente trabalho e contribuem para entender a leitura como processo criativo.

Lygia Bojunga tece uma escrita carregada de elementos fantásticos e maravilhosos em *A bolsa amarela*, aproximando-se dos contos de fadas. A vontade de Raquel, por exemplo, de ser menino, de ser adulta e de ser escritora, é um elemento que traz à tona os desejos como ocorrem nos contos de fadas. A respeito da utilização dos desejos nos contos de fadas, Sirlene Cristófano (2010, p. 268-269, grifo da autora) comenta que:

Nos contos de fadas, o mundo da realidade é deixado de lado para dar lugar ao sistema espiritual de crenças e ao ensinar de situações que configuram um mundo “outro”. A realização de desejos, os poderes secretos, a animação de objetos inanimados, enfim, todos os elementos comuns aos contos de fadas ajudam a abrir caminhos a esses mundos inacessíveis [...]

Uma outra categoria de conto que se afasta ainda do real, mas onde a fantasia já não é tão impossível, permite que os seres humanos vivam num universo dito “normal” e convivam com seres sobrenaturais. Esses seres geralmente são inseridos na narrativa, mas objeto de questionamento, por parte das personagens que vivem as histórias e à partida do próprio leitor da ficção.

A propósito dessa citação, o fantástico e o maravilhoso permitem esse devaneio, essa viagem simbólica na imaginação da criança através da leitura. Por não conter certos elementos próprios do conto maravilhoso, consideramos que *A bolsa amarela* não configura-se como um conto maravilhoso puro. Primeiramente porque o foco narrativo da obra é assumido em primeira pessoa, e tudo flui a partir do *eu*. Os aspectos lúdicos equilibram-se perfeitamente com a liberdade do imaginário e as limitações impostas pelo real, e

concomitante a isso, nota-se a ocorrência de uma aventura espiritual, na medida em que Raquel percorre o caminho em busca de sua afirmação. Outro aspecto da obra é a sua linguagem, que apresenta certas palavras e termos peculiares da oralidade brasileira, o que rompe os tradicionais padrões de linguagem do maravilhoso puro (CRISTÓFANO, 2009).

A respeito dos contos de fadas, Bettelheim (1980, p. 20) descreve que eles divertem a criança, ao mesmo tempo em que esclarece e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. O psicanalista também afirma que “há um tempo certo para determinadas experiências de crescimento, e a infância é o momento de aprender a transpor o imenso fosso entre as experiências interiores e o mundo real” (BETTELHEIM, 1980, p. 97).

Os contos e a narrativa de Lygia Bojunga, em *A bolsa amarela*, carregam uma infinidade de arquétipos e símbolos que compõem suas obras literárias. A respeito das imagens simbólicas utilizadas por Bojunga, Silva (2008, p. 139) afirma que a autora geralmente inclui espaços abertos e fechados em suas narrativas. A bolsa amarela de Raquel é a mais significativa das imagens simbólicas da obra.

De acordo com Silva (2008, p. 140), a cor da bolsa é conotativa de vida e esperança. Esse aspecto também é citado por Cristófono (2009), que afirma que a bolsa da personagem é como um “ventre materno”, onde Raquel busca refúgio, proteção e se transforma. A bolsa possibilita a ela proteger seus sonhos e desejos, ao mesmo tempo em que serve como local para a transformação de suas vontades reprimidas em descobertas.

A bolsa, como dito, simboliza o útero, ou seja, um lugar seguro. Dentro dela, Raquel guarda suas aspirações e sonhos, o que faz desse objeto um símbolo do interior da personagem. As imagens simbólicas utilizadas pela autora não foram escolhidas por acaso, e sim cuidadosamente, de forma a oferecer um significado ao leitor.

“Tinha Afonso, tinha vontade, tinha nome, tinha livro, tinha tudo lá dentro” (BOJUNGA, 2018, p. 46). Tudo se acomodava lá dentro, e a bolsa passou a ser o refúgio ideal para as invenções e vontades de Raquel. Nessa citação, pode-se perceber também como a linguagem de Lygia Bojunga é metaforizada e produz alegorias.

Rosa Maria Graciotto Silva (1996), em sua tese de doutorado, cita “o galo rei”, que dá ordens às galinhas, e “o galo terrível”, altamente manipulado e doutrinado, como importantes imagens utilizadas em *A bolsa amarela*. Para a pesquisadora, essas imagens, juntamente com a casa da personagem carregam uma grande simbologia, que significa o sistema autoritário da época em que a obra foi escrita, onde não havia liberdade de expressão. Dentro da concepção de Silva (1996), podemos citar também que a desvalorização das vontades de Raquel por parte de seus pais e irmãos simboliza a ideologia de uma sociedade que não encara a criança

como um indivíduo dialogante, com problemas específicos e próprios da idade, com seus dramas, ideias e devaneios.

Conforme exposto nessa seção, os símbolos, metáforas e alegorias possibilitam à criança uma expansão de seu conhecimento de mundo. Através do imaginário, o jovem leitor conhece vários papéis sociais, aprendendo com cada um deles, e pode reproduzir o que encontra na leitura, desde que respeite os limites impostos pelo texto, para não fazer interpretações absurdas. Além das imagens suscitadas, é importante observarmos que Bojunga utiliza de um recurso de autoconhecimento, ou seja, aquilo que permite às crianças superarem as suas diferenças e as suas dificuldades. A narrativa provoca um efeito duplo no leitor: aciona a sua imaginação e a sua fantasia, e desencadeia um processo intelectual.

### **2.3 O imaginário e o simbólico em *Ana Z, aonde vai você?*, de Marina Colasanti**

Marina Colasanti nasceu em 1937, na cidade de Asmara, capital da Eritreia, país localizado no Chifre da África. Durante sua infância, residiu em Trípoli, capital da Líbia, e também na Itália. Aos 11 anos, Marina Colasanti e sua família chegaram ao Brasil, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, onde a autora reside até hoje. Artista plástica por formação, Marina Colasanti iniciou sua carreira como jornalista no *Jornal do Brasil*, onde desempenhava as funções de edição e apresentação de programas culturais. Também atuou como publicitária e tradutora de importantes autores da literatura mundial (GLOBAL EDITORA, 2019).

Sua carreira como escritora iniciou-se, em 1968, com a publicação da obra intitulada *Eu sozinha*. Colasanti é conhecida por escrever histórias curtas, as quais estão ligadas aos contos de fadas e à literatura fantástica. As obras da autora narram o labirinto das relações humanas e os descontentamentos femininos através de uma linguagem metafórica e descrições elaboradas (CARVALHO; HOLANDA, 2014, p. 54).

Conforme relata Ana Rosa Cândido (2003, p. 17), as obras de Marina Colasanti têm como característica marcante a utilização de uma linguagem profundamente simbólica, que direciona os leitores a lembranças de outras narrativas como contos bíblicos, contos de fadas e relatos míticos. Partindo da concepção dessa autora, em *Ana Z, aonde vai você?*, o enredo pode levar o leitor à comparação de situações passadas por Ana com passagens de outras obras já muito conhecidas, como por exemplo *Alice no País das Maravilhas* e *As mil e uma noites*.

Se comparada a outras obras de Marina Colasanti, *Ana Z., aonde vai você?* é uma espécie de narrativa mais ampliada. Podem ser notadas as peculiaridades fortemente presentes na obra da autora: as situações extraordinárias descritas, as noções de tempo e espaço quase que indefinidas, a utilização do substrato cultural fantástico, e a utilização de imagens simbólicas (SILVA, 2008).

A história de Ana começa a ser narrada no momento em que a protagonista, observando um poço, vê seu colar de contas de marfim repentinamente arrebentar-se, e todas as contas caem no fundo do poço. Curiosamente, Ana resolve descer até o fundo em busca das contas para recuperar seu colar, pelo qual tem grande apreço. Ao chegar lá, a protagonista depara-se com uma senhora tricotando um “fio de água”. A garota encontra as contas de seu colar, exceto uma, a maior delas. Ao questionar a senhora se esta não havia visto a conta que faltava, surpreende-se com a resposta: “Não minha filha, não vi não, eu estava tricotando... Mas, se não está aí, só pode ter sido um dos peixes...achou bonita, engoliu” (COLASANTI, 2007, p. 11).

A resposta surpreende Ana, pois o poço estava seco, e isso obviamente o fazia um local inóspito aos peixes. A partir daí, a garota embarca em sua aventura em busca dos peixes descritos pela velha tecelã, os quais ela acredita terem engolido a conta que falta em seu colar de rosas entalhadas em marfim. É interessante notar que Ana não demonstra preocupação em avisar seus pais antes de partir em busca das contas de seu colar. A menina simplesmente desce ao fundo do poço, encontra um corredor e segue em frente, à procura de seu objeto.

Bettelheim (1980, p. 155), em *A psicanálise dos contos de fadas*, faz alguns apontamentos que podemos relacionar com a história da personagem Ana. O autor relata que, a partir do momento em que a criança é seduzida pelo mundo para ir para o exterior de seu restrito círculo familiar e social, suas decepções edípicas fazem com que ela se afaste um pouco de seus pais, que até ali eram sua fonte de sustento físico e psicológico.

A partir desse desligamento de seus pais, a criança desenvolve a capacidade de satisfazer-se emocionalmente com pessoas alheias à sua família, e isso, de certa forma, compensa sua desilusão com os pais. Tal comportamento pode ser considerado um propósito em que a criança, desencantada pelo fato de que seus pais não atendem às suas expectativas infantis, torna-se apta a tomar providências para atender algumas de suas necessidades (BETTELHEIM, 1980).

Sobre a noção de tempo e espaço na obra, Leomir Silva de Carvalho e Sílvio Augusto de Oliveira Holanda (2014) descrevem que a personagem se transporta por diferentes lugares, partindo de seu desejo de encontrar a conta perdida de seu colar. Assim, Ana percorre

corredores, túneis e desertos, que mudam de panorama constantemente. Dessa forma, Colasanti quebra os padrões de linearidade, descrevendo um caminho tortuoso pelo qual passa a protagonista da narrativa, uma espécie de labirinto por locais imprevisíveis e por um tempo que não pode ser mensurado pelo relógio.

Catia Toledo Mendonça (2000, p. 42), em sua dissertação de Mestrado intitulada *Muitos caminhos para Ana Z.*, cita que, apesar de não possibilitar a localização histórica da narrativa, é possível notar alguns indícios de modernidade, como quando a autora descreve elementos como antenas de televisão e o metrô. Porém, em determinadas passagens da história, o leitor tem a sensação de estar diante de um tempo passível de manipulação, mítico.

Sobre os símbolos, a própria Marina Colasanti afirma que eles estão por toda parte em *Ana Z., aonde vai você?*. Silva (2008, p. 239) confirma que a história conta com, pelo menos, cinco imagens carregadas de simbolismo: “a viagem, o poço, a busca, a rosa e o peixe que engole um bem precioso”. Para a autora, tais imagens transpassam seu mero sentido literal, e despertam no leitor lembranças de outras narrativas.

De acordo com Elizabete Dutra de Assis (2003, p. 46, grifo da autora), “A passagem, ou *iniciação*, que sempre está presente nos contos de fadas tradicionais, simbolizada por viagens difíceis, lutas com inimigos terríveis, travessias de florestas hostis etc.”. Partindo desses significados, podemos deduzir que a viagem de Ana simboliza a passagem da personagem da infância à adolescência, período em que ela se vê diante de situações nas quais precisa ser a responsável por suas escolhas, e isso acarreta em seu amadurecimento.

Conforme destacado por Silva (2008), a história de Ana parece se iniciar em algum local do Ocidente, e conforme percorre seu caminho, a protagonista se vê em um deserto, ou seja, ela foi parar no Oriente. Para a autora, a viagem para o Oriente simboliza, entre outros significados, ir ao encontro da sabedoria, buscar a vida.

O deserto retratado na obra, conforme relata Cynthia Pires Amaral (2003, p. 3), pode ser o lugar-chave do aprendizado da protagonista. No *Dicionário de símbolos*, de Chevalier e Gheerbrant (1986), o deserto é retratado como lugar oportuno para a ocorrência de revelações, de onde surgem tanto os verdadeiros como os falsos profetas. No deserto, em busca dos peixes, a menina se depara com um pastor e suas três cabras, e não consegue se comunicar com ele, mesmo por meio de desenhos. Caroline Cassiana Silva dos Santos (2004, p. 247) chama atenção para essa situação, e a considera um símbolo da famigerada falta de diálogo pela qual passam os adolescentes.

O poço, de acordo com o *Dicionário de símbolos* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986), é o resumo de três elementos cósmicos – céu, terra e infernos; e também dos elementos

água, ar e terra. Simboliza o segredo e a ocultação. Em contos esotéricos, a imagem do poço é vinculada à verdade e ao conhecimento. Para Santos (2004), o poço simboliza o caminho pelo qual Ana segue em busca de seu desejo.

Silva (2008, p. 242) afirma que, geralmente, a flor – sobretudo a rosa – é “um símbolo da alma, do centro do ser”. Conforme descrito no livro, as contas de marfim do colar de Ana são entalhadas em forma de rosas, e aquela conta perdida, era peça central do colar, a maior das rosas. Ainda no entendimento de Silva (2008) a garota não procura apenas a conta perdida de seu colar. Ela parte em busca de algo maior e mais significativo: ela deseja o equilíbrio interior, a capacidade de determinar o limite entre o real e o imaginário, a habilidade de ver além do que os olhos enxergam, por meio de seu corpo.

Os aprendizados de Ana durante a viagem foram basicamente o aperfeiçoamento de sua percepção e a repressão de seus impulsos. Esses aprendizados são resultantes da vontade que a menina tem de se conhecer e conhecer a vida. Ela descobre, em determinado ponto da história, que, o responsável por tudo isso está dentro dela: o desejo (SILVA, 2008, p. 243).

Chegaram diante de uma casa, mas a mulher não levanta a cortina que cobre a porta. Não faz menção de entrar. Vira-se para Ana.  
- Um desejo só não dá. É muito pouco. Se você desejar alguma coisa, em segredo, sozinha, e ficar esperando, vai ter que esperar a vida inteira. Mas se eu desejo muito ter dois camelos, e se você deseja o esterco dos meus camelos para adubar sua roseira a fim de que cresça e cubra a parede da sua casa, e se o seu hóspede deseja que você tenha uma casa para estar nela e que tenha a parede recoberta por uma roseira bem adubada para dar mais flores e tornar a casa mais fresca e mais perfumada, permitindo que ele descanse bem da sua longa viagem, então eu terei meus dois camelos, que esterçarão sua roseira, que subirá pelas paredes da sua casa, que abrigará o hóspede, que dormirá à noite, que sonhará lançando as sementes de um novo desejo, irmão do desejo despontado em algum outro sonho, para serem realizados no dia seguinte junto com os outros, e assim por diante (COLASANTI, 2007, p. 32).

Como pode ser constatado nesse ponto da narrativa, Ana entendeu o poder transformador do imaginário, e a partir disso a personagem passou a utilizar a força da imaginação para alcançar seus desejos. O desejo de ser uma princesa, então, a coloca em um palácio, onde ela conta histórias para divertir um sultão todas as noites.

Durante a passagem de Ana pelo palácio do sultão, nota-se uma alusão à Sherazade, personagem de *As mil e uma noites*, que contava histórias para o rei Shariar, com quem se casou, para evitar ser morta. Sherazade postergava o final das histórias, e com isso, despertava o interesse de Shariar pela continuação na noite seguinte. Da mesma forma, Ana entreteve o seu sultão e escapou da morte.

Em *As mil e uma noites*, conforme relatado por Bettelheim (1980, p. 110), os protagonistas estão em meio a uma crise pessoal. Enquanto o rei, amargurado, abomina as mulheres, Sherazade receava a morte, porém estava decidida a se libertar. Por meio das histórias que conta ao rei, ela alcança o seu objetivo. Observa-se que foram necessárias muitas histórias para que ela se livrasse da morte, pois uma história não seria o suficiente para isso. Assim acontece na vida, quando deparamos com a complexidade de nossas questões psicológicas, temos que buscar uma solução para resolvê-las. Sherazade encontrou a solução tanto para o seu problema, como para a amargura do rei. Porém, foram necessárias mil e uma noites para que ela alcançasse os seus objetivos.

Ainda dentro do contexto de *As mil e uma noites*, Bettelheim (1980) propõe outro nível de significado para a obra: “os dois protagonistas desta estória representam as tendências conflitantes dentro de nós; se não conseguimos integrá-las, seguramente nos destruirão”. No decorrer de *As mil e uma noites*, as personagens amadurecem a sua personalidade após passarem por vários conflitos em seu desenvolvimento. Podemos dizer assim, que Ana, a exemplo de Sherazade, amadurece com a experiência no enfrentamento de seu problema.

Silva (2008, p. 56) relata que, dentro do contexto da identidade, o tamanho relaciona-se à autoimagem. O processo de crescimento compreende passagem, angústias, a renúncia do mundo infantil e a necessidade de encarar as responsabilidades do mundo adulto.

A busca por autonomia e a saída da infância protagonizadas por Ana na obra de Marina Colasanti podem ser comparadas ao que ocorre nos contos de fadas, em que as personagens se desenvolvem em busca de seus objetivos e do controle de suas vidas. Essa característica é descrita por Bettelheim (1980, p. 175):

O conto de fadas sugere que não é tanto os fatos marcantes que contam, mas um desenvolvimento interno que deve ocorrer para que o herói conquiste uma verdadeira autonomia. Tornar-se independente e transcender a infância requer um desenvolvimento da personalidade, e não apenas ser melhor numa tarefa específica, ou batalhar com as dificuldades externas.

Esse é um dos papéis da literatura: formar pessoas, fornecendo ao leitor os elementos necessários ao seu autoconhecimento e libertação. Dentro desse contexto, cabe destacar as palavras de Zilberman (2015, p. 25) sobre a literatura:

Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de

espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor.

No decorrer da viagem, a personagem continua seu aprendizado. Quando encontra-se em meio a uma aldeia de construtores de barcos, Ana espanta-se com o fato de que o caravaneiro que a levava compra um barco. Para ela, um barco, no meio do deserto, era algo completamente inútil. Sobre esse episódio, Silva (2008, p. 246) relata que a garota aprendeu que “o valor de uma coisa não precisa ser medido pela sua utilidade imediata”.

Através do simbólico e do imaginário durante a viagem de Ana, a autora permite que os leitores percebam o valor das experiências, dos sonhos e das fantasias, a significação dos amigos, a importância da busca pelo que se deseja e os desafios encarados durante o crescimento. Essa concepção sobre a obra também é relatada por Caroline Cassiana Silva dos Santos (2004), que acredita que a história de Ana constrói uma imagem a respeito das mudanças vivenciadas pela personagem em seu “rito de passagem” da infância para a adolescência, e isso estimula o imaginário do leitor, fazendo com que ele se identifique com a narrativa.

Já em seu caminho de volta para o ponto em que partiu, ao retornar à câmara da rainha, Ana percebe que aquele local, antes vazio, agora estava repleto de turistas e aparentava estar diferente de antes. Ao encontrar a abertura para a mina, a garota constata que ela está menor. O esforço para passar de volta é grande.

Santos (2004, p. 249) afirma que a passagem pela abertura na câmara da rainha, que dá acesso à mina, simboliza um parto, em que a protagonista Ana após descobrir-se, nasce para uma nova fase de sua vida. Esse ponto de vista também é defendido por Silva (2008, p. 48), que acredita que “o papel desempenhado por Ana nesse parto simbólico é simultaneamente de feto que busca a luz e de parturiente que se esforça para facilitar o nascimento”.

Ao retornar de sua viagem, Ana volta ao ponto onde tudo teve início: o fundo do poço. Lá ela reencontra a velha tecelã, adormecida, e em seu abrigo repousam os peixes – aqueles que foram o alvo de busca da menina, no intuito de encontrar as contas perdidas de seu colar. Nesse momento, ao contrário do que se esperava, Ana nem pensa em examinar os peixes para encontrar a rosa de marfim. “Ana, a essas alturas, já pode dispensar o símbolo, pois achou seu ponto de equilíbrio e cresceu – por dentro e por fora” (SILVA, 2008, p. 243).

Um fato interessante ao final da obra é a reação da mãe de Ana ao ver a filha retornar para casa: ela não demonstra nenhuma surpresa ou indício de preocupação com o tempo em que a filha ficou fora. Essa reação surpreende o leitor, que acompanhou a protagonista em dias e dias de viagem. Diante disso, parece que o tempo dentro e fora do poço passa em ritmos diferentes.

Em suma, vimos que em *Ana Z., aonde vai você?*, Marina Colasanti lança mão do imaginário e do simbólico para construir uma narrativa que prende o leitor do início ao fim. E o faz se identificar com as situações vividas pela personagem, que, embora carregadas de fantasia, transmitem a ele o processo de transformação pelo qual Ana passou, que significa sua passagem da infância à adolescência.

### **3 O IMAGINÁRIO E O SIMBÓLICO NA FORMAÇÃO DE LEITOR EM A BOLSA AMARELA E ANA Z., AONDE VAI VOCÊ?**

Neste capítulo, analisamos *A bolsa amarela* e *Ana Z., aonde vai você?*, das escritoras Lygia Bojunga e Marina Colasanti, respectivamente, com base na proposta de Iser (1979) e de

Jauss (1976) sobre a interação obra e leitor, e a presença do imaginário e do simbólico imbrincados nas narrativas das duas obras investigadas. Para tanto, no primeiro subcapítulo são apontadas peculiaridades da escrita bojunguiana que levam as personagens a situações que encantam e ao mesmo tempo fazem o leitor refletir sobre problemas interiores, característicos da infância e da adolescência. No segundo subcapítulo, identificamos, no projeto estético colasantiano, como a autora utiliza o substrato cultural fantástico para expor emoções e angústicas da passagem da infância para a adolescência. Embora as duas obras sejam analisadas individualmente, ambas manifestam a busca por uma evolução do sujeito e sua afirmação como pessoa e, cada uma a sua maneira, apresentam importantes processos de formação para leitores jovens.

### 3.1. *A bolsa amarela*

Agripina Encarnación Alvarez Ferreira (2013, p. 201), em seu *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos*, descreve que a vontade é uma força ligada à imaginação. Começamos nossa análise de *A bolsa amarela* por essa força que simboliza a vontade da protagonista Raquel, por relacionar-se à imaginação e ser o primeiro símbolo identificado nessa narrativa.

O primeiro capítulo do livro inicia-se com Raquel contando sobre suas três vontades: a vontade de crescer, a vontade de ser garoto e a vontade de escrever. Esta havia surgido no último mês, então ela decidiu escrever cartas para fingir ser escritora. Escreve, inicialmente, a um amigo imaginário chamado André, que responde sempre de maneira breve, como se estivesse enviando a ela um telegrama. Um dia, cansada de respostas curtas, Raquel escreve uma carta pedindo a André que a responda de forma a ajudá-la a resolver os problemas que ela passa em sua casa.

A resposta de André atende as expectativas de Raquel que, animada com a correspondência do amigo, não percebe seu irmão mais velho atrás dela, lendo tudo. O irmão toma a carta de suas mãos e exige uma explicação sobre quem era André. Raquel conta que era um amigo inventado por ela, mas seu irmão não acredita em suas explicações:

Meu irmão fez cara de gozação:  
 - E por que é que você inventou um amigo ao invés de uma amiga?  
 - Porque eu acho muito melhor ser homem do que mulher.  
 Ele me olhou bem sério. De repente riu:  
 - No duro?

- É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele é sempre um garoto. Que nem chefe de família: é sempre um homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina (BOJUNGA, 2018, p. 17).

Essa passagem deixa claro o porquê Raquel tem vontade de ser garoto. Ela foi criada em uma sociedade que supervaloriza o masculino. Os meninos são criados com mais liberdade e autonomia, e, à vista disso, Raquel julga que ser menina é ser inferior. O irmão de Raquel não acreditou em suas explicações e a advertiu sobre não querer pegar outra carta de André para ela, que decide não mais escrever para esse amigo.

Não resistindo à vontade de escrever, Raquel cria uma nova amiga, Lorelai, a quem escreve cartas contando como a sua relação com sua família anda ruim. Em uma das cartas, Raquel pede ajuda à amiga, e esta responde que ela deveria fugir de casa. A protagonista, animada com a ideia, afirma que fugiria se Lorelai fosse com ela. Diante da aceitação da amiga, Raquel já começa a imaginar a viagem que fariam juntas.

Até esse ponto da obra, mais dois símbolos podem ser identificados: o ato de escrever, e a viagem planejada por Raquel. Conforme descrito por Ferreira (2013, p. 66):

Quando o mundo oculto e contido do poeta transfigurado pelos sonhos e devaneios chega à consciência em forma de imagens, o sonhador deseja transportá-las para os textos numa linguagem simbólica, que só pode ser lida e decifrada por aquele que tem o dom de imaginar para mergulhar no espaço da escritura.

De acordo com Ferreira (2013), pode-se afirmar que a escrita é como uma válvula de escape para a protagonista Raquel, uma personagem marcada pela criatividade e imaginação aguçadas. Inventar histórias e colocá-las no papel é uma forma de Raquel expressar vontades e questões pessoais que tanto a afligem. Concomitantemente, o leitor pode se identificar com as situações vividas por Raquel, pois a infância e a adolescência são períodos marcados pela sensação de incompreensão, e muitas vezes a imaginação é usada para criar um cenário ideal, onde todas as angústias e insatisfações possam ser superadas.

Lygia Bojunga, em cuja narrativa estudamos a formação do leitor, parece estender sua tecitura sobre dois eixos: um horizontal, de relação de sentidos no domínio da fala da protagonista Raquel, cujos elementos constituem a história narrada; e um eixo vertical das

relações virtuais, no qual a narrativa volta-se para os problemas interiores de cada um, ou seja nos referimos ao papel do leitor na interpretação literária, como descrito por Eco (1994). Assim, cada leitor pode experimentar um passeio diferente pelo bosque, familiarizando-se com “as leis físicas do universo e com os atos que realizarão um dia” (ECO, 1994, p. 93).

Em relação à viagem, o *Dicionário de símbolos*, por sua vez, a simboliza como a busca pela verdade, o desejo de mudanças interiores, a carência por novas experiências, o descontentamento que impulsiona a busca por novos horizontes (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 1065-1067). Significativamente, na ficção bem arquitetada nada é gratuito, nota-se uma coerência entre os vários sentidos simbólicos do termo viagem e o autoconhecimento de Raquel. Em sequência, a irmã mais velha encontra as cartas trocadas entre Raquel e Lorelai e a situação da menina se complica:

“Quem é essa tal de Lorelai que quer te ajudar a fugir de casa?” Comecei a explicar que ela era inventada, que a viagem era inventada, que – mas ela não deixou eu acabar de falar. Disse que eu não tinha jeito, me deu um puxão de orelha, fez queixa pro meu pai, o pessoal ficou de novo contra mim, e eu comecei a desconfiar que a gente ser escritora quando é criança não dá pé.  
Desisti de escrever carta (BOJUNGA, 2018, p. 21).

Passado algum tempo, Raquel decide escrever um romance, pois assim todos saberiam que era, de fato, uma história inventada, e assim ela evitaria problemas com sua família. A menina, então, escreve a história de um galo chamado Rei, que, cansado de chefiar um galinheiro com quinze galinhas, resolve fugir.

De acordo com o *Dicionário de símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 22), o galo simboliza o orgulho e é também um símbolo solar, pois seu canto anuncia que o sol está nascendo. No oriente, a figura do galo carrega uma série de significados, entre eles a coragem e a confiança, elementos esses necessários a Raquel para questionar atitudes e comportamentos de membros da sua família.

Raquel terminou o romance do Galo Rei, e o deixou em seu quarto. Sua irmã encontrou a história, leu e mostrou para sua mãe, e o romance foi passando de mão em mão, virando motivo de piada. Todos começaram a rir, não só da história, mas das coisas que Raquel pensava, o que a deixou chateada. A menina então rasga o romance, e promete a si mesma que não escreveria mais nada até que fosse adulta. Porém, depois dessa decisão, a vontade de ser escritora foi crescendo cada vez mais. A protagonista de *A bolsa amarela* se sente incompreendida pelos adultos, e teme que eles vejam suas três vontades, pois sabe que

isso pode ser motivo de gozação. Por isso, a menina conclui que tem de achar um lugar seguro para esconder as suas vontades.

É no segundo capítulo de *A bolsa amarela* que o leitor tem seu primeiro contato com o objeto que dá nome à essa obra de Lygia Bojunga. A família de Raquel recebe um pacote da Tia Brunilda, repleto de coisas que ela não usava mais. Todos ficam agitados, e Raquel só observa a movimentação, pois sempre que a tia mandava esses presentes, nunca a deixavam ficar com nada:

E nunca fiquei com nada. Num instantinho sumiam com tudo, e usavam, usavam, usavam até pifar. Aí no dia que a roupa pifava, a gente ajeitava daqui e dali, e a roupa ficava pra mim. Eu não dizia nada. Até que uma vez não resisti e perguntei:  
- Quer dizer que quando a roupa pifa, pifa também a tal cara de roupa de gente grande?  
E o pessoal falou que sim, que era isso mesmo.  
(É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer: gente grande tá sempre achando que criança tá por fora) (BOJUNGA, 2018, p. 26).

Nessa parte da história, a protagonista explicita o motivo para querer crescer logo. Por não ser ouvida e não ter autonomia para fazer suas escolhas, Raquel acredita que ser adulta é a solução para esses problemas. Essa é uma situação bastante comum, e com certeza será reconhecida pelos jovens leitores que sentem que por serem crianças não têm voz ativa. A aproximação do leitor com o espaço narrativo confirma o pensamento de Eco (1994) a respeito do mundo ficcional se apoiar “parasiticamente” na realidade

A família de Raquel divide todas as coisas doadas por Tia Brunilda, e um objeto não desperta o interesse de ninguém: uma bolsa amarela. Assim, Raquel, pela primeira vez, pode ficar com alguma coisa.

#### **A bolsa por fora:**

Era amarela. Achei isso genial: pra mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco [...]  
Ela era grande; tinha até mais tamanho de sacola do que de bolsa. Mas vai ver ela era que nem eu: achava que ser pequena não dá pé.  
A bolsa não era sozinha: tinha uma alça também.  
Foi só pendurar a alça no ombro que a bolsa arrastou no chão. Eu então dei um nó bem no meio da alça [...]

#### **A bolsa por dentro:**

[...] A bolsa tinha sete filhos! (Eu sempre achei que bolso de bolsa é filho da bolsa)  
[...] (BOJUNGA, p. 27-28, grifo da autora).

A bolsa amarela, ao nosso ver, é o símbolo mais importante dessa narrativa. Na verdade, podemos dividi-la em dois símbolos: a bolsa e a cor amarela. Segundo Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 912), a bolsa representa refúgio, salvação. O amarelo é considerado a cor mais quente, e representa a clareza, a juventude, a vida, a força (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 87). Em relação ao imaginário, a cor é um elemento de alto poder discursivo, e o amarelo está associado à sabedoria.

De acordo com Eva Heller (2009), em seu estudo sobre a psicologia das cores, alguns dos significados agregados às cores são construções culturais e tendem a variar através do tempo e das sociedades. Especificamente em relação ao amarelo, a autora ressalta a ambiguidade presente em seu núcleo semântico, uma vez que, ao mesmo tempo, pode ser relacionada à jovialidade e ao otimismo, e também ao ciúme e hipocrisia. Por sua vez, a autora afirma que, por sua disposição ensolarada, o amarelo é a cor dos otimistas.

Conforme mencionado anteriormente, no capítulo 2, subcapítulo 2.2 **O imaginário e o simbólico em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga**, Silva (1994) vê a bolsa como vida e esperança, além de elegê-la como o símbolo mais importante da obra. A autora aponta a conjunção de imagens relacionadas à fase luminosa da obra de Lygia Bojunga como chave a uma interpretação iniciática para a vida, para o amor, para a sexualidade e para a independência. Desse modo, compreendemos, no contexto ficcional bojunguiano, *A bolsa amarela* como pertencente a essa fase luminosa em que aspectos positivos de vida e de prazer, ligados portanto ao imaginário, são destacados.

Vejamos como Raquel lida com esses aspectos positivos. Na passagem em que a bolsa não tinha fecho, por exemplo, ela a leva a um lugar que consertava e reformava bolsas. Chegando lá, a menina compra o único fecho que seu dinheiro permitia, um fecho bem barato, que, de acordo com o vendedor, iria enguiçar. Entretanto, ao ouvir isso, em vez de ficar desanimada, ocorre justamente o contrário, Raquel anima-se, pois era exatamente o que ela queria: uma bolsa que não abrisse facilmente, para evitar que outras pessoas vissem o que ela guardaria lá. Ao longo da história, o leitor pode perceber que a bolsa é, de fato, um refúgio para Raquel, que guarda nela uma porção de coisas, entre elas as suas três grandes vontades:

Cheguei em casa e arrumei tudo que eu queria na bolsa amarela. Peguei os nomes que eu vinha juntando e botei no bolso sanfona. O bolso comprido eu deixei vazio, esperando uma coisa magra pra esconder lá dentro. No bolso bebê eu guardei um alfinete de fralda que eu tinha achado na rua, e no bolso de botão eu escondi uns retratos do quintal da minha casa, uns desenhos que eu tinha feito e umas coisas que eu andava pensando. Abri um zíper; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zíper; escondi mais fundo minha vontade de escrever; fechei. No outro

bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar).  
Pronto! a arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades estavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas (BOJUNGA, 2018, p. 30).

O terceiro capítulo do livro narra o dia em que Raquel acordou assustada com um canto de galo em seu quarto, e, para sua surpresa, o galo estava dentro da bolsa amarela. Novamente no capítulo 2 desta dissertação, mais especificamente no subcapítulo **2.2 O imaginário e o simbólico em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga**, mencionamos a imagem do galo, que Silva (1996) relaciona com a imagem da casa de Raquel, significando representações do sistema autoritário vigente na época em que a obra foi produzida. Dessa vez, o galo é apresentado com uma característica inusitada: uma máscara preta. Abrimos um parêntese para a simbologia da cor preta, cuja natureza é ambígua, assim como a cor amarela mencionada anteriormente neste mesmo subcapítulo. De acordo com Eva Heller (2009), geralmente, os jovens associam a cor preta a sofisticação e poder, como por exemplo, carros pretos e roupas da moda. Por sua vez, adultos e idosos a associam à morte e luto.

Na referida passagem, a máscara preta pareceu-nos associada ao mistério, ao místico e também a segredo. No *Dicionário de símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (1986), vimos que o simbolismo da máscara pode variar segundo suas utilizações. O que chamou nossa atenção entre as várias interpretações que podem ser dadas às máscaras, foi a seguinte:

*As máscaras preenchem uma função social: as cerimônias mascaradas são cosmogonias representadas que regeneram o tempo e o espaço; elas tentam, por esse meio, subtrair o homem e todos os valores dos quais ele é depositário da degradação que atinge todas as coisas no tempo histórico. Mas são também verdadeiros espetáculos catárticos, no curso dos quais o homem toma consciência de seu lugar dentro do universo, vê a sua vida e a sua morte inscritas em um drama coletivo que lhes dá sentido.*

Nos ritos de iniciação, a máscara recebe um sentido um tanto diferente. O iniciador mascarado encarna o gênio que instrui os homens; as danças mascaradas insuflam no adolescente essa persuasão de que *ele morre na sua condição anterior para nascer em sua condição adulta* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 597, grifos dos autores).

De certa forma essa citação dialoga com a cena do galo e Raquel como se fosse uma prolepse. Ou seja, uma antecipação ou uma previsão no decorrer do texto de que Raquel está em um processo de iniciação, morrendo de sua condição de criança para nascer como adulta e, ao mesmo tempo, refere-se ao processo de criação literária em que Raquel escreve seu primeiro romance, onde o galo é a personagem:

Raquel ficou encantada com a beleza do animal, que passou a achar que ele lhe parecia familiar: “- Sabe? Você é tão parecido com um galo que eu conheço, mas tão parecido

mesmo... Ele tirou a máscara e olhou pra mim. Parecido coisa nenhuma. Era ele mesmo. O Rei. O galo do romance que eu tinha inventado” (BOJUNGA, 2018, p. 34).

Em busca de resposta aos questionamentos - por que Raquel tem um galo que luta pelas suas ideias? e por que as galinhas são subservientes ao galo? -, feitos também no subcapítulo 2.2, notamos que Lygia Bojunga, por meio das personagens bichos, faz o leitor questionar atitudes e comportamentos, dentre eles o autoritarismo do adulto sobre a criança.

O Galo Rei explicou à Raquel que ele havia fugido do seu galinheiro, pois estava cansado de ter que decidir tudo o que as galinhas deveriam fazer e resolveu, então, lutar pelos seus ideais. Depois da fuga, o Galo Rei se escondeu em vários lugares, mas, segundo ele, nenhum tão bom quanto a bolsa amarela de Raquel.

A menina percebeu que o galo queria morar em sua bolsa, mas temia que ele fosse um peso a mais para carregar, já que suas vontades costumavam engordar e a bolsa já estava pesada o bastante. Ela tenta argumentar, mas diante da insistência do Galo Rei, acaba cedendo. O Galo aproveita para fazer mais um pedido a Raquel: não queria mais ser chamado de Rei, pois esse nome não combinava com a sua personalidade. Raquel o encoraja a escolher outro nome. O galo entra na bolsa e, entre os nomes que estavam ali guardados, apanha aquele nome pelo qual decide se chamar: Afonso.

A ficção de Lygia Bojunga insere-se no domínio do imaginário e do simbólico, confluindo em suas narrativas, frustrações, temores e anseios próprios da vida humana. O quarto capítulo do livro conta a história do alfinete de fraldas que Raquel guardou na bolsa amarela. A menina o achou caído no chão, então o pegou, limpou e desenferrujou. O alfinete usava a sua ponta para riscar a mão de Raquel e escrever tudo o que queria dizer a ela.

Alfinete conta a sua história à menina, deixando claro o medo de ser jogado no lixo por acharem que ele não servia para nada, e Raquel decide guardá-lo no bolso de seu uniforme, pois ela ainda não havia ganhado a bolsa amarela. Numa espécie de alegoria, a história do alfinete pareceu-nos estar relacionada com as grandes antíteses e contradições da humanidade. O medo de não ser mais útil, de não servir para nada, parece estar no mesmo plano semântico do vivido por Raquel, que tem muitas preocupações sobre julgamentos.

Silva (2001), em seu estudo sobre a metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Teles, afirma que a invariante semântica das obras de um autor constituem o seu mundo poético. E a recorrência de diversos elementos contribuem, assim como a insistência de um mesmo tema, para dizer uma e a mesma coisa em diferentes obras de um mesmo autor. Assim, ao analisarmos a história do alfinete, percebemos uma semelhança com outros momentos da narrativa em que o temor reaparece de variadas maneiras, como por exemplo o medo de

arriscar da guarda-chuva mulher. Essa história é contada no quinto capítulo do livro de Lygia Bojunga.

O capítulo quinto trata sobre um dia, na volta de escola, em que Raquel mal conseguia carregar o peso da bolsa amarela. Na escola, a professora pediu aos alunos que escrevessem uma redação cujo tema era “o presente que eu queria ganhar” (BOJUNGA, 2018, p. 46). Raquel decidiu escrever sobre um guarda-chuva. No meio da redação, a aula acabou sem que a menina conseguisse terminar a história. Na hora de ir embora, a bolsa amarela estava mais pesada que o normal porque, além do peso de tudo o que ela já carregava habitualmente, a vontade de escrever havia engordado muito depois de uma aula de redação.

Andei um quarteirão inteiro. Com Afonso espiando a vida pela janela.

- Puxa, que peso! – E tive que parar para descansar.

O Afonso botou a máscara e saiu da bolsa:

- Enquanto você descansa eu vou dar uma voltinha por aí. Quem sabe eu encontro uma ideia? – (Ele continuava louco para lutar pela tal ideia que ele ainda tinha que achar). Voltou dez minutos depois (BOJUNGA, 2018, p. 46).

Numa nota de rodapé, Raquel explica que fez uma janela na bolsa amarela, bem perto do fecho, para que Afonso pudesse espiar. A janela é um símbolo cheio de significados. De acordo com Ferreira (2013, p. 111), a janela simboliza a compreensão de um mundo em transformação que se oculta dentro do sonhador. No *Dicionário de símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 1055), a janela é citada como símbolo da receptividade.

Assim que Afonso volta, ele traz consigo um presente para Raquel: um guarda-chuva cuja história de vida era bastante curiosa. O homem responsável pela fabricação dos guarda-chuvas perguntou se ele gostaria de ser um guarda-chuva homem ou mulher, então ele respondeu que queria ser mulher. Diante disso, o homem fez um guarda-chuva com características femininas, mas ao perceber que seu cabo seria comprido, a guarda-chuva pediu para ser pequena, e o homem questiona se ela não gostaria de crescer depois.

A guarda-chuva ficou pensativa, e resolveu que queria ser pequena, mas dentro dela queria o jeito de ser grande. Então o homem a fabricou com um cabo especial, que esticava quando puxado com força. Raquel, alegre com o presente de Afonso, resolve perguntar por que a guarda-chuva não queria ser grande, e Afonso respondeu:

- Porque ela adorava brincar, e gente grande tem mania de achar que porque é grande não pode mais brincar. Às vezes ela ficava louca para experimentar crescer: só pra ver se era mesmo verdade: se quando a gente cresce a vontade de brincar sumia. *Mas ela tinha medo de arriscar*. Até que um dia tomou coragem e experimentou. E sabe que ela curtiu demais?

- Claro que tinha que curtir! Quando a gente é grande pode tudo, resolve tudo.

- Nada disso. Ela curtiu porque viu que uma coisa não tinha nada a ver com a outra: ela podia muito bem ser grande e ela podia muito bem continuar brincando. E aí ela achou que a melhor brincadeira do mundo era toda hora passar de pequena pra grande, de grande pra pequena, de pequena pra tlá!!! Estalou, enguiçou, não passou pra mais nada (BOJUNGA, 2018, p. 50, grifos nossos).

Conforme mencionado anteriormente, a guarda-chuva tinha medo de arriscar. Mas um dia ela toma coragem e vê que podia ser bom se arriscar. Inferimos a isso, que o fazer literário de Bojunga imbrica um enredo a outro como se juntasse pequenos retalhos para fazer uma bela colcha. É nesse sentido que estabelecemos relação com o significado presente no *Dicionário de símbolos*, em que o guarda-chuva simboliza uma proteção. Ficar sob um guarda-chuva é o mesmo que fugir das responsabilidades e da realidade (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 800).

Curiosa com tudo o que Afonso contou, Raquel resolve perguntar diretamente à guarda-chuva sobre a veracidade da história. Mas ele explica que só os galos entendem a língua dos guarda-chuvas. Desapontada, a menina pergunta a Afonso sobre o fim da história, e ele conta que, depois que a guarda-chuva enguiçou, sua história também enguiçou, e isso só poderia ser revertido caso ela fosse consertada.

Tudo parece apontar sobre a utilidade de guarda-chuva. Raquel pergunta a Afonso: “o que é que eu vou fazer com uma guarda-chuva que não tem nome, não tem fim de história, não abre, não funciona? (BOJUNGA, 2018, p. 52). Desse modo, retornamos à imagem do Alfinete de Fralda, em que este pensava que sua utilidade estava associada ao seu tempo de validade. Vejamos, assim, como Lygia Bojunga desconstrói esse paradigma no sexto capítulo. Mas antes verificamos a situação do primo de Afonso chamado Terrível, um galo de briga com o pensamento costurado por uma linha bem forte:

- [...] Desde pequenininho que resolveram que ele ia ser galo de briga, sabe? do mesmo jeito que resolveram que eu ia ser galo-tomador-de-conta-de-galinha. Você sabe como é esse pessoal, querem resolver tudo pra gente. E aí começaram a treinar o Terrível. Botaram na cabeça dele que ele tinha que ganhar de todo mundo. Sempre. Disseram até, não sei se é verdade, é capaz de ser invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar. E pra ele só pensar “eu tenho que ganhar de todo mundo”, e mais nada (BOJUNGA, 2018, p. 56).

Afonso tenta conversar com o primo, mas a única reação que Terrível tem é querer brigar. Mesmo tendo ganhado cento e trinta brigas, Terrível estava preocupado por ter perdido as três últimas, e se preparava para um combate contra o seu adversário, o Crista de Ferro. Apreensivo com a situação de seu primo, Afonso diz a Raquel que eles têm que ajudar o

Terrível, mas nenhum argumento faz o galo de brigas desistir. Assim, o único jeito que encontraram para ajudá-lo foi prendê-lo dentro da bolsa amarela.

No sexto capítulo, Raquel narra uma situação embaraçosa vivida em um dia em que ela e sua família foram almoçar na casa da Tia Brunilda. Não bastasse os donos do Afonso o procurando, e uma sequência de situações que deixam Raquel chateada, durante o almoço, seu primo Alberto resolveu bisbilhotar a bolsa amarela. O resultado foi uma grande confusão, com o constrangimento e a raiva de Raquel fazendo sua vontade de ser garoto engordar:

O pessoal continuava rindo. Puxa vida, por que é que eu não tinha nascido Alberto em vez de Raquel?

Pronto! mal acabei de pensar aquilo e a vontade de ter nascido garoto deu uma engordada tão grande que acordou o Terrível, empurrou o Afonso, sei lá o que é que aconteceu direito, só sei que a bolsa desatou a dar pinote no chão (BOJUNGA, 2018, p. 77).

Nesse momento a família toda se assustou, e a curiosidade tomou conta de todos. O fecho emperrou, mas todos faziam força para abrir a bolsa. Diante dessa situação, a vontade de ser grande de Raquel começou a engordar, e conforme ela se via impossibilitada de fazer alguma coisa, a bolsa ia crescendo sem parar, até que estourou: “De repente, deu um estouro danado. Estouro no duro. Parecia até que tinha rebentado uma bomba dentro da bolsa amarela. Todo mundo pulou pra trás. E aí deu outro estouro. Ainda maior” (BOJUNGA, 2018, p. 79).

O galo Afonso pulou pra fora da bolsa, segurando o Terrível, e fingiu que aquilo tudo era um truque de mágica, saindo da casa em seguida. Quando a família de Raquel foi olhar dentro da bolsa, estavam o alfinete, a Guarda-Chuva, os retratos e os nomes, todos quietos. Também estavam os restos das vontades de Raquel, mas esses só podiam ser vistos por ela.

Passado o susto, Raquel esperou a volta de Afonso para perguntar o que é que tinha acontecido. O galo contou que as vontades de Raquel foram crescendo e apertando todos dentro da bolsa, e que o Alfinete de Fralda foi quem controlou a situação. O Alfinete conta à Raquel que ele espetou as vontades dela com toda a força que tinha, o que tinha deixado ele torto. A menina desentortou o Alfinete e o guardou novamente dentro de sua bolsa amarela.

Raquel nota a importância de Alfinete para o desenlace da situação e a alegria dele por ter mostrado que servia para alguma coisa. A menina entende que uma coisa pode não ter utilidade em determinado momento, mas isso não impede que em outras circunstâncias ela possa servir de outras maneiras. E, ainda, se não servir para alguma coisa, “serve pra gente gostar de olhar” (BOJUNGA, 2018, p. 54).

No sétimo capítulo, o Galo Terrível foge da bolsa amarela, o que deixa todos preocupados. Ele deixa um bilhete, avisando que iria para a sua briga que estava marcada para o sábado à noite. Raquel resolve ir até à Praia das Pedras procurar o galo de briga. Chegando lá, encontraram apenas a marca de uma roda na areia, sangue e algumas penas no chão.

Escutam um barulho, e Afonso logo identifica se tratar de um pedido de socorro da Guarda-Chuva. Para a surpresa de Raquel e Afonso, a Guarda-Chuva não estava dentro do bolso onde ficava guardada, e sim jogada na areia, com as varetas quebradas. Ela contou à Afonso que, ao ver o Terrível fugindo da bolsa amarela, se agarrou nele, na esperança de convencê-lo a não brigar. Ao chegar no local da briga, o pessoal atirou ela pra longe, mas ela conseguiu ver que o Galo Terrível apanhou bastante do seu adversário. Chateado com aquela situação, Afonso pega as duas penas na areia e diz que guardará de recordação.

O oitavo capítulo é marcado pela volta de Raquel à escrita. Ela queria dar um fim para a história do Terrível, então começou a escrever a história daquele galo. Nascido e criado para ser galo de briga, quando cresceu, Terrível ficou com vontade de se apaixonar, mas seus donos não aceitavam esse comportamento. Quando ele se apaixonou por uma franguinha, seus donos logo trataram de separá-los, e o colocaram junto com outro galo de briga. Mas ao contrário do que esperavam, Terrível não brigava, e parecia querer se divertir com o colega.

Para que Terrível focasse apenas nas brigas, seus donos decidiram costurar seu pensamento com uma linha bem forte, comprada na Loja das Linhas. Sobre essa loja, Raquel escreveu a história de duas linhas que nela moravam, uma linha de pesca e uma linha forte. As duas conversavam sobre seus destinos, e ambas gostariam de viver na natureza, no mar, na floresta, em um lugar bem diferente da Loja das Linhas.

Até que um dia os donos do Galo Terrível foram até essa loja e compraram a linha forte. A linha de pesca, curiosa com o destino de sua velha amiga, foi atrás deles para ver o que fariam. Viu que a linha forte foi usada para costurar o pensamento do Galo Terrível. Presa na cabeça do galo, a linha forte passava grande parte do tempo dormindo.

Um dia, Terrível, já cansado de tantas brigas, perdeu para um galo mais novo e mais forte, o Crista de Ferro. E a derrota veio novamente na próxima luta. Os donos de Terrível marcaram a terceira luta, na Praia das Pedras. Nesse meio tempo, Terrível encontrou seu primo Afonso, que, preocupado com a sua situação, resolveu prendê-lo dentro de uma bolsa para que ele não pudesse enfrentar o seu adversário. Porém, na noite em que a briga estava marcada, Terrível conseguiu fugir e foi até o local definido para a batalha.

A linha forte ficou preocupada, pois sabia que se o Terrível morresse nessa briga, consequentemente ela morreria também. Para solucionar essa questão, a linha começou a

fazer muita força para ter uma ideia, e fez tanta força que arrebentou, descosturando assim o pensamento de Terrível. O galo, livre daquele pensamento que o obrigava a continuar brigando, foge para o mar, onde encontra um barco parado com um pescador dentro.

O Galo Terrível foi se aproximando do barco, mas, sem saber nadar, começou a se afogar. Nesse momento a linha de pesca reconhece aquele galo, e lembra que sua amiga linha forte havia sido costurada na cabeça dele. Se joga na crista do Galo Terrível, e o salva de morrer afogado. O pescador, ao puxar a linha e perceber que havia pescado um galo, não se importa, e pega-o para fazer companhia.

Nesse ponto da história podemos identificar mais dois símbolos importantes: o mar e o barco. Enquanto o mar simboliza a dinâmica da vida, transformações, nascimentos e renascimentos, o barco representa segurança (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986). Paralelamente a essa simbologia, a imagem do mar tem um forte apelo nas obras de Lygia Bojunga. Silva (1994, p. 86) observa que é “o mar que, atuando como um fio condutor, cose as narrativas umas às outras, numa sequência lógica que coincide com a cronologia de sua publicação”. É junto ao mar que se inaugura um novo ciclo na vida do Galo Terrível.

De fato, ao fugir da briga e entrar no mar, o Galo Terrível muda de vida, deixando de ser um galo de briga e de cumprir o destino que lhe foi imposto por seus donos, e dentro desse contexto, o encontro das duas linhas amigas representa uma salvação para o galo, que passa a viver em segurança, desembarcando em uma ilha distante.

A história do Galo Terrível é finalizada de uma forma que surpreende as expectativas de quem havia pensado que ele morreu: “Quem viu na praia as duas penas que o Terrível perdeu pensou até que ele tinha morrido. Bobagem. Ele agora tá curtindo a vida no tal lugar bem longe. Ele e a Linha Forte. Os dois” (BOJUNGA, 2018, p. 102).

Tomando como exemplo a história do Galo Terrível, notamos que Lygia Bojunga transcende as categorias de estética de representação tradicionais, como o paradigma da contemplação passiva. Desse modo, ela oferece maior autonomia ao leitor, permitindo a ele maior participação na obra. Quanto à interação obra-leitor, *A bolsa amarela* corresponde ao que Jauss (1979) chama de experiência estética: Bojunga trabalha o efeito e o significado do texto para seu leitor; e de outro, reconstrói o processo histórico pelo qual a narrativa é recebida e interpretada, por diferentes leitores, em diferentes tempos.

No nono capítulo, intitulado *Comecei a pensar diferente*, Raquel relata que, enquanto escrevia a história do Galo Terrível, sua vontade de escrever ficou tão magra que já não pesava quase nada. A partir daí, ela resolveu que iria escrever sempre que tivesse vontade,

independentemente dos julgamentos alheios. Isso demonstra que Raquel amadureceu, deixando de se importar com o que iriam achar dela.

O Galo Afonso andava diferente, calado, e saía da bolsa para procurar uma ideia que não havia encontrado até então. Quando ele leu a história do Galo Terrível escrita por Raquel, decidiu que seria bom irem até à Praia das Pedras para procurar o barco que levou seu primo. Raquel concordou, e foram à procura do tal barco, sem sucesso. Na volta para casa, Afonso finalmente encontrou a ideia que tanto procurava:

- Vou sair pelo mundo lutando pra não deixarem costurar o pensamento de ninguém.  
 – E começou logo a fazer planos: ia aqui, ia ali, ia fazer, ia acontecer, ia atravessar o mar, ia achar o Terrível e não sei o que mais. Aí parou e franziu a crista: - Só tem um problema: o mundo é grande demais, se eu saio lutando a pé vou ficar muito cansado (BOJUNGA, 2018, p. 105).

Raquel ao ouvir isso, logo questiona Afonso o porquê de ele não voar. O galo responde que, embora tivesse vontade de voar alto, um dia ele perdeu a força durante um voo e só não se machucou porque um urubu havia lhe dado uma carona. Desde então ele havia perdido a coragem de voar alto. Ouvindo a conversa entre Afonso e Raquel, a Guarda-Chuva pediu para que o galo contasse seus planos, e quando ele terminou, a Guarda-Chuva chorou bastante, temendo que o amigo fosse embora e a deixasse sozinha. Pediu para ir junto com Afonso lutar pelo seu ideal, mas o galo diz que ela não pode ir, pois está toda quebrada.

O Alfinete de Fralda, ouvindo toda a conversa, saiu da bolsa e escreveu que conhecia um lugar onde a Guarda-Chuva poderia ser consertada. Animados com essa possibilidade, Raquel e Afonso, guiados pelo alfinete, procuram a loja chamada A Casa dos Consertos. Chegando lá, Raquel descreveu que a casa se dividia em quatro partes, e em cada uma delas havia uma pessoa: uma menina, uma mulher, um homem e um velho. Nas paredes, uma infinidade de coisas penduradas, o que deixa Raquel maravilhada. Na parede dos fundos, havia livros do teto até o chão.

O livro é conhecido como símbolo da sabedoria, entretanto, Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 644) descrevem que o livro representa, acima de tudo, o universo. Um aspecto a ser levado em consideração é a forma como as imagens estão organizadas na narrativa. Juan-Eduardo Cirlot (1978), em seu *Dicionário de símbolos*, explica que os símbolos não devem ser considerados isoladamente em uma leitura interpretativa. Nesse sentido, vemos a imagem que o livro estabelece com as demais imagens que a ele se agregam, constituindo assim a chave para a trajetória de Raquel em seu amadurecimento como escritora.

Quando finalmente é vista, Raquel mostra a Guarda-Chuva ao homem, e pergunta se ela pode ser consertada. Ele diz que sim. Raquel, curiosa, pergunta ao homem sobre o cachorro com a boca amarrada, e quando ele ia responder, um relógio começou a tocar uma música contagiante, que fez todos dançarem, inclusive Raquel e Afonso. Quando a música finalmente parou, os moradores da casa dos consertos haviam parado em posições diferentes da que estavam anteriormente, trocando entre si as tarefas que cada um realizava quando Raquel chegou até lá.

Raquel ficou intrigada com aquelas pessoas, então resolve perguntar à menina se o homem que cozinhava era seu pai. A menina diz que sim, e apresenta as outras pessoas: a mulher era sua mãe e o velho era seu avô. Curiosa, Raquel questiona o porquê de o homem estar cozinhando enquanto a mulher solda uma panela. A menina responde que naquela casa as tarefas eram divididas: todo mundo faz de tudo um pouco. Esse modelo de família, muito diferente do que Raquel estava habituada, deixa ela ainda mais interessada. Após perguntar uma porção de coisas à menina da Casa dos Consertos, Raquel pergunta o seu nome, e ela diz que se chama Lorelai.

Fiquei na Casa dos Consertos nem sei quanto tempo. Para contar a verdade, não vi o tempo passar. O avô da Lorelai me contou como é que ia fazer o teatro dos bonecos; o pai da Lorelai me ensinou a fazer umas panquecas geniais; e a mãe da Lorelai conversou tanto tempo comigo que parecia até que ela não tinha nada que fazer. Conte pra ela como é que as minhas vontades engordavam; contei do quintal da minha casa; e quando eu mostrei os retratos ela achou o quintal tão bonito que eu resolvi dar os retratos pra ela (BOJUNGA, 2018, p. 115).

A mudança na mentalidade de Raquel pode ser percebida em vários pontos durante a narrativa, mas, especialmente depois de conhecer essa família tão diferente na Casa dos Consertos, a protagonista começa a achar que os adultos não são tão difíceis de entender quanto ela pensava. Nesse processo de amadurecimento de Raquel, percebemos imagens dos paradoxos, das oposições ganharem outros sentidos. Raquel é um espírito inquieto, ativo, participante, logo ela se identifica com a família da Casa dos Consertos.

Por ter passado muito tempo fora de casa, Raquel acaba levando um castigo por ter chegado tão tarde. Ao se deitar, a menina não consegue dormir, e fica pensando na Casa dos Consertos. Antes de conhecer esse lugar, Raquel relatou que usava as noites de insônia para se imaginar como garoto – imaginava nomes, as brincadeiras e a liberdade de poder ser quem quisesse. Mas naquela noite, ela ficou refletindo sobre como Lorelai e sua mãe gostavam de ser mulheres:

[...] puxa vida, como a mãe da Lorelai curtia ser mulher; e como a Lorelai curtia ser menina.

Ela achava que ser menina era tão legal quanto ser garoto. Quem sabe era mesmo? Quem sabe eu podia ser que nem a Lorelai? (BOJUNGA, 2018, p. 118).

Por Raquel estar de castigo, o galo Afonso teve que ir sozinho até a Casa dos Consertos buscar a Guarda-Chuva. Como pagamento, Raquel manda a “História de um Galo de Briga e de um Carretel de Linha Forte”. Afonso retorna, com a guarda-chuvas consertada, funcionando perfeitamente. Somente assim puderam saber qual era a história da Guarda-Chuva e o seu nome.

Ao invés de se chatear por estar uma semana de castigo, Raquel aproveitou esse tempo em casa e escreveu bastante: escreveu sobre seus pensamentos, sobre o que acontecia dentro da bolsa e mandou cartas para seus amigos da Casa dos Consertos. A garota começou a sentir que não estava mais inventando histórias, e a relação com sua família estava melhorando. Mas a mudança mais significativa foi que ela começou a pensar que ser menina devia mesmo ser tão bom quanto ser menino. E assim suas vontades foram diminuindo.

Com relação às situações vividas por Raquel, bem como com o modo de conduzir a narrativa, notamos o cuidado da autora de provocar uma reflexão sobre os hábitos e valores de nossa sociedade. Mais uma vez, retomamos o que afirma Eco (1994), sobre o mundo ficcional se apoiar na realidade. Contudo Lygia Bojunga permite diversas abordagens de aspectos sociais por meio de um traço caricatural, conforme afirma Silva (1994). Ela se distingue de outras produções literárias por imbricar o real com a fantasia, criando uma obra literária bem construída, capaz de deleitar leitores jovens e adultos. Vejamos como Lygia Bojunga trabalha questões ligadas ao relacionamento humano, desconstruindo o imobilismo na distribuição de funções entre homens e mulheres.

Um dia, a menina sonha que estava na praia soltando pipa. E decidida de que garotas também podiam soltar pipa, convida Afonso para ir na praia e tornar esse sonho real. No caminho para a praia, a Guarda-Chuva começou a falar muito, o que deixou Afonso muito animado:

- Tá vendo Raquel? Não é à toa que eu gosto da Guarda-Chuva: ela tem ideias. Sabe o que é que ela me disse? Que eu não preciso mais ter medo de voar alto. Ela vai junto comigo, e, se eu caio, ela dá uma de paraquedas; e, se eu caio de novo, ela dá outra; e assim toda a vida. Ela falou que chegou a hora da gente sair flutuando pelo mundo lutando pela minha ideia, chegou a hora de começar a vida de paraquedas! [...] (BOJUNGA, 2018, p. 127).

Vendo seus amigos indo embora, Raquel sentia um misto de alegria e tristeza. O Galo Afonso agora poderia voar alto e lutar pelo seu ideal, e a Guarda-Chuva podia se aventurar como se fosse um paraquedas. Afonso, eufórico, saiu dando cambalhotas até o mar, e foi engolido por uma onda.

Raquel, preocupada com o sumiço do amigo, entra no mar para procurá-lo, e, para sua surpresa, lá estava Afonso, no fundo do mar conversando com os peixes. O galo conta que os peixes não têm nome, então Raquel tira os nomes que guardava dentro de um dos bolsos de sua bolsa amarela e dá para Afonso, que os distribui para os peixes. Sem fôlego, Raquel sai do mar e resolve soltar pipa para esquentar:

[...] Recortei e coleí os papéis para fazer dois rabos bem compridos.  
 Quando o Afonso saiu do mar eu já estava quase no fim. Ele ficou olhando de crista franzida:  
 - Que negócio é esse, Raquel? pra que dois rabos?  
 - São duas pipas, você solta uma e eu outra. Aí a gente vê qual sobe mais. – Preparei dois rolos de linha. – Pronto!  
 - Pronto o quê? Cadê as pipas?  
 Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande. Elas tinham emagrecido tanto que pareciam até de papel.  
 - Tão aqui. Agora é só pendurar o rabo e amarrar a linha (BOJUNGA, 2018, p. 131).

Afonso ficou espantado e questionou Raquel, que explicou que estava perdendo aquelas vontades. Mas a vontade de escrever ela não iria soltar, pois essa já não pesava mais. Escrevendo tudo o que queria, Raquel não dava tempo para essa vontade “engordar”. Se despede de Afonso e da Guarda-Chuva, que saem pelo mundo. Abre a bolsa amarela e vê o Alfinete de Fralda, que pede para ficar: “Botei ele de novo no bolso bebê e fui andando pra casa. A bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve” (BOJUNGA, 2018, p. 135). E assim acaba a história de Raquel.

O jovem leitor, ao terminar de ler essa obra, com certeza compreenderá o quanto Raquel amadureceu ao longo da história, e como as imagens e símbolos utilizados por Lygia Bojunga auxiliam nessa compreensão. Esse livro trata de questões vividas pela maioria das crianças e adolescentes, como a dificuldade em se comunicar com a família, o medo de julgamentos, a vontade de crescer logo e tornar-se independente.

### **3.2 Ana Z., aonde vai você?**

Silva (1994), em “A viagem para dentro (uma leitura de *Ana Z., aonde vai você?*”, percebe traços característicos da literatura de Marina Colasanti, entre os quais destaca o insólito, a indefinição de tempo e espaço, o substrato cultural mítico, literário e folclórico e as imagens simbólicas que abrem como possibilidade para uma leitura crítico-alegórica. Segundo a própria Marina Colasanti (2007, p. 85), ela é uma “alimentadora da imaginação”. Nesse sentido, optamos começar nossa análise pelas imagens simbólicas que despertam evocações na mente do leitor por trazerem à tona outras narrativas, como por exemplo contos de fadas e intertextos bíblicos.

Na cena inicial da história de *Ana Z., aonde vai você?*, a narradora descreve Ana, nossa protagonista, debruçada na borda de um poço, onde procura ver a água no fundo, porém sem sucesso. Eis então a primeira imagem simbólica, do nosso ponto de vista, que marca essa história: o poço. De acordo com o *Dicionário de símbolos* de Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 849-850), o poço é um elemento de caráter sagrado em todas as tradições, sendo uma forma fundamental de comunicação. O poço carrega vários significados, mas, pode-se dizer que, nessa obra, Marina Colasanti usa essa imagem para simbolizar a busca por conhecimento – e isso se confirma no decorrer da história.

Para Silva (2008, 163), “Entrar no poço e, depois, dele emergir mais amadurecido, como sucedeu com *Ana Z.*, é vivenciar uma experiência interna, é ‘descer aos infernos’ e ressurgir”. Relacionando essa primeira imagem com a realidade dos potenciais leitores dessa história, notamos que Marina Colasanti conduz seu leitor por meio de sugestões de imagens e de associação de ideias, como por exemplo a menina olhando para o fundo do poço, como se estivesse olhando para dentro de si, buscando entender sua essência.

Por não enxergar água nesse poço, tampouco seu fundo, Ana cospe para tentar escutar o barulho do cuspe ao cair na água. A garota se inclina para ouvir melhor, porém, seu colar de contas brancas de marfim se parte e as contas caem no fundo do poço. A narradora descreve as contas, que são rosas entalhadas em marfim. Temos então a segunda imagem simbólica dessa história: a rosa. Essa imagem, conforme exposto no *Dicionário de símbolos*, carrega muitos significados, sendo o mais geral deles a “saída de águas primordiais, por cima das quais se eleva e se abre” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 891).

Na obra em questão, podemos relacionar o significado do *Dicionário de símbolos* com a regeneração, a reestruturação pela qual as crianças têm de passar na transição de sua infância para a adolescência. A imagem da rosa, assim como a do poço, está associada a um processo de iniciação e este geralmente compreende várias etapas que deverão ser vencidas para que o iniciado possa voltar renovado e ser aceito no grupo em que convive.

Dando continuidade à história, a narradora relata que Ana fica triste pelo colar perdido, começa a chorar, mas logo enxerga degraus dentro do poço, e o pranto dá lugar a vontade de recuperar seu objeto. A garota desce os degraus, e chega até o fundo do poço, onde encontra uma senhora tricotando, e pergunta a ela se viu as contas de seu colar. A senhora então diz para a garota procurá-las, pois deviam estar no chão, e assim Ana o faz.

Apesar de encontrar as contas de marfim no fundo do poço, a garota ao tentar reconstituir seu colar, percebe que a maior das contas, a rosa que ficava no centro do colar, estava faltando. Novamente Ana questiona a senhora que tricotava, porém, ela nega que tenha visto, e cogita que algum dos peixes tenha a engolido. Ana, então, se surpreende com a resposta da senhora, pois não havia nenhum peixe no poço, que estava seco. Isso desperta a curiosidade da menina:

“- Mas onde estão os peixes? – pergunta Ana, mais interessada na sua conta do que na utilidade de um cobertor d’água.

- É isso, eles não quiseram esperar eu acabar... Foram por ali, nessa aguinha do fundo – e a velha senhora aponta atrás de si.

Ana olha para o chão. Aguinha, exatamente, não se poderia dizer. É pouco menos que um filete, pouco mais que uma umidade. Mas para peixes espertos, talvez... Ana acompanha com o pé aquele molhado, anda alguns passos de olhar cravado no chão, não fosse perder a tal aguinha ou pisar em algum peixe retardatário. E eis que, de repente, quando eu já estava com medo dela esbarrar na parede do poço, damos de cara as duas com uma abertura em arco, em que não havíamos reparado antes por causa da escuridão. É a entrada de uma espécie de longo corredor, de onde sopra um ventozinho frio como um outono” (COLASANTI, 2007, p. 11-12).

Ao se deparar com esse longo corredor, a protagonista decide ir em frente, em busca dos peixes que provavelmente engoliu a rosa de marfim que falta em seu colar. Nessa passagem, podemos destacar outra importante imagem simbólica usada na construção do enredo: os peixes. Conforme descrito no *Dicionário de símbolos*, o peixe é uma imagem carregada de significados diferentes para diversos povos ao longo da história, porém, seu simbolismo mais óbvio é o elemento água, no qual ele se associa “ao nascimento ou restauração cíclica” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 823).

Na análise do livro de Lygia Bojunga, no subcapítulo anterior, **3.1 A bolsa amarela**, referimo-nos a que, para se tentar uma leitura interpretativa, devemos considerar os símbolos não isoladamente, mas no que Cirlot (1978) denomina de sintaxe simbólica. Nesse sentido, notamos que o poço, a rosa e os peixes estabelecem entre si associações que convergem para um processo de iniciação, em que o aprendizado é uma de suas etapas.

Marina Colasanti, assim como Lygia Bojunga, dá um caráter dinâmico à narrativa. Isso remete-nos a Bachelard (2001) que, em seu ensaio sobre a água e os sonhos, chama a

atenção para o caráter dinâmico do exagero imaginário. Segundo o filósofo francês, para que haja imaginação, é necessário que uma imagem suscite outras diferentes.

Ana segue pelo corredor escuro, porém, sente que enxerga melhor, e a sensação de medo é substituída pela vontade de ir em frente. A narradora descreve o corredor como um lugar cheio de buracos e irregularidades, o que exige de Ana certo cuidado ao atravessá-lo. Ao se dar conta de que não se despediu da senhora que tricotava no fundo do poço, a garota se vê tentada a voltar, porém, seu desejo de explorar o desconhecido falou mais alto, e ela continua sua caminhada pelo corredor.

Segundo Silva (1994), a senhora que tricotava no fundo do poço remete o leitor à imagem da velha tecelã de “A Bela Adormecida”:

Bruno Bettelheim, se vivo fosse, certamente reconhecera nas grandes agulhas de tricô vermelhas, no fio de água e nos peixes (um dos quais deve ter engolido a rosa de marfim do colar de Ana) a constelação de símbolos fálicos que assinalariam essa história com a marca da iniciação da puberdade (SILVA, 1994, p. 160).

Novamente assinalamos a convergência das imagens simbólicas para um processo de iniciação e este constitui a superação de perigos, a aprendizagem, o risco de vida e o amadurecimento da personagem Ana. Tal como a protagonista Raquel de *A bolsa amarela*, a narrativa de *Ana Z., aonde vai você?* revela aos poucos o desejo de Ana de reaver o colar, mas também a sua vontade de satisfazer sua curiosidade, de se conhecer e de conhecer a vida. Notamos uma aproximação entre as obras analisadas quando observamos em ambas a busca de afirmação das personagens e uma evolução durante a narrativa, tendo como base as “vontades”. Ambas autoras, cada uma a sua maneira, alimentam-se da fantasia e do imaginário.

Em uma curva do corredor, a protagonista encontra um mineiro, e logo se dá conta de que está em uma mina. Observa o homem trabalhando, enquanto sua cabeça faz muitas perguntas e ela tenta controlar o impulso de fazê-las ao mineiro. Ana não se esforça para controlar sua vontade de perguntar, e então começa a perguntar várias coisas ao homem. A sequência de perguntas leva a garota a descobrir que estava em uma mina de ouro, o qual era extraído para fazer as escamas dos peixes.

Ao ser informada pelo mineiro que os peixes deviam ter ido procurar água, Ana decide seguir em busca deles, porém, pede duas coisas ao seu novo amigo: uma escama de ouro, para guardar como lembrança, e pede emprestada uma lâmpada, para que ela siga seu caminho mina adentro. Ao ter seus pedidos atendidos pelo mineiro, a garota se despede dele e continua sua caminhada.

Ao longo do corredor, Ana percebe que ele está cada vez mais estreito, e seu teto cada vez mais baixo, e embora tenha dificuldades em passar por um caminho tão apertado, a garota continua a caminhar, até sair em um lugar mais espaçoso. O corredor com sua umidade, escuridão e atmosfera lúgubre sugere risco de morte, mas conforme Silva (1994, p.159) observa, na ficção de Marina Colasanti “os opostos muitas vezes se equivalem, como o avesso e o direito de um mesmo tecido”. Assim, a imagem oposta é vida, é renascimento: início do aprendizado da protagonista. Não podemos deixar de falar a respeito do valor simbólico do corredor, que sugere imagens uterinas que vão se afinando e fazem com que a garota para passar por ele pareça um sapo:

Ana se abaixa, caminha um pouco, colando bem os braços no corpo. Se abaixa mais ainda, avança quase de cócoras naquilo que agora virou um túnel apertado, ou uma espécie de funil. Com nojo, sente teias de aranha colando nos cabelos, encolhe o pescoço buscando a proteção da gola. “Pareço um sapo”, pensa. E nem bem encerrou o pensamento, percebe que o aperto acabou [...] (COLASANTI, 2007, p. 18).

Ela percebe que o novo ambiente, embora mais amplo, é mais quente e abafado. Ao mover a lâmpada presa em sua cabeça pelo ambiente, Ana vislumbra um vulto branco, o que a deixa muito assustada e apreensiva. Ao perceber que aquela figura assustadora não a atacara, a garota direciona a luz novamente ao vulto, e nota que é um homem vestido de branco, de perfil, que não se mexe.

Mais calma e confiante, a garota continua a iluminar o homem, e, pouco a pouco vai observando detalhes que a fazem perceber que na verdade trata-se de uma pintura de uma mulher na parede. Chega mais perto, observa atentamente, nota que as paredes têm vários desenhos que ela reconhece: são egípcios. Ao andar pela sala, Ana vê uma “porta sem porta” que dá acesso à outra sala, semelhante à que ela estava, com mais portas sem portas, que dão acesso à outras salas iguais, todas vazias.

A porta pode ser uma imagem simbólica, já que, dentre seus vários significados, representa o local de passagem entre o conhecido e o desconhecido. Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 855) afirmam que a porta tem uma importância psicológica dinâmica – pois indica não apenas um local de passagem, mas um convite para atravessá-la.

Contextualizando a imagem simbólica da porta com os dilemas vividos pela protagonista, acreditamos que essas portas fazem alusão à passagem da infância para a vida adulta, onde o indivíduo sai de sua zona de conforto para conhecer um novo mundo, novas realidades. Em relação ao jovem leitor, a imagem simbólica da porta pode servir de analogia para ele, mostrando-lhe o reverso das imagens, tramas e situações vividas por Ana e que

podem dialogar com os próprios sentimentos e cotidiano do leitor. O traço estilístico de Marina Colasanti se mistura com as imagens metafóricas, provocando no leitor certo estranhamento, como por exemplo a tumba egípcia, antes da entrada de Ana no deserto. A garota se pergunta se está num labirinto, em seguida levanta a hipótese de estar numa tumba:

“Ou será uma tumba?!!!”

Tumba, tumbaa, tumbaaa, repercute a palavra feito um eco na cabeça de Ana. E lá dentro o ecocompleta “sarcófago”, “múmia”. É justamente no momento em que o medo da múmia alfineta toda a pele de Ana que uma das aberturas se ilumina, como se outra luz viesse vindo, e Ana ouve vozes (COLASANTI, 2007, p. 20).

O sarcófago é um símbolo de muito significado, especialmente para os Egípcios, entretanto, dos significados apresentados por Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 2297-2298), pode-se dizer que Marina Colasanti utilizou o sarcófago como um local onde se reúnem as forças da vida e suas transformações. Novamente a autora, através dos símbolos, sugere que Ana passa por mudanças. Apesar de não sabermos a idade da protagonista, tampouco outros detalhes de sua vida antes de entrar naquele poço, mas com os símbolos utilizados por Marina Colasanti na história, pouco a pouco podemos identificar que se trata de uma criança, prestes a se tornar adolescente.

Ao ouvir vozes que se aproximam de onde ela está, Ana imagina que elas sejam de ladrões de tumbas ou caçadores de tesouros. Apaga a luz de seu capacete e se esconde. A sala se ilumina, e a garota vê dois homens vestidos de branco, cada um com uma malinha. Enquanto um sobe em um banco e encara a parede, o outro senta no chão e desembulha um sanduíche. Faminta e curiosa, Ana sai de seu esconderijo e pergunta o que eles são.

Os homens respondem às perguntas da garota, e explicam que trabalham na restauração da tumba. Então Ana após matar um pouco de sua curiosidade sobre o que eles faziam, pede uma mordida do sanduíche de mortadela que um deles comia. O homem retira de sua malinha outro sanduíche, e entrega a ela, que se senta, come, e faz mais perguntas. Ao terminar de comer, Ana, contendo seu ímpeto de perguntar sobre a rainha dona do sarcófago, se lembra do que a levou até ali, então pergunta aos homens se não viram os peixes.

Ao ser informada de que ali não havia nenhum peixe, a menina pergunta sobre a saída, pois acredita já ser noite. Os dois homens dão explicações confusas sobre a saída da tumba, e Ana se despede, seguindo a direção que lhe apontaram. Ao se deparar com uma porta fechada, ela a empurra e é surpreendida com a luz do sol e um calor intenso. A menina estava no deserto. Olha ao redor, observa a tumba de onde saiu, não sabe exatamente o que fazer.

Dunas, areia a perder de vista. “É como uma praia que não acaba nunca, uma praia sem mar”, pensa ela. “Sem mar”. A frase engancha no pensamento de Ana, que, sem saber bem por quê, repete “sem mar...sem mar...”. Até esbarrar no óbvio: sem mar é igual a sem água. É isso” Nessa secura toda, nesse imenso oceano em pó, onde teriam ido parar seus peixes? (COLASANTI, 2007, p. 26).

O deserto é uma das imagens simbólicas mais importantes nessa história. No *Dicionário de símbolos* são destacados significados essenciais para o deserto: “é a principal indiferenciação, ou é a extensão superficial, estéril, sob a qual deve ser buscada a realidade” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 1027). Na obra de Marina Colasanti, o deserto é utilizado como um lugar de revelações, onde Ana trilha o seu caminho em busca de autoconhecimento. Para Marina Colasanti (2007, p. 128), o deserto “é um mar de outra consistência, é o império do sol, é a grande travessia”.

Ao ver um homem com três cabras se aproximar, Ana acredita que ele pode servir para lhe passar alguma informação. Com a aproximação do homem, a garota observa seus trajés, nota que ele carrega um cajado, então deduz que ele é um pastor. A menina se aproxima, porém, o homem para, não olha para ela, e faz um sinal com o cajado. Um ônibus para e então ele sobe. A menina também sobe no ônibus, senta no fundo, perto do pastor, e tenta perguntar a ele que lugar era aquele e onde o ônibus os levaria, mas o barulho no interior do veículo atrapalha a sua comunicação.

Com a dificuldade em ser ouvida dentro de um ônibus cheio de animais, Ana encontra um lápis no bolso de sua saia, e, sem papel para escrever, desenha no tecido de sua roupa um peixe, chama o pastor e mostra a ele o desenho, no intuito de perguntar se aquele homem tinha visto algum peixe. Entretanto, o pastor parece não entender sua intenção:

[...] Tira o lápis da mão de Ana, puxa o pedaço de pano que lhe sai do turbante, puxa mais, desenrolando um pedaço, alisa-o, e desenha nele um lagarto, com escamas quase iguais as do peixe, mas um lagarto. Ana faz que não com a cabeça, desenha outro peixe. O homem agora ri, francamente divertido. Arranca novamente o lápis, e desenha uma cobra, cheia de escamas, mas uma cobra. Ana faz que não com a cabeça. O homem faz que não com a cabeça. E ficam os dois, balançando a cabeça um para o outro, meio para dizer que não, meio acompanhando os sacolejos do ônibus, rodeados pelos balidos das cabras (COLASANTI, 2007, p. 28).

Nessa passagem, a dificuldade de Ana em ser compreendida pelo pastor pode ser entendida pelo leitor como o típico conflito vivido por adolescentes que não se sentem entendidos por outras pessoas. A figura do pastor, além de ser carregada de simbolismo religioso, remete também ao sentido de “sabedoria intuitiva e experimental” (CHEVALIER;

GHEERBRANT, 1986, p. 2026). Novamente nos deparamos com um símbolo das mudanças vividas pela protagonista.

Dentro do ônibus, esperando a próxima parada, Ana é surpreendida pela visão de um oásis. Levanta-se e pede para descer do ônibus, enquanto os outros passageiros parecem não se importar com o oásis. Sozinha diante do oásis, a menina vê uma enorme acácia florida. Essa árvore é repleta de significados em diferentes culturas, porém, nesse contexto, cabe destacar que a acácia simboliza o sol, o calor, a inocência (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 105-106). A inocência provavelmente seja o significado mais relevante da acácia na história, visto que Ana é uma criança, repleta de ingenuidade, enfrentando os desafios de crescer e tornar-se adolescente.

Ao associarmos a imagem da acácia a Ana, verificamos que a imaginação simbólica, de acordo com Gilbert Durand (2000), mencionado no capítulo 2, subcapítulo **2.1 Breve contextualização teórica do imaginário e do simbólico**, busca o equilíbrio das tensões advindas do corpo e do mundo. Desse modo, as estruturas do imaginário estão imbrincadas ao símbolo e vice-versa, e assim respondem questionamentos sobre nossas experiências, vivências, angústias e incertezas. Nessa perspectiva, o símbolo, como um vasto campo de imagens, e o estudo das imagens podem fornecer outras novas imagens. Na ficção de Marina Colasanti, assim como na de Lygia Bojunga, os conflitos, as experiências vividas pelas personagens e o próprio universo descrito, levam o leitor a se colocar diante de si mesmo, como uma narrativa em abismo, para negar e superar seu destino ou mesmo para ressignificá-lo, tornando-o mais confortável ou menos conflituoso. Se encontrar com os mistérios e problemas da vida do outro, nos faz refletir sobre nosso universo particular.

Ao sentar na grama que crescia à sombra da acácia, Ana buscava um frescor, sentir o cheiro do mato e o perfume das flores, porém, não tem essa sensação. A menina sente calor, enquanto observa outras pessoas naquele local, que parecem não ter a mesma sensação que ela. Ao se reclinar para encostar no tronco da árvore, a menina cai de costas. Ana então se levanta, olha o tronco, mas ao tentar tocá-lo, não consegue. Tenta chutá-lo, sem sucesso. Atrás da menina, uma mulher ri, e ao ser questionada por Ana sobre a graça daquilo, a mulher explica que a menina está numa miragem. Ao ser convidada pela mulher para ir até sua casa, Ana a segue, enquanto ouve explicações sobre a miragem onde estava:

- Eu disse miragem, para simplificar – vai falando enquanto anda, acompanhada por Ana. – Mas você vai ver, é uma miragem especial.
- Caminha mais um pouco com andar ondulante para não derramar água. E completa:
- As coisas não são. Mas a gente faz as coisas serem.

Agora elas vão entre tufos de leandros floridos. Ana quase trotando, porque às vezes para, distraída, por uma borboleta ou um pássaro, e não quer perder-se da mulher.  
 - Enfim – diz esta como se quisesse livrar-se de uma explicação mais complicada -, você está no oásis do Desejo (COLASANTI, 2007, p. 31).

Ana questiona a mulher sobre o que deseja o oásis, e então ela explica que, na verdade, o oásis não deseja nada. Quem deseja são as pessoas que estão nele, porém, há uma forma certa de se desejar. Após ensinar Ana o jeito certo de se desejar as coisas naquele lugar, a mulher a convida para hospedar-se em sua casa. No caminho até a casa, a menina se vê em meio a pessoas, animais, plantas, que a deixam confusa, por não saber se são reais ou apenas miragem.

Para testar a veracidade do oásis do Desejo, Ana imagina um sorvete de amoras com toda a sua força, porém se decepciona ao ver que seu desejo não se tornou realidade. Sentindo-se completamente enganada, a menina sente vontade de chorar como quando era criança, e acusa a mulher de mentir. Esta para em frente a uma casa, e diz a Ana que ainda não havia terminado de explicar sobre o funcionamento do oásis. Ela afirma que um simples desejo não é o suficiente. É preciso que o desejo dela complemente o desejo de outra pessoa, e assim, conectados, os desejos se tornarão realidade. Após a explicação, a mulher a convida para entrar em sua casa.

Depois dessa passagem, a narradora – assim como o leitor, não sabe ao certo o destino da personagem – relata que viu Ana entrar na casa da mulher, sentar-se, comer, e acompanhou a menina até o momento em que ela se deitou, e em seguida foi tratar de sua vida. Passado algum tempo, ao voltar e procurar pela personagem, não a encontrou, então começou a procurá-la pelo oásis, observando as pessoas e suas conversas. Em meio a diferentes figuras, a narradora escuta a conversa de três lavadeiras, que falavam de uma menina que veio de longe, e que havia encantado o Sultão com suas histórias. O Sultão estava tão encantado, que até construiu uma torre para a menina.

O assunto desperta ainda mais a curiosidade da narradora quando ela ouve que a menina sabe de muitas histórias: “Dei um salto. Que negócio é esse de histórias? Quem tem que contar histórias aqui sou eu” (COLASANTI, 2007, p. 35). A narrativa apresenta um paralelismo entre enunciado e enunciação, em que a história de Ana se mescla com os afazeres da narradora, para falar do fazer literário. Acreditamos que esse artifício, engendrado pela autora, põe a narrativa em abismo. Ou seja, a narrativa volta-se para ela mesma, destacando o processo de criação literária. Ao apresentar Ana como contadora de histórias em contraste com a narradora que deveria contar as histórias, a autora mostra traços de seu estilo

ao leitor. Marina Colasanti (2007, p. 84) considera “tão importante quanto a escrita é o processo criativo em si, o momento em que a narrativa se faz, se inventa na cabeça, e que antecede a escrita”.

A narradora parte em busca da tal torre, que foi facilmente encontrada devido a sua grandiosidade. Ao entrar na torre do palácio, a narradora encontra Ana – ela era a menina da qual as lavadeiras tanto falavam. Nesse capítulo, entre outras imagens, destacamos a figura simbólica da torre. A protagonista, ao ser questionada pela narradora, relata que sempre teve vontade de ser princesa e morar em uma torre, por isso acredita que sua vontade tenha tornado a torre uma realidade. Contudo o sonho de ser uma princesa que vive em uma torre, desejo típico da maioria das meninas na infância, é desmitificado por Ana, que se vê presa e obrigada a contar histórias para entreter o Sultão todas as noites, sob pena de ter sua cabeça cortada por um carrasco.

No *Dicionário de símbolos* (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p.1005-1006), a torre representa a tentativa do homem de chegar ao céu e canalizar o poder divino para a Terra. Na tradição cristã, a torre também representa ascensão e vigilância. Deduzimos, então, a torre como símbolo do crescimento de Ana, que no início da história era apenas uma menina, e agora dá indícios de mudanças de comportamento.

A menina faz as vezes de Sherazade, de *As mil e uma noites*, e consegue divertir o Sultão por um tempo considerável, juntando todas as histórias que conhecia – as quais o leitor também há de reconhecer muitos trechos –, deixando-o curioso para ouvir o restante da história na noite seguinte. Mas chega um determinado momento em que percebe que seu estoque de histórias havia acabado, o que a deixa desesperada:

[...] em uma manhã, saído o Sultão, percebe ter acabado o seu estoque de ogres, fadas, madrinhos, príncipes e princesas. Como seca um rio, secou a memória de Ana. E, por mais que se esforce, não encontra dentro de si nem mais uma história para contar.  
Desta vez Ana chora e chora, pensando no carrasco. Ensopa o cetim dos coxins. Quase ensopa o tapete. Chora tanto, que as lágrimas, como as histórias, secam dentro dela (COLASANTI, 2007, p. 40).

Ana dorme desejando com toda a força não ser mais princesa e sair daquela torre, e como se despertasse de um sonho, acorda sozinha no deserto. Vê uma caravana se aproximando, então faz sinal para que o camaleiro pare. Assim que ela gesticula, uma flor de acácia cai de seus cabelos, indo lentamente até o chão. Novamente a acácia se faz presente na história, e como visto anteriormente, essa flor simboliza, entre outras coisas, a inocência. A acácia desprendendo-se dos cabelos de Ana pode representar a mudança de Ana da inocência

da infância para a visão adulta, que lida com os valores convencionados, com a fragilidade dos conceitos e com a mutabilidade das situações e dos relacionamentos.

O camaleiro para com o sinal da menina, e toda a caravana atrás dele também para. Um homem todo coberto por um pano azul estende sua mão para que Ana suba em um camelo, e assim seguem uma viagem pelo deserto. “Para onde será que vai? É a primeira pergunta que Ana se faz, depois de ter gasto o alívio por não estar mais sozinha. Para algum lugar, certamente, ela própria se responde. E continua seguindo o fio de seu pensamento. [...] O raciocínio de Ana parece lógico, tranquilizador (COLASANTI, 2007, p. 42).

É possível notar uma mudança de comportamento de Ana, que no começo da história mostrou-se uma criança muito curiosa, que não controlava seu instinto de “perguntadora autônoma”. O leitor pode perceber agora uma Ana mais serena, capaz de responder suas próprias dúvidas. Outra mudança observada nessa passagem é o ritmo em que o tempo passa. Embora em nenhum momento da história tenha ficado clara a velocidade em que o tempo passava naquele deserto, a partir dessa passagem, Marina Colasanti deixa isso perceptível ao leitor: “A partir desse ponto, o tempo começa a passar para Ana no ritmo das patas dos camelos. Sem pressa, ondulante, cheio de cintilações, igual a um tempo de mar” (COLASANTI, 2007, p. 43).

O camelo, conforme descrito no *Dicionário de símbolos*, representa a sobriedade e o equilíbrio das próprias vontades (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 240-241). Pode-se afirmar que essa imagem simbólica é usada para representar a mudança no comportamento de Ana, que durante a viagem pelo deserto, adquire mais sabedoria e não é mais aquela garota impulsiva apresentada no início da narrativa. Silva (1994, p. 169) corrobora nossa afirmação, explicando que Ana adquire uma nova maneira de ver a realidade que a cerca e o aprendizado que ela teve “corresponde também um espaço de tempo transcorrido, com as devidas alterações que ele produz”.

Nesse novo ritmo de tempo, Ana esvazia seus pensamentos, antes tão acelerados, e mergulha em si mesma, numa profunda reflexão. Na primeira noite em que acompanha a caravana, a garota permanece em silêncio, e por não ter nenhum afazer no meio daquelas pessoas ocupadas, ela observa todo o movimento para a montagem do acampamento em que dormirão. Na noite seguinte, já se sente mais ambientada, ajuda a montar tendas e começa a se comunicar.

Assim ela estabelece uma amizade com o camaleiro que a acolheu, o “homem azul” de poucas palavras. Em uma noite, Ana retoma sua mania de fazer perguntas, e ao questionar ao

cameleiro o que ele conversava com um homem, surpreende-se ao descobrir que este homem havia oferecido vinte camelos para comprá-la, a fim de que se casasse com seu filho:

“Casar??!! O homem está louco! Eu não quero casar! Quero a minha mãe!”, pensa Ana num susto. E grita: - Mas eu sou criança!  
- O filho dele também é – rebate o homem com naturalidade. – Compra agora, casa depois. Garante o negócio (COLASANTI, 2007, p. 46).

Apesar de o camaleiro tratar aquilo em tom de brincadeira, Ana, preocupada, trata de agir para não ser vendida: diariamente, passa a observar os camelos que o homem havia oferecido por ela, e tentar tirar-lhes seu alimento, para que não engordem e o negócio não seja fechado. A caravana segue por um tempo desconhecido por Ana até chegar em rochedos. Na verdade, a garota não tinha certeza se eram rochedos, pedras ou sabe-se lá o que. O lugar era repleto de casas brancas e polidas, mas um detalhe chama a atenção da protagonista: na porta de todas as casas, haviam homens construindo barcos e mulheres tecendo redes.

O homem azul compra um barco e redes, e, ao deixarem aquela aldeia, Ana não resiste e pergunta a ele qual a necessidade de um barco no meio do deserto e qual a função das redes, já que ali não havia peixes. Ele responde que, como a viagem é longa, nunca se sabe quando precisará de um barco. A imagem do barco é citada no *Dicionário de símbolos* como um símbolo de segurança (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 179), enquanto as redes simbolizam, entre outras coisas, a “busca, no inconsciente, da história que deve trazer de volta ao limiar da consciência, que pesca das profundezas, as memórias mais distantes e mais rejeitadas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1896, p. 877).

A caravana segue pelo deserto, passa por uma longa tempestade de areia, até chegar em uma cidade em ruínas. A garota se espanta, pensando que a tempestade de areia foi o deixou aquele lugar em ruínas, mas o homem azul explica que aquela cidade estava assim há muito tempo.

Ana encontra crianças e começa a trocar objetos, como se estivessem trocando figurinhas. Em meio às ruínas, inúmeras tendas estão montadas. As tendas, conforme descrito por Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 991-992), representam o céu na Terra e a proteção de Deus, sendo um local de manifestação do divino.

As crianças contam à Ana como aquela cidade era bonita antes de ser atacada por homens montados em cavalos negros, o que a deixa fascinada. Depois de tanta história, almoçam e brincam, até que Ana resolve perguntar às crianças se elas viram algum peixe por ali. Um menino leva Ana até a um pátio, e começa a cavar a areia, até que encontra um peixe,

de aparência estranha, o que a faz concluir que não era um dos peixes pelos quais ela procurava. Diante disso, a garota volta a brincar, livre de qualquer preocupação. Ana brincou tanto com as crianças da cidade em ruínas que não percebeu o tempo passar:

[...] Quase nem se lembra do homem azul ou da caravana. E não está certamente pensando nele quando, em meio a uma brincadeira de pegar, é a sua sombra escura que lhe atravessa o caminho, e são seus braços que a pegam.

- Vamos, Ana, está na hora de viajar.

- Já?

- Já. Faz muito tempo que chegamos.

- Que nada. Ainda nem é de noite!

- Não é noite, porque o tempo aqui é outro. Mas já passaram muitos dias.

- Dias?! Você está brincando!

- Eu não. Quem estava brincando é você – faz uma pausa. – Estou falando sério. Viu as ampulhetas nas tendas? – pergunta o homem enquanto andam (COLASANTI, 2016, p. 59).

Ana nem sabia ao certo o que era uma ampulheta. Mas deduz que seja um objeto de vidro com formato diferente que viu em uma das tendas que visitou. O homem azul explica o funcionamento de uma ampulheta, mas é interrompido por Ana que relata ter visto que, ao invés de virar a ampulheta quando a areia de cima acabou, uma mulher colocou mais areia nela. O homem então prossegue sua explicação, afirmando que é por esse motivo que o tempo quase não passa naquele lugar, e que a noite só chega quando alguém vira a ampulheta.

Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 877) relatam que a ampulheta pode ser tanto um símbolo da queda infundável do tempo e seu ritmo implacável, como também uma possibilidade de retorno às origens. No contexto da narrativa, podemos considerar que, mesmo sem Ana e o leitor perceberem, muito tempo se passou, o que justifica as mudanças de comportamento da personagem criada por Marina Colasanti. Ademais, pode ser o prenúncio do regresso de Ana.

Em um misto de tristeza e paz, Ana retoma a viagem com a caravana. A noite chega, e Ana sente que o tempo retoma ao seu ritmo normal. A viagem pelo deserto segue por mais alguns dias, até que chegam em um vale, cheio de pessoas – que para o espanto da garota – flutuam no ar. Algumas mulheres vão até os caravaneiros, e estendem a eles cestos vazios, que eles vasculham e agem como se tivessem pegado alguma coisa em seu interior.

A garota sabe que está diante de uma situação diferente, mas em sua cabeça não encontra explicações para aquilo que vê. O homem azul entra em algum lugar, e Ana o segue, ainda sem entender o que estava acontecendo, quando topa em alguma coisa que não enxerga:

Ana dá mais um passo querendo segui-lo. E, pam!!! o pé estremece na topada. Topada em quê, se não há nada diante dela? Cambaleia, saltando sobre o pé intocado. E, pam!!! as costas se encurvam na pancada. Pancada onde, se nada vê daquele lado? Vira-se procurando, e desta vez, pam!!! é o cotovelo que esbarra numa superfície dura, inexistente como tudo. Sem coragem de se mexer, sem coragem de ficar parada. Ana se deixa cair sentada no chão. Só então o camaleiro parece perceber sua aflição. E, como naquele primeiro dia, estende-lhe a mão (COLASANTI, 2016, p.62- 63).

Depois de muito nervosismo diante daquela situação incompreensível, o homem azul e a mulher explicam para Ana que ela está em uma antimiragem, e a garota então se acalma e torna-se capaz que compreender melhor como as coisas funcionavam naquele oásis. Ainda com esperanças de encontrar os peixes, Ana pede a uma criança que a leve até a fonte do oásis. Chegando lá, encontra um olho d'água, mas nenhum peixe. Permanece no oásis por mais um tempo que não é possível ser determinado, até que um dia “uma bola de poeira surge no horizonte, cresce aproximando-se. E chega com um ronco, no oásis subitamente em corre-corre” (COLASANTI, 2016, p. 66).

Ana, espantada, pensa que aquela confusão seja a chegada de caçadores de escravos, mas a poeira abaixa, consegue perceber que na verdade as pessoas estavam correndo ao encontro daquela nuvem de poeira. Enquanto alguém afirma que são caçadores de talentos, outra pessoa acredita que estejam procurando figurantes para um filme. Ana decide que quer ser uma das escolhidas, mas passa despercebida. Vendo que não ia ser escolhida, a garota decide ir junto com o grupo dos escolhidos. Sobe no ônibus, escondendo-se no meio das crianças selecionadas pelo pessoal do cinema, e assim vai embora do oásis.

Quando o ônibus para, todos descem em um galpão, o qual a narradora deixa claro se tratar de um estúdio de cinema. Ana fica maravilhada com a quantidade de coisas e pessoas diferentes dentro do estúdio. Uma voz ordena: “Luz!!! [...] Cigarras!!! [...] Ação!!!” (COLASANTI, 2016, p. 69) e todas aquelas pessoas dentro do estúdio começam a fazer o que era esperado delas. Ana segue um vendedor de doces, até que chega em uma espécie de praça, cheia de pessoas paradas, olhando um homem prestes a ser executado. Uma voz grita “corta”, e Ana, com medo de assistir uma cena cheia de sangue, fecha os olhos. Ao abri-los para espiar o que tinha acontecido, Ana se dá conta de que ninguém teve a cabeça cortada, e o carrasco e o homem que antes estava ajoelhado, conversam amigavelmente. A voz volta a ordenar: “Ação”. Mas antes que a garota tivesse tempo de fechar os olhos novamente, cavaleiros entram na praça e começa uma confusão, deixando a menina atordoada e se questionando se aquilo também fazia parte do filme.

Um cavaleiro passa ao lado de Ana e a rapta. Perguntas passam pela cabeça da garota enquanto os cavalos trotam noite adentro. O dia amanhece e os cavaleiros param em uma cidade com características de “velho oeste”. Ao perceber que sua presença não mais importava àqueles cavaleiros, Ana se distancia, até enxergar o que se parece uma peixaria.

Ao se aproximar nota que na verdade trata-se de uma estação de metrô, o que a faz pensar que aquela era a sua chance de voltar para casa. Ao pensar nisso, ela, que até esse momento não teve tempo de pensar em sua casa, sente uma vontade incontável de retornar, para sua cama, para o seu quarto, para o seu mundo. Se aproxima do guichê vazio, e, para sua surpresa, os bilhetes estão ali ao alcance de qualquer pessoa, totalmente grátis. Ao ouvir um sinal, a garota corre para o trem que se aproxima.

No *Dicionário de símbolos*, o trem é descrito como um dos símbolos da evolução. Ele representa uma evolução psicológica, uma consciência que leva para uma vida nova. A estação de partida simboliza o inconsciente, onde está o ponto de partida para essa evolução (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 1013).

Sozinha no vagão, Ana luta para se manter acordada, enquanto o cansaço toma conta de seu corpo, que balança com o movimento do trem. Pouco tempo depois, o trem para em uma estação vazia: a Estação da Tumba. Ana vê um cartaz com uma mulher de perfil, idêntica à rainha de branco que ela havia visto na Tumba. Segue a seta de saída, anda pelos corredores, passa por uma roleta, e chega em uma rampa que ela reconhece.

Aliviada por estar em um local familiar, Ana segue em direção à sala da rainha, ansiosa para encontrar os seus amigos Alto e Baixinho. Chegando na sala, Ana não encontra seus conhecidos, e se depara com um grupo de turistas guiados por uma mulher loura e sardenta. O sarcófago, embora estivesse no mesmo lugar, estava diferente de quando Ana entrou ali pela primeira vez. Recordando-se do medo que sentiu da escuridão quando chegou no sarcófago, Ana se lembra do capacete que pegou emprestado do mineiro no túnel.

A garota tinha prometido devolvê-lo, mas desconfiou que o tivesse perdido logo no sarcófago. Procura em sua volta e não encontra nem sinal do objeto. Conclui que não iria encontrar o capacete perdido, e já pensa nas desculpas que dará ao mineiro. Afastando-se do grupo de turistas barulhentos, a garota começa a procurar a porta pela qual ela havia chegado na tumba. Se depara com uma abertura pequena, que acredita não ser suficiente para sua passagem. Procura outra saída, mas percebe que aquela era a única, então certamente era aquela. Ao ver os rastros de suas mãos e joelhos no chão, Ana tem certeza que foi por ali que chegou:

O jeito vai ser espremer-se, insinuar-se. O jeito vai ser lutar para sair. A cabeça passa primeiro, que é o mais fácil. Mas os ombros entalam, são largos demais. Ana se espreme, se deita, tenta de toda maneira, enfia um braço pela abertura, para puxar-se com a mão já do lado de lá. “Tenho que conseguir”, pensa com fervor. “Se eu não passar, nunca conseguirei voltar para casa.” (COLASANTI, 2016, p. 76).

A dificuldade de Ana em entrar na passagem para a mina mostra ao leitor que o seu crescimento durante a história não foi apenas em experiência e consciência. A garota cresceu em tamanho, e isso fica claro nessa passagem da narrativa. Depois de muito esforço, Ana consegue entrar na mina. A escuridão não mais a assusta, pois ela sabe que com o tempo seus olhos se adaptarão à essa condição. Sabendo que conhece o caminho, a menina demonstra ao leitor confiança. De longe escuta batidas, o que a leva a deduzir que o mineiro que conheceu no início da viagem ainda continuava trabalhando. Se apressa para encontrar o amigo, mas chegando no local de onde vinham as batidas, Ana percebe se tratar de outro mineiro.

O mineiro explica que o amigo saiu para prestar um serviço urgente, e olha para a garota como se esperasse que ela fizesse mais perguntas. Mas ela não sente aquela vontade incessante de fazer perguntas que tinha anteriormente. Procura em seus bolsos algum objeto que possa deixar de lembrança para que o mineiro entregue ao seu amigo. Como ela havia deixado tudo o que tinha com os meninos na cidade em ruínas, Ana desfaz o laço vermelho que prendia seus cabelos, e entrega-o ao mineiro.

O laço, conforme citam Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 295), assume a aparência de uma flor, simbolizando a floração. Já a cor vermelha, simboliza fundamentalmente a vida (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 888). Quando Ana retira o laço de fita vermelho de seus cabelos, podemos dizer que ela desabrochou, da infância para a adolescência.

Ana segue o seu caminho de volta, até chegar no poço onde tudo começou. Sorri, pronta para cumprimentar a velha que tricotava um fio de água, mas essa estava dormindo, embrulhada em seu cobertor de água, com os peixes aninhados em seus braços. Ana se pergunta há quanto tempo estavam ali, enquanto ela os procurava. Mas não sente vontade de acordá-los, como se a conta perdida de seu colar não tivesse mais tanta importância diante de tudo o que ela viveu:

“Era um lindo colar”, pensa Ana, alegre. Quase sente a rosa de marfim despentalar-se em sua lembrança. “Vai ver”, pensa ainda, “nem estava mesmo procurando por ela. Vai ver, estava o tempo todo só perseguindo a viagem”. Ana abaixa o cobertor envolvendo a velha senhora, calça a ponta com cuidado. Depois vai até a parede do poço, segura o primeiro degrau, olha para o alto. “Engraçado”, pensa antes de começar a subir, “como é fácil voltar pelos caminhos que a gente já conhece.

A luz lá em cima brilha redonda e pequena como uma lua (COLASANTI, 2016, p. 78).

Por mais que a luz vista do fundo do poço parecesse uma lua, ao chegar lá em cima Ana se dá conta que ainda é dia. Limpa suas mãos sujas de ferrugem na sua saia, que agora lhe parece mais curta que o normal. Coloca a mão no bolso e sente a escama dourada, o que a faz ter certeza de que sua viagem aconteceu, de fato. Segue em direção à sua casa, que fica num campo, entre árvores.

Gira a maçaneta da porta de casa, já sentindo que algumas gotas de chuva caíram em seu corpo, e escuta uma voz conhecida: “- Que bom que você chegou antes da chuva, filha [...] Vem aí um pé d’água” (COLASANTI, 2016, p. 79). E a história de Ana termina com a chuva, símbolo de fertilidade e revivificação, segundo Chevalier e Gheerbrant (1986, p. 236).

A casa, último símbolo por nós analisado nessa obra, representa a imagem do universo, o ser interior, o feminino – conotando um refúgio (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1986, p. 257-259). É um lugar de segurança, onde Ana, depois de uma viagem em busca de autoconhecimento e evolução, encontra proteção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trajeto de construção desta dissertação, empreendemos um passeio pela literatura infantil cujo resultado corresponde a um interesse especial pelo ensino de leitura literária e formação de leitores. Para verificar os caminhos de uma formação leitora significativa, escolhemos *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *Ana Z., aonde vai você?*, de Marina Colasanti, no sentido de que ambas autoras têm maturidade e capacidade de dialogar com o próprio discurso e com o discurso do “outro”, por meio de mecanismos como o imaginário e o simbólico. A esse respeito, verificamos que elas reúnem imagens que, por sua ambiguidade, campo metafórico, linguagem alegórica, vão se associando e tecendo novas imagens.

Tanto em *A bolsa amarela* como em *Ana Z., aonde vai você?*, as protagonistas passam por um processo de amadurecimento, que pode ser entendido como a passagem da infância para a adolescência. Raquel usa uma bolsa para esconder suas vontades e amigos imaginários, ao passo que Ana desce ao fundo de um poço para uma viagem cheia de acontecimentos fantásticos, onde o tempo não passa no mesmo ritmo do relógio.

Embora sejam obras diferentes, ambas autoras utilizam o imaginário e o simbólico como ferramentas para representar questões vividas pelas crianças no período de transição entre infância e adolescência, permitindo que o jovem leitor se identifique com as personagens Raquel e Ana. Ambas narrativas apresentam um procedimento intencional do autor do discurso e, ao mesmo tempo, estabelecem sua interpretação, pois como afirma Umberto Eco, o mundo ficcional utiliza o mundo real como seu pano de fundo.

Geralmente o foco narrativo desvela o modo como a narrativa se desenvolve. Notamos que, em *A bolsa amarela*, a presença de um narrador protagonista que conta a história parece ativar estruturas emotivas e sensoriais da própria personagem, na medida em que proporciona ao leitor interpretações possíveis e também ativa nele as mesmas estruturas mencionadas. Desse modo, Bojunga liberta o momento em que a narrativa se faz e mostra ao leitor o processo de criação literária por meio da escrita de Raquel.

Em *Ana Z., aonde vai você?*, a narradora ora participa da história ora está fora dela, cuidando de sua própria vida. Há momentos em que ela está no mesmo nível do leitor, apenas observando o que acontece com a personagem Ana. Em outros, se identifica como autora da história, surpreende o leitor, mostrando a ele a sua experiência estética, para que o leitor se deleite com a obra, e além de contemplá-la, se transporte para dentro dela.

Observamos também, nas instâncias narrativas analisadas, como as obras contribuem para a autonomia do leitor. Um dos elementos que favorecem essa autonomia pareceu-nos

estar intimamente relacionado com a fruição do texto lido: narrador e leitor se estreitam nos contextos socioculturais apresentados, pois embora ler um texto seja algo particular de cada leitor, a recepção é um fato social. Ademais, nas obras analisadas, notamos momentos em que narrador e leitor ocupam um mesmo nível, como observadores das ações das personagens.

Outro elemento, trata-se do processo de amadurecimento das protagonistas Raquel e Ana, em que o leitor pode associá-lo com cenas do seu cotidiano. Um dos muitos momentos considerados por nós belos na narrativa de Raquel é como ela acolhe Alfinete, cujo medo de ser jogado no lixo, de não ter utilidade, está relacionado com uma das grandes contradições da humanidade: o ter x o ser. De maneira semelhante, Ana aprende que o valor das coisas não precisa ser medido pela sua utilidade imediata. Em outras palavras, o mundo da aparência e o mundo da essência é revelado ao leitor por meio de alegorias que revelam aspectos essenciais da alma humana.

Ademais, ambas escritoras permitem reflexões e trazem argumentos relevantes sobre princípios morais baseados na noção de que o ser humano deve criar sua própria história. Pareceu-nos que elas conseguem chegar à forma mais contemporânea de destruição de estereótipos misóginos, de crítica social sobre aspectos da sociedade relacionados ao consumismo desenfreado, ao relacionamento humano, a preconceitos de variados tipos e outros problemas registrados por essas duas escritoras de maneira singular.

Acreditamos que, graças a conhecimentos anteriores, ao contexto de recepção, aos elementos de informação selecionados no texto, ambas narrativas justificam o ato de ler. Jauss elucida a complexidade da interação entre a obra e o leitor e vê a interpretação como algo inerente ao leitor que a faz a partir de suas vivências. E o interessante em ambas narrativas é que as autoras tecem tramas bem construídas. Iser apresenta a relação entre imaginário e realidade e o efeitos e respostas entre texto e leitor que se fundem e dessa fusão o ato de leitura transmuta o sentido em efeito a ser experimentado. E não há como não perceber essa relação ao ler os textos de ambas escritoras.

É na interação entre texto e leitor que ambas narrativas pareceram-nos corresponder ao que Jauss chama de experiência estética: Bojunga e Colasanti trabalham o efeito e o significado do texto, e desse modo, reconstroem o processo histórico pelo qual a narrativa é recebida e interpretada por diferentes leitores, em diferentes tempos.

Igualmente, apoiamo-nos em vários teóricos, críticos e estudiosos como Laplatine e Trindade para mostrar que o simbólico admite um componente racional, representando o real ou aquilo que é essencial para que a humanidade faça algo ou pense. O símbolo é algo presente na vida de toda sociedade e se constitui por mobilizar as ações humanas de maneira

afetiva. Chevalier e Gheerbrant corroboram essa ideia ao definirem o símbolo relacionado com a interpretação e constituído de dinamismo e afetividade. Uma das funções observadas pelos estudiosos do símbolo é que ele exerce uma função mediadora, já que por seu campo semântico atrai ou reúne elementos que estão separados.

Os textos de Marina Colasanti são ricos em alegorias, que vemos como estratégia da autora para conseguir um efeito diferente na narrativa. Os textos de Lygia Bojunga são ricos também em uma linguagem alegórica. Acreditamos que essa semelhança se dê em função de que a narração consiste em um encadeamento de ações, que colocam em cena personagens cujos atributos, comportamentos e feitos têm valor de signos, movendo-se em espaços e tempos simbólicos. E ambas trabalham imagens recorrentes, em que aqui destacamos o deserto e o mar, como símbolos iniciáticos, em *Ana Z., aonde vai você?* e em *A bolsa amarela*, respectivamente. Esta última, representa a fase luminosa de Lygia Bojunga, segundo Silva (1994), em que o teor iniciático prepara Raquel para seu papel feminino em contextos social e familiar. A primeira, por meio de imagens densas de simbolismo, desperta na mente do leitor lembranças de outras narrativas como contos de fadas, relatos bíblicos, entre outras. E o deserto, uma espécie de mar com outra consistência, como afiança a própria Marina Colasanti, oferece a Ana o apuramento de sua percepção e o domínio de seus impulsos.

A imaginação e a criatividade são usadas pelas duas protagonistas como forma de encarar e superar desafios, levando o receptor das obras a um processo de reflexão para, assim como Raquel e Ana, aprender a lidar com seus conflitos pessoais, buscar sua identidade e compreender que as mudanças pelas quais está passando fazem parte de um processo de amadurecimento, que o prepara para a vida adulta.

Diante do exposto no presente trabalho, esperamos ter contribuído com os estudos sobre Lygia Bojunga e Marina Colasanti e evidenciado a importância do imaginário e do simbólico para a formação de leitores.

## REFERÊNCIAS

- AIRES, E. G. O processo de criação em Lygia Bojunga Nunes: leitura e escrita postas em jogo pela ficção. In: 15º Congresso de Leitura do Brasil. *Anais*. Campinas: Unicamp/Puc Campinas, 2005. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais15/alfabetica/AiresElianeGabriel.htm](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/AiresElianeGabriel.htm). Acesso em: 05 junho 2019.
- ALMEIDA, S. C. P. Mircea Eliade e a valorização do imaginário religioso. *Revista Eletrônica Correlatio*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 149-160, 2016.
- AMARAL, C. P. Quando os desertos se encontram. In: SILVA, V. M. T. (Organizadores). *E por falar em Marina... – estudos sobre Marina Colasanti*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2003.
- AMARILHA, M. Por que ler literatura na escola? In: CARVALHO, D. B. A.; VERARDI, F.; SÁ, P. F. F. (Organizadores). *Quando se lê literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?* Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.
- ANAZ, S. et al. Noções do imaginário: perspectivas de Bachelard, Durand, Maffesoli e Corbin. *Revista Nexi*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-16, 2014.
- ARAÚJO, A. F.; TEIXEIRA, M. C. S. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 44, n. 4, p. 7-13, 2009.
- ASSIS, E. D. Rompendo o casulo. In: SILVA, V. M. T. (org.). *E por falar em Marina... – estudos sobre Marina Colasanti*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2003.
- AZEVEDO, R. Aspectos da literatura infantil no Brasil, hoje. *Revista Releitura*, Belo Horizonte, v. 1, n. 15, 2001.
- \_\_\_\_\_. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, R. J. (Organizador). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O ar e os sonhos*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, G. A Poética do Espaço. In: CIVITA, V. (Editores). *Gaston Bachelard – Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- BARBIER, R. Sobre o imaginário. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, p. 15-23, 1994.
- BARROS, A. T. M. P. Comunicação e imaginário – uma proposta metodológica. *Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 125-143, 2010.

BARROS, J. C. D. Jacques Le Goff – considerações sobre contribuição para a teoria da história. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 14, n. 21, p. 135-153, 2013.

\_\_\_\_\_. Jacques Le Goff – contribuições para a discussão conceitual e para as demandas teóricas da Nova História. *Brathair*, Maringá, v. 16, n. 1, p. 121-140, 2016.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOJUNGA, L. *A bolsa amarela*. 36ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2018.

BRIZOTTO, B. Duas abordagens para o ensino de literatura: leitura e estética da recepção. *Revista Fronteira Digital*, Pontes e Lacerda, v. 2, n. 3, p. 1-22, 2011.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, A. *Textos de Intervenção*. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2004. 272 p.

CÂNDIDO, A. R. As imagens simbólicas em *Ofélia, a ovelha*. In: SILVA, V. M. T. (Org.). *E por falar em Marina...* – estudos sobre Marina Colasanti. Goiânia: Cãnone Editorial, 2003.

CARVALHO, L.S.; HOLANDA, S. A. O. Marcas da contemporaneidade em “Ana Z”. *Revista Literatura em Debate*, Frederico Westphalen, v. 8, n. 4, p. 47-61, 2014.

CASSIRER, E. *Ensaio sobre o homem – uma introdução à filosofia da cultura humana*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

CEMIN, A. B. et al. Gênero e Imaginário. *Labirinto – Revista do Centro de Estudos do Imaginário*, Porto Velho, ano 1, n. 3, 2001.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Editorial Herder, 1986. Disponível em [https://ia801205.us.archive.org/33/items/documents.mx\\_e-book-jean-chevalier-diccionario-de-los-simbolospdf/documents.mx\\_e-book-jean-chevalier-diccionario-de-los-simbolospdf.pdf](https://ia801205.us.archive.org/33/items/documents.mx_e-book-jean-chevalier-diccionario-de-los-simbolospdf/documents.mx_e-book-jean-chevalier-diccionario-de-los-simbolospdf.pdf). Acesso em: 30 outubro 2019.

CIRLOT, J.-E. *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Labor, 1978.

COLASANTI, M. *Ana Z, aonde vai você?*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2007.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COSTA, M. H. M. S. *Estética da recepção e teoria do efeito*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá: UEM, 2011. Disponível em: [https://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est\\_recep\\_teorias\\_efeito.pdf](https://abiliopacheco.files.wordpress.com/2011/11/est_recep_teorias_efeito.pdf). Acesso em 01 julho 2019.

CRISTÓFANO, S. Definições e fronteiras do fantástico em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga: o equilíbrio ideal entre a liberdade e as limitações do real. *Via Litterae*, Anápolis, v. 2, n. 1, p. 265-277, 2010.

CRISTÓFANO, S. L. C. *O itinerário simbólico em A bolsa amarela de Lygia Bojunga – “fantasiar para incluir”*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade do Porto. Porto: UPorto, 2009. 96 f. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/20377/2/mestsirlenecristofanoitinerario000085490.pdf>. Acesso em: 06 junho 2019.

CRUVINEL, M. F. A literatura infantil ao alcance da mão. *Revista Solta a Voz*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 125-130, 2008.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *O imaginário: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. Rio de Janeiro: Difel, 1998.

\_\_\_\_\_. *A imaginação simbólica*. São Paulo: Edições 70, 2000.

ECO, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ELIADE, M. *Imagens e Símbolos*. Lisboa: Editora Arcádia, 1979.

FERREIRA, A. E. A. *Dicionário de imagens, símbolos, mitos, termos e conceitos bachelardianos*. Londrina: Eduel, 2013.

FIGURELLI, R. Hans Robert Jauss e a estética da recepção. *Revista Letras*, Curitiba, n. 37, p. 265-285, 1988.

FREIRE, R. C. L. O imaginário social e suas representações simbólicas na sexualidade: o campo da prostituição. In: SOUZA, B. J. (Organizadores). *Imaginário: fronteiras, desafios e múltiplos olhares*. Natal: Editora IFRN, 2009.

GIL, M. H. Introducción a las teorías del imaginário: entre la ciencia y la mística. *Revista de Ciencias de las Religiones*, Madrid, v. 13, n. 1, p. 241-258, 2008.

GLOBAL EDITORA. *Marina Colasanti*. Disponível em: <https://globoeditora.com.br/atores/biografia/?id=2607>. Acesso em: 1 junho de 2019.

GOMES, M. A. Experiência estética e estética da recepção. *Cadernos do Instituto de Letras*, Porto Alegre, n. 39, p. 37-45, 2009.

GOMES, M. B. Gaston Bachelard: e a metapoética dos quatro elementos. *Estética*, São Paulo, v. 1, n. 11, p. 1-9, 2015.

HELLER, Eva. *A psicologia das cores: como as cores afetam a emoção e a razão*. Editora Editorial Gustavo Gili, 2009.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R.; ISIER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, H. R.; ISIER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à Teoria Literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAPLANTINE, F.; TRINDADE, L. *O que é imaginário*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. *O imaginário medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

LIMA, D. M. X. Jacques Le Goff e a história política da Idade Média. *Brathair*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 251-266, 2016.

LIMA, L. C. Introdução: O leitor demanda (d)a literatura. In: JAUSS, H. R.; ISIER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U. *A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção*. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAFFESOLI, M. Entrevista: o imaginário é uma realidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 74-82, 2001.

MENDONÇA, C. T. M. *Muitos caminhos para Ana Z*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2000. 160 f. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/24443>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

MIGLIORINI, W. J. M. Imaginário e envelhecimento: imagens simbólicas de três nonagenários. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 45, p. 83-93, 2010.

MIRANDA, M. L. *Objeto ambíguo: arte e estética na experiência, segundo H. R. Jauss*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 2007. 136 f. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ARBZ-7JRHSC>. Acesso em: 12 setembro 2019.

MORAIS, J.; FERNANDES, R. Hans Robert Jauss e os postulados da estética da recepção: possíveis aplicações no campo da pesquisa histórica com teatro e cinema. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*, Iporá, v. 1, n. 2, p. 97-114, 2012.

OLIVEIRA, J. P.; CASTRILLON-MENDES, O. M. O leitor e a estética da recepção: uma proposta de análise de *Circuito fechado*, de Ricardo Ramos. *Nonada*, Porto Alegre, v. 2, n. 25, p. 79-86, 2015.

PAULA, M. J. A. A História da Literatura como Provocação a Teoria Literária de Hans Robert Jauss. *Revista Anuário de Literatura*, Florianópolis, n. 2, p. 185-187, 1994.

PERUZZO, A. A importância da literatura infantil na formação de leitores. *Cadernos do CNLF*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, p. 95-105, 2010.

PESAVENTO, S. J. Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-27, 1995.

QUEIROZ, C. E. J. Uma investigação dos conceitos do imaginário e do simbólico no tocante ao processo de recepção literária. *A palo seco*, Aracaju, ano 8, n. 8, p. 26-38, 2016.

QUEIROZ, J. J. As expressões do imaginário, o pensamento complexo e seus reflexos na educação. *Notandum*, Porto, n. 23, v. 1, p. 33-40, 2010.

ROMEIRO, A. Representação, imaginário e simbólico segundo Jacques Le Goff. *Histórias e estórias*. Publicado em 15 de abril de 2009. Disponível em: <http://adrianaromeiro.blogspot.com/2009/04/representacao-imaginario-e-simbolico.html>. Acesso em: 18 maio 2019.

SAGRILO, S. Z. Estética da recepção e sociologia da leitura – uma obra, vários olhares. In: 3º Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. *Anais...* Maringá: UEM, 2007. Disponível em: [http://ple.uem.br/3celli\\_anais/trabalhos/estudos\\_literarios/pdf\\_literario/106.pdf](http://ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_literarios/pdf_literario/106.pdf). Acesso em: 16 setembro 2019.

SANTOS, C. C. S. Paixão, desejo e busca: elementos possíveis para uma leitura do livro *Ana Z. aonde vai você?*. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, Marília, v. 4, n. 3, p. 237-252, 2004.

SANTOS, C. C. S.; SOUZA, R. J. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, R. J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

SILVA, R. M. G. *Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes*. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”. São José do Rio Preto: UNESP, 1996. p. 248.

SILVA, V. M. T. *Literatura infanto-juvenil: seis autores, seis estudos*. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

\_\_\_\_\_. *A metamorfose nos contos de Lygia Fagundes Telles*. 2. ed. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

\_\_\_\_\_. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SILVEIRA, F. J. N.; MOURA, M. A. P. A estética da recepção e as práticas de literatura do bibliotecário-indexador. *Perspectivas em Ciência da Informação*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 123-135, 2007.

SIQUEIRA, E. M. L. Estratégias de mediação: em busca de um leitor literário. In: SILVA, D. C. S.; CAMARGO, G. O.; GUIMARÃES, M. S. B. (org.). *Olhar o poema – teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

SOLARES, B. Aproximaciones a la noción de Imaginario. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Ciudad del México, v. 48, n. 198, p. 129-141, 2006.

SOUZA, R. J. Leitura e alfabetização: a importância da poesia infantil nesse processo. In: SOUZA, R. J. (Organizador). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

SOUZA, V. C. A narrativa que constitui mundos: a literatura de Mircea Eliade. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 10, n. 25, p. 255-267, 2012.

STIERLE, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: JAUSS, H. R.; ISIER, W.; STIERLE, K.; GUMBRECHT, H. U. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

UNES, Wolney. A estética da recepção – Hans-Robert Jauss e Wolfgang Iser. *Revista Estudos* (Universidade Católica de Goiás), Goiânia, v. 30, n.4, p. 753-766, 2003.

TEIXEIRA, M. C. S. A pesquisa sobre imaginário no Brasil: percursos e percalços. In: PITTA, D. P. R. (org.). *Ritmos do imaginário*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005.

WUNENBURGER, J. J. *O imaginário*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ZANATTA, D. L.; VERARDI, F. O Orfanato da Srta. Peregrine para crianças peculiares: um olhar para a formação de jovens leitores. In: CARVALHO, D. B. A.; VERARDI, F.; SÁ, P. F. F. (Organizadores). *Quando se lê literatura infantil e juvenil, o que se lê? Como se lê?* Rio de Janeiro: Bonecker, 2019.

ZAPPONE, M. H. Y. Estética da Recepção. In: BONNICI T.; ZOLIN, L. O. (Orgs). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: UEM, 2009.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. 11ª edição. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 85-97, 2008.

\_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global Editora, 2015.

ZIMMERMAN, D. E. *Etimologia de termos psicanalíticos*. Porto Alegre: Artmed, 2012.