

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO-SENSU
MESTRADO EM LETRAS: LITERATURA E CRÍTICA LITERÁRIA

ROBERTA DOS SANTOS PIEDRAS KAWAMOTO

O AVESSE DO AVESSE: EXPRESSÕES E IMAGINÁRIO DO FEMININO

GOIÂNIA

2016

ROBERTA DOS SANTOS PIEDRAS KAWAMOTO

O AVESSE DO AVESSE: EXPRESSÕES E IMAGINÁRIO DO FEMININO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima

GOIÂNIA

2016

K22a Kawamoto, Roberta dos Santos Piedras
O avesso do avesso [manuscrito]: expressões e imaginário
do feminino/ Roberta dos Santos Piedras Kawamoto.-- 2016.
84 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Letras, Goiânia, 2016
Inclui referências f. 81-84

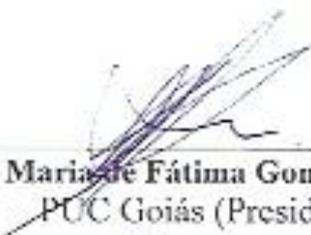
1. Literatura infantojuvenil - Crítica e interpretação.
2. Imaginário. 3. Ilustração de livros. 4. Identidade
de gênero. I.Lima, Maria de Fátima Gonçalves. II.
Título.

CDU: 821.134.3(81)-93.09

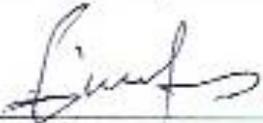
O AVESSE DO AVESSE: EXPRESSÕES E IMAGINÁRIO DO FEMININO

Dissertação aprovada em 25 de novembro de 2016, no curso de Mestrado em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Goiás para a obtenção do grau de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima
PUC Goiás (Presidente)



Dr. Divino José Pinto
PUC Goiás



Dr. José Nicolau Gregorin Filho
USP

Dra. Maria Aparecida Rodrigues
PUC Goiás (Suplente)

Dr. Antônio Donizeti Cruz
UFG (Suplente)

DEDICATÓRIA

A Deus, por todas as oportunidades;

A Natália, por ser a minha melhor obra prima;

A minha mãe, Ana Lúcia, pelos eternos gestos de amor, dedicação, resiliência e determinação;

Ao meu pai, João, pelo exemplo de integridade, força e responsabilidade;

Ao meu esposo Henry que transcende a definição de marido;

Ao meu irmão, Vitor, pelo nosso elo eterno.

Aos meus avós, Celestino e Elvira, pelos carinhosos e doces momentos da infância que seguem comigo;

Aos meus padrinhos, Roberto e Marília, por seguirem ao meu lado, desconhecendo a palavra “distância”.

AGRADECIMENTOS

A minha família por tornar mais fácil a caminhada no “enredo da vida”;

A orientadora Dra. Maria de Fátima Gonçalves Lima por ter me oportunizado a pesquisa de vivenciar “o imaginário”;

A FAPEG, Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de Goiás, pela concessão da bolsa de pesquisa e incentivo à pesquisa neste Estado;

Aos meus professores, da infância até este momento, pelos ensinamentos e aulas que guardo na memória e no coração.

Não se pode falar em qualquer época de qualquer coisa; não é fácil dizer qualquer coisa que seja nova.

Foucault

RESUMO

Este estudo tem como diálogo as expressões: alegorias e símbolos, presentes nas obras *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, a partir da discussão sobre a representação do gênero feminino e da igualdade de gênero, no imaginário, na literatura infantil brasileira, sob a perspectiva de Gilbert Durant, como teórico fundamental para a compreensão acerca do imaginário. Investiga, ainda, se a literatura infantil contemporânea tem contribuído para a desconstrução do enraizamento de uma cultura adulta e patriarcal. Aborda-se, também, a relação discursiva entre o verbal e o visual na construção do imaginário. A metodologia utilizada, por meio da leitura, tanto de teóricos como de ficcionais, pela vertente do efeito estético de Iser, visa destacar pontos em semelhanças e diferenças das obras, levando em consideração o processo histórico da literatura e as transformações tanto da sociedade quanto da pedagogia.

Palavras-Chave: Literatura Infantil; Gênero Feminino; Imaginário; Ilustração.

ABSTRAT

This study has as a dialog the expressions: allegories and symbols, present in the works *The yellow bag*, by Lygia Bojunga and *The weaver girl*, from the discussion on the representation of the feminine gender and gender equality, in the imaginary, in Brazilian children's literature, From the perspective of Gilbert Durant, as a fundamental theoretician for the understanding of the imaginary. It also investigates whether contemporary children's literature has contributed to deconstructing the rooting of an adult and patriarchal culture. We also discuss the discursive relationship between verbal and visual in the construction of the imaginary. The methodology used, through both theoretical and fictional reading, is based on the aesthetic effect of Iser, highlighting points in similarities and differences of works, taking into account the historical process of literature and the transformations of both society and pedagogy.

Keywords: Children's Literature; Feminine gender; Imaginary; Illustration.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Contos infantis	15
Figura 2. A moça tecelã.....	72
Figura 3. A moça tecelã.....	72
Figura 4. A moça tecelã.....	73
Figura 5. A moça tecelã.....	74
Figura 6. A moça tecelã.....	74
Figura 7. A bolsa amarela.....	75
Figura 8. A bolsa amarela.....	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CAMINHOS E FUNÇÕES DA LITERATURA INFANTIL.....	13
1.1 Da origem à atualidade.....	13
1.2 Emília: literatura infantil do avesso?.....	16
1.3 Literatura e o fazer literário.....	20
2 O IMAGINÁRIO: ALEGORIAS E SÍMBOLOS.....	23
2.1 Os caminhos do imaginário.....	23
2.2 O imaginário pelas alegorias e símbolos.....	29
3 O FEMININO PELO AVESSE DO AVESSE.....	38
3.1 Vozes femininas e o universo infantil alegórico.....	41
3.2 O feminino pelas mãos de <i>A moça tecelã</i>	45
3.3 Os seres mágicos de <i>A bolsa amarela</i>	50
4 ILUSTRAÇÕES E TEXTOS: O VERBO E O VISUAL.....	58
4.1 A duplicidade textual.....	60
4.2 A alegoria verbal e a visual no imaginário.....	63
4.3 Recepção infantil: o vivenciar do imaginário.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81

INTRODUÇÃO

Desde as aulas de estágios do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Goiás, interessei-me pela literatura infantil e sua realidade de ensino/aprendizagem nas escolas, principalmente na rede pública de ensino. Nas funções de docente, de coordenadora pedagógica, entre outras pelas quais passei, ampliei as observações sobre o ensino e a recepção da literatura infantil.

Ao longo das observações iniciais, percebi que a literatura infantil ainda é um desafio a ser trabalho enquanto objeto estético, e assim, outras formulações me inquietavam como: temos uma literatura infantil contemporânea que se distancia da inicial (pedagógica)? Como ocorre a construção do imaginário na literatura infantil? Se afirmamos que a sociedade se transformou, como é apresentado ao leitor questões da sociedade atual como, por exemplo, a figura feminina? Qual o espaço da ilustração na literatura infantil contemporânea?

Para mim, como admiradora de pesquisa, foi impossível o silenciar de tantas inquietações oriundas da realidade e, assim, foi esse mesmo envolvimento com o real que me levou a investigar o universo do imaginário infantil.

Logo, esta dissertação aborda o desenvolvimento de expressões, por meio das alegorias e símbolos, na construção do imaginário como forma de representações sobre o gênero feminino, nas obras da literatura infantil: *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *A moça tecelã*, de Marina Colassanti, buscando em muitos momentos a imagem pelo avesso, ou seja, outros olhares sobre o que é apresentado para nós leitores.

Como motivação maior, conforta-me a certeza de que as respostas encontradas através deste estudo, apenas serviram de elementos para outros futuros estudos e que a busca por respostas, de fato, me leva a novos questionamentos sobre o universo da literatura infantil.

Assim, no primeiro capítulo, optei por resgatar a história e possíveis transformações da literatura infantil, oportunizando para mencionar a função pedagógica da literatura infantil, bem como a literatura e o consumo desta.

O segundo capítulo pode ser considerado um eixo central do estudo. Nele, apresento a construção do imaginário, transpassando por definições fundamentais para a compreensão do mesmo por meio das teorias de Durant. Oportunizamos para discutir a presença do metatexto e sua contribuição tanto para o fio narrativo quanto para a criação do ambiente lúdico.

O feminino é abordado com maior ênfase no terceiro capítulo, demonstrando como a possibilidade dos *corpora* apresentarem a presença das figuras femininas em busca da identidade e do território social ocupada pelo sujeito. As questões relativas ao discurso e à

recepção do leitor serão vistos segundo a perspectiva de Iser, sobre o efeito estético como referência. Aborda-se, também, o modo de construção alegórica e simbólica que permitem o paralelo entre o imaginar do escritor e o imaginar da criança, enquanto (re)construtores e (re)descobridores de realidades das obras. O estudo será direcionado por referências teóricas sobre o imaginário, na literatura infantil.

Logo, o objetivo deste estudo será percorrer caminhos a fim de percebermos como as expressões alegorias e símbolos contribuem para o imaginário, possibilitando a representação feminina ao avesso da sociedade patriarcal frequentemente apresentada pela literatura infantil. Para tal, após conceituamos o imaginário, aprofundamos os estudos pela luta da igualdade feminina, a representação deste gênero nas obras infantis e a importância dos elementos mágicos para o ambiente lúdico infantil. Serão elaboradas observações a respeito das duas obras, oportunizando um passeio a diferentes descobertas do imaginário infantil, principalmente pela desconstrução de símbolos e padrões sociais, pois o signo existente nesse imaginário permite a reflexão e a busca por novos posicionamentos culturais.

O quarto capítulo traz a discussão sobre a análise da linguagem verbal e visual, ou seja, como a imagem e o texto relacionam-se e apresentam-se nos discursos das obras selecionadas, e ainda, como as ilustrações presentes nas obras contribuem (ou não) para a sustentação do discurso.

A escolha dos *corpora* é resultado de leituras em busca de obras que representassem a trilha da contemporaneidade, possibilitando, ao universo infantil, um novo olhar sobre a mulher. Tais obras possibilitam a reflexão sobre a posição feminina.

Portanto, o estudo demonstra a contribuição das expressões alegorias e símbolos, na construção do imaginário na literatura infantil contemporânea, e ainda, discute-se como as autorias têm contribuído (ou não) para uma nova possibilidade de abordagem da figura feminina.

1 CAMINHOS E FUNÇÕES DA LITERATURA INFANTIL

Poesia de maravilhas e sonho, na qual a criança encontra, sob o magnífico que a ação desenvolve e entre os personagens tradicionais da mitologia popular, os seres verdadeiros e as coisas reais de sua vida cotidiana.

(Jesualdo Sosa)

A literatura destinada à criança surge, inicialmente, como um recurso para auxiliar na educação. Por isso, o livro infantil, após seu aparecimento, sofre alterações na sua constituição, através da forma como é concebido pelo meio educacional. Num primeiro momento, atua exclusivamente como um reforço à família e à escola na formação da criança.

As produções literárias atuais, destinadas ao público infantil, são constituídas a partir da expressão artística e estética, manifestas nas palavras e na visualidade. Há um cuidado para efetivar a adequação de linguagem ao leitor a que se destina. Já o “meio”, composto de ilustrações e de *design* gráfico, é escolhido com a finalidade de tornar o livro atraente ao consumidor. O olhar apreende, além da escrita, imagens e constitui significados. Porém, querer afastar ou anular o caráter pedagógico da literatura infantil contemporânea pode levar-nos ao erro, pois ainda percebemos uma grande quantidade de publicações com menção a moral e a orientar padrões a serem seguidos na infância.

1.1 Da origem à atualidade

Entre os questionamentos que sustentam esta pesquisa é como a figura feminina é transferida para as páginas que serão lidas pelo receptor da literatura atual? Nesta busca, outras perguntas surgem como: a literatura infantil contemporânea sofreu transformação, ou sua maneira de se apresentar é fruto de uma pedagogia e de uma sociedade em constante transformação? A literatura infantil é ainda compreendida como coadjuvante do sistema pedagógico?

Assim, ao dialogar sobre a literatura infantil faz-se oportuno, primeiramente, pensarmos no receptor desta obra: a criança, pelas palavras de Regina Zilberman,

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à Idade Moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção dos parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros (ZILBERMAN, 1985, p.13).

A partir do século XVIII, acontece a ruptura entre criança e adulto, passando, então, a criança a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e vontades próprias à sua faixa etária. Nesta época, começa o mercado de consumo destinado especificamente à criança, levando em consideração as necessidades de cada faixa etária e a classe social no meio de uma sociedade em modificações. A literatura infantil constitui-se. Como afirma Regina Zilberman:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir essa missão (ZILBERMAN, 1982, p. 15).

Em 1697, Charles Perrault (1628- 1703) publica *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mão Gansa*. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: *A Bela Adormecida no bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, As Fadas, A Gata Borracheira, Henrique do Topete e O Pequeno Polegar*. Essas obras demarcavam claramente as mensagens que deveriam passar as crianças e sua intenção pedagógica, como a grande parte dos contos de fadas, fábulas e ainda hoje muitas obras contemporâneas vivem dessa herança.

Porém, as mensagens (obras) escritas as crianças sustentavam-se em um ambiente lúdico do “faz de conta”, representado por personagens conhecidos do ambiente maravilhoso. Este sempre esteve inserido no imaginário popular pelas histórias e lendas ensinadas pela oralidade, transmitidas de geração a geração como os próprios contos de fadas organizados pelos irmãos Grimm que tiveram como ponto de partida a oralidade.

Nota-se que o poder da escrita e das histórias infantis é transferido, em grande parte ao homem e assim, como ser detentor da escrita, o modelo patriarcal é levado para a literatura infantil.

Porém, é impossível não mencionar as contribuições de autorias femininas como a Condessa de Segur. Conhecer e compreender suas obras possibilita-nos dialogar sobre: Como escreviam as mulheres da literatura infantil? E, ainda, traçar um paralelo com o modo como escrevem hoje e investigar as modificações em suas escritas.

Ao mencionar a autoria feminina da literatura infantil, é necessário o destaque à escritora francesa Condessa de Ségur que, no século XIX, consegue projetar suas obras no

mundo, com grande aceitação pelas crianças e, ainda mais, manter por muito tempo uma influência nas futuras gerações, tanto em seus leitores quanto nas futuras autoras. No Brasil, em 1886, Júlia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira publicam *Contos Infantis*, porém com forte influência da literatura européia.

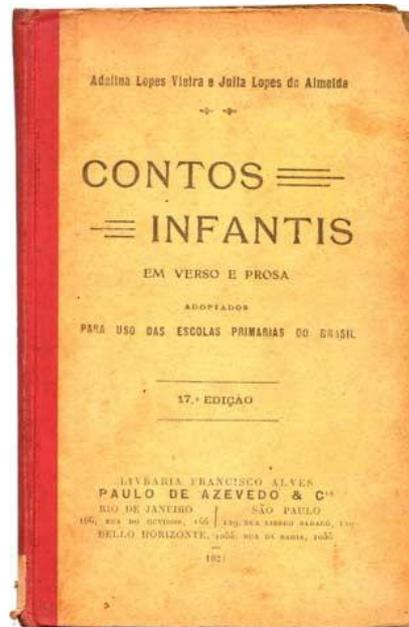


Figura 1. ALMEIDA, Júlia Lopes;
VIEIRA, Adelina Lopes. Contos infantis. 1886.

Talvez uma das grandes inovações das obras da Condessa de Sagur foi criar um núcleo familiar sem a forte presença de um personagem masculino para representar a figura paterna. Os romances da Condessa compõem-se de histórias que mencionavam as relações no universo familiar e que fixavam modelos e contra-modelos de infância, passando pelas brincadeiras e travessuras. Porém, as histórias da Condessa apresentam uma proposta de formação dos valores e de educação emocional das crianças. Ou seja, ao mesmo tempo em que inovava a escrita ao mencionar como personagens centrais, crianças do sexo feminino, sofrendo, possuidoras de criticidade e divertindo-se com situações da infância, e não dar destaque à figura patriarcal, a autora mantinha, em um possível plano de fundo, a influência doutrinária e até religiosa nas obras.

As tentativas para definir o período da infância são inúmeras, uma vez que sua definição acompanha as modificações sociais e a maneira de enxergar a criança em cada cultura e tempo, mas nos restringiremos às palavras de Gaston Bachelard: “Como símbolo dos símbolos: Verdadeiro arquétipo, o arquétipo da felicidade simples” (BACHELARD, 1960, p. 106).

Abordando a questão sobre a conceituação da infância e o conceito de literatura infantil, Peter Hunt (2010) aponta:

Em suma, a infância não é hoje (se é que alguma vez foi) um conceito estável. Por conseguinte, não se pode esperar que a literatura definida por ela seja estável[...], pois os conceitos de infância vão alterar radicalmente o texto e são muito mais instáveis que os conceitos referentes aos adultos [...] a cultura do livro toma decisões sobre a infância, e em diversos sentidos a cria ou a destrói(HUNT, 2010, p. 94-95).

Pensar a infância e fazer sua relação com diversas obras infantis permite identificar o caráter educativo dos livros, uma vez que para cada concepção de infância, e conseqüentemente de criança, haveria um projeto de formação, que deveria inspirar também leitores e leitoras. Nesta perspectiva, a leitura é encarada como formadora, pois orienta crianças ao fornecer exemplos de conduta e possibilidades de aperfeiçoamento moral e de comportamento.

1.2 Emília: literatura infantil do avesso?

A literatura, aliada da própria pedagogia, inicia-se com a preocupação em moldar crianças dentro dos padrões esperados pela sociedade da época e durante décadas (séculos também) foram produzidas obras de cunho pedagógico.

A função das obras pedagogicamente elaboradas era direcionar comportamentos, pensamentos e atitudes nas crianças esperados pela sociedade, porém de forma lúdica para transferir valores e conceitos reais para o mundo do Era uma vez...

A partir dos anos 60, ocorre o reforço de uma concepção mais moderna da sociedade e a literatura infantil mantém a destinação pedagógica, sendo amplamente utilizada pelos professores, incluindo alguns “modelos” de utilização literária para o aproveitamento escolar.

Logo, destacam-se as abordagens que se voltam: à análise dos comprometimentos ideológicos dos livros destinados à infância; a diálogo do texto com o seu receptor; à importância do elemento lúdico e a criação do imaginário; à representação do próprio “ser criança” nas obras, evidenciada por escolhas estilísticas referentes ao foco narrativo, personagens e linguagem; e à preocupante crise de leitura observada nos últimos anos.

Em síntese, a literatura infantil ainda não se desvincilhou completamente de sua histórica dependência da pedagogia, apresentando-se em grande parte mais como recurso didático docente do que objeto artístico. Assim, observa-se que a literatura infantil continua intimamente ligada à questão pedagógica e a escola trata-a de forma a banalizar sua função

literária e artística, o que interfere profundamente na mudança de concepções que a sociedade tem desse campo literário.

Mas é necessário pensar a literatura infantil hoje, para possíveis intervenções para a manutenção ou aprimoramento desta para o futuro. Assim, um comparativo entre a literatura destinada à criança, desde seu surgimento até a fase contemporânea, continua, na sua maior parte, submetendo-se ao processo de educação.

Em um estudo, José Nicolau Gregorin Filho (2009) menciona que literatura infantil existe apenas no nível da manifestação textual. Isso significa que a literatura infantil nada mais é do que uma vestimenta, uma roupa infantil que os enunciadores adultos colocam na obra literária para que possa ser lida e aceita como infantil pelos adultos-mediadores e pela própria criança. Esta, por sua vez, acaba assumindo a idealização da infância e a dicotomia *mundo adulto X mundo infantil* que a sociedade apresenta a ela em seu processo educativo. Tal vestimenta tem sido construída desde que a pedagogia propôs que se publicassem textos adequados a um mundo da criança, construído de acordo com as convenções ideológicas e históricas.

Tem-se, então, a manutenção do pensamento dominante na sociedade sendo feita por meio de um mecanismo que disfarça o caráter doutrinário encontrado em discursos como o religioso e o político, pelo mito que se construiu de literatura infantil (GREGORIN, 2010, p. 18).

Essas palavras nos fazem concluir que a aceitação de uma obra em relação à outra, estará condicionada à formação da criança de acordo com cada meio social, ou seja, a literatura infantil possui um mediador (família e/ou escola) que aproxima ou distancia a criança da obra, permitindo-nos chegar à conclusão de que toda obra possui um duplo receptor: o adulto e a criança.

A partir destas e de tantas outras reflexões, o certo é que qualquer arte não pode visar um público específico, bem como escrever para agradar ou vender. Seguindo, na tentativa de pensar a literatura infantil, primeiramente como produção artística, Nelly Novaes Coelho menciona:

A literatura infantil é antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização” (COELHO, 2000, p.27) .

Na citação acima, percebe-se o movimento pela valorização artística da produção destinada ao público infantil. A leitura desta obra afasta-se da mera decodificação de signos e busca pela mensagem e passa a ser recebida como parte da elaboração artística.

Na perspectiva do receptor da mensagem, trazemos o efeito estético, através do qual o receptor passa a condição de coautor da obra, pois este começa a fazer parte da construção literária, a partir das diversas leituras internalizadas que cada leitor possui. Logo, a maturidade literária do receptor da obra passa a ser valorizada.

Se a literatura infantil inicia sua trajetória em séculos antigos, no Brasil, esta ganha força através das escritas de Monteiro Lobato, ao publicar em 1921, *Narizinho arrebitado*, modificando a estrutura da literatura nacional, pela criação de uma estética própria, concebendo-a como arte, inovando o ambiente lúdico apresentado aos leitores e aproximando o receptor do imaginário. Talvez o grande diferencial de Monteiro Lobato estava em apresentar uma literatura infantil com possibilidades, primeiramente, de ser uma literatura nacional, embora ainda se baseando na literatura infantil estrangeira. Porém, inovou ao resgatar elementos da cultura e do folclore brasileiro para a criação de personagens próximos da realidade, sob o viés do imaginário, ou vice e versa. Este ambiente ficcional elaborado pelo escritor, ao mesmo tempo em que manteve o cunho pedagógico, permitiu o repensar da literatura infantil nacional.

O “Era uma vez” lobatiano distancia-se dos castelos, príncipes, princesas e dragões, e no lugar, surgem o sítio, o menino, a boneca de pano, o saci, entre outros personagens centrais para o desenrolar dos acontecimentos narrativos.

Assim, as obras de Monteiro Lobato inovaram ao apresentarem, através de um universo lúdico, seres imaginários, situações que ora se aproximavam das vivências do receptor, ora permitiam a ele o descolar do imaginário em uma estrutura familiar composta por personagens do *Sítio do Pica Pau Amarelo*.

Porém, é imprescindível, nesta pesquisa, a presença de autoras femininas que contribuíram para o possível amadurecimento da literatura infantil brasileira, como por exemplo: Maria Clarice Marinho Villac, que publicou dois livros especificamente voltados para a infância – *Clarita da pá virada* (1939) e *Clarita no Colégio* (1945) – sendo eles tão apreciados pelas crianças das décadas de 1940 e 1950 quanto os de Monteiro Lobato.

A importância de resgatar esta autora possibilita ressaltar uma autoria feminina da literatura infantil nacional, porém pouco lembrada, talvez por ter suas publicações na mesma época que Monteiro Lobato. Tal autora, embora não tenha alcançado a mesma projeção que Lobato, teve suas obras reconhecidas, aproximando suas narrativas às de Condessa de Ségur,

como a linguagem simples, com a qual estabelecia a comunicação com o leitor, ao mencionar situações típicas da infância.

Entre as inovações de Monteiro Lobato, é indiscutível a figura feminina da boneca Emília. Emília foge de todas as tentativas de enquadramento social esperado de uma criança (independente de seu sexo), mas causa, ainda, mais estranhamento ao ser um brinquedo do mundo feminino.

Dessa forma, a personagem Emília pode ser considerada uma personagem que altera ou “coloca do avesso”, pela primeira vez no Brasil, a construção da personagem feminina voltada ao público infantil.

Assim, é possível realizar um paralelo entre a personagem Sofia, da escrita da Condessa de Ségur, e a Boneca Emília, de Lobato. A personagem Sofia inaugurou um tipo literário que na cultura francesa é chamado *l'enfant diable* e que, entre nós, significa a criança levada, desobediente e brincalhona, que desafia riscos e testa os limites. Tanto as aventuras de Sofia quanto as invenções da boneca Emília giram em torno de uma representação feminina: as heroínas transgressivas. Enquanto a primeira derrete a boneca de cera no calor do sol, cria situações e provoca brigas e pancadas entre os companheiros, a segunda cria e descrevia confusões, muitas vezes, por sua teimosia e curiosidade sobre tudo.

Seguindo a linha de comparação, Emília e Pinóquio também são grandes personagens de reflexão deste estudo, ao pensarmos na representação literária do feminino e masculino, com comportamentos e possíveis consequências das atitudes realizadas por estes.

Pinóquio é transformado em boneco. Seu nascimento é gerado por confusão criada pelo próprio personagem, fazendo com que seu pai se questionasse sobre o que fazer com o comportamento de Pinóquio, reforçando para o leitor o fato negativo de mentir. O mentir de Pinóquio é punido, a todo momento, tornando suas mentiras exteriorizadas no crescer do nariz, como possível maneira de demonstrar à criança leitora que ao mentir o adulto saberia de imediato. Porém, Pinóquio arrependia-se das travessuras e buscava ajuda para solucionar seus problemas.

Por outro lado, Emília é confeccionada por Tia Nastácia como presente para Narizinho e “vai se transformando em criança”, aos poucos. Porém, sua transformação não é definitiva, uma vez que fala e pensa como ser humano, mas possui traços de boneca: a boneca falante. Por sua vez, Emília não é punida por suas travessuras. Na verdade, Emília em muitos momentos da trama, é a idealizadora das soluções apresentadas.

Enquanto Pinóquio fica entre o ingênuo ou cruel e lembrado no universo literário infantil por suas mentiras, Emília vai aprimorando suas ideias e adquirindo consciência de si e dos outros, sendo lembrada pela sua astúcia.

O certo é que Emília é uma personagem do avesso, sendo uma criatura híbrida e mestiça que, ao mesmo tempo, transcende sua condição de ser inanimado (através da fala) e mantém o *status* de boneca. Por isso, Emília goza de uma liberdade muito maior do que a dos seres humanos, o que lhe permite viver o que há de melhor dos dois mundos, diferentemente de Narizinho e de Pedrinho que, apesar de brincarem e serem crianças, são obedientes e seguem os parâmetros do comportamento infantil previsto pelo adulto.

Emília é a personagem lobateana mais importante para se compreender o universo fictício de Monteiro Lobato, pois é a única que vive em tensão dialética com os outros. Atesta, ainda, o protagonismo da boneca ao classificar os outros personagens como meros coadjuvantes narrativos como contraponto a Emília.

Mas, o que permite essa diferenciação entre Pinóquio e Emília, uma vez que as travessuras e mentiras pairam sobre as atitudes de ambos?

Encontrar uma resposta definitiva para tal questionamento é complexo, mas o certo é que percebemos que a pedagogia se transformou, acompanhando a sociedade e as questões como o matriarcal e o patriarcal; a visão sobre a criança em relação ao adulto, entre tantos outros temas, são evidentes por terem contribuído para a aceitação (ou condenação) dos personagens. Logo, determinados questionamentos ainda exigem um estudo mais aprofundado.

1.3 Literatura e o fazer literário

Por outro lado, o artista ao realizar as famosas obras por encomenda do mercado editorial, que por sua vez visa ter lucro com seus títulos escolhidos para preencherem as prateleiras das bibliotecas escolares e, ao reforçar a literatura de consumo e de dominação, o artista esquece o literário, pois o “compromisso” do ato literário é com a liberdade.

E o leitor infantil é prejudicado ao serem apresentadas inúmeras obras, mas com enredos únicos, nas quais predominantemente imperavam uma versão de elementos patriarcais a um leitor que ainda não possui conhecimento de causa e tampouco criticidade leitora, o que incentiva o reforço de estereótipos perigosos de comportamentos e padrões sociais. Logo, da mesma forma que o brincar é determinante na construção e na saúde da personalidade do futuro adulto, o ato de ler também influenciará o leitor em suas diversas possibilidades de pensar. Sobre tal tema, Umberto Eco defende:

A ficção tem a mesma função dos jogos. Brincando as crianças aprendem a viver, porque simulam situações em que poderão se encontrar como adultos. E é por meio da ficção que nós, adultos, exercitamos nossa capacidade de estruturar nossa experiência passada e presente (ECO, 1994, p. 137).

Distante da literalidade, abre-se caminho para obras de encomenda e ligadas a temas atualmente consumíveis, em que há o interesse em quantificar e vender à infância e ao mundo imaginário que a envolve. Nesse caso, inserem-se diversos autores no repertório infantil em que as crianças, por sua vez, são leitores de livros, mas não consumidores de arte. Assim sendo, deparam-se com textos elaborados para o mercado da sustentabilidade e ecologia, drogas e consumo, sexualidade e adolescência, entre outros temas de interesse do mercado editorial que está mais preocupado, não com a possibilidade criadora, e sim, com o quanto será vendido.

O livro para criança deve recorrer ao caráter imaginoso: traduzidos em mitos, aparições da antiguidade, monstros ou realidades dos tempos modernos; exposto numa forma expressiva qualquer: lenda, conto, fábula, quadrinhos etc.; descrito com beleza poética e ilustrações que mais sugerem do que dizem (Sosa, 1978, p. 37).

O receptor infantil deslumbra com o fabuloso, pois o gosto pelo mistério, pelo irreal, pelo fantasioso e pelo próprio lúdico é inerente à criança.

A criança é criativa e precisa do lúdico e de elementos para o imaginário como fonte primária para organizar seu ‘mundo mágico’, seu universo possível, onde ela é a responsável por construir e destruir. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja (CARVALHO, 1989, p.21).

Isso explica o fato dos contos de fadas serem fascinantes até os dias atuais, pois atingem diretamente o imaginário da criança, pois a criança possui, ainda, uma sensibilidade estética, muitas vezes mais apurada que a do adulto. “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima do que o adulto” (Benjamin, 2002. p. 105) .

Acerca dos bons autores infantis e do fazer literário, Ana Maria Machado menciona:

Um artista teimoso e livre como uma criança que brinca e não tem dúvidas que existe um mundo real, mas sabe que está criando (...) Ou seja, a antítese da criação e da fantasia não é a seriedade, é o mundo real. A brincadeira – ou a criação – é muito mais séria, tem sua regra própria a ser respeitada, mas também é investida de uma grande quantidade de emoção (MACHADO, 2001, p. 172).

Logo, toda arte é recebida como um mecanismo aberto, inacabado e a relação autor – obra – leitor passa, antes de tudo, pelo eixo central das leituras internalizadas do leitor, bem como seu conhecimento tanto de mundo quanto da própria estrutura textual. E, neste caminhar,

o leitor adquire a posição de coautor e a criança é levada à formação da sua identidade, uma vez que ao ter contato com a arte/literatura, esta é convidada a dialogar com o texto.

Logo, concluindo sobre a qualidade das obras ao serem classificadas como literatura infantil, ou não, estas “compartilham a mesma natureza de produção simbólica que faz da linguagem sua matéria-prima e, dos livros, seu veículo preferencial” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 10-11).

2 O IMAGINÁRIO: ALEGORIAS E SÍMBOLOS

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

(Larrosa)

Resgatando as palavras da citação inicial, isto é, da epígrafe, passamos a refletir sobre o poder que as palavras possuem desde a tentativa de definir, normatizar quanto a de dominar uma sociedade a começar do indivíduo, desde sua infância, sendo que é a partir das palavras e da linguagem que se pode concretizar e/ou dominar uma cultura.

Logo, o escritor(a) possui uma ferramenta ao mesmo tempo fascinante e poderosa, pois ao selecionar e combinar as palavras para a criação, relacionadas à sua proposta estética e artística, este pode romper ou confirmar uma cultura existente. As palavras são o elemento de tradução do imaginário, construído pelo escritor e visualizado pelo receptor. Assim, as páginas, mais que lidas, serão imaginadas e vivenciadas.

O termo “imaginário”, enquanto substantivo, traz-nos palavras como fantasia, sonho, devaneio, lembrança, entre outras, como expressões do imaginário individual ou coletivo.

Assim, na abordagem sobre o imaginário, a corrente teórica percorrida neste estudo serão as contribuições do filósofo e antropólogo contemporâneo Gilbert Durand, que nos permite esclarecer as raízes inconscientes e conscientes da formação do imaginário. A importância de Gilbert Durand surge do fato deste realizar inúmeros diálogos com outros pensadores contemporâneos. Tal diálogo contribuirá para uma melhor compreensão do imaginário. Abordaremos, ainda, Bachelard, ao situar as raízes da imaginação e aos devaneios diurnos e noturnos.

2.1 Os caminhos do imaginário

Gilbert Durand, em suas extensas pesquisas sobre o papel da imaginação simbólica, atribui à referida imaginação a função de instância fundante que possibilita as representações individuais e sociais.

[...] sempre reinou extrema confusão no uso de termos relativos ao imaginário. Talvez se deva presumir que esse estado de coisas provém da extrema desvalorização que sofreu a imaginação, a “phantasia”, no pensamento do Ocidente e da Antiguidade Clássica. De qualquer modo, “imagem”, “signo”, “alegoria”, “símbolo”, “emblema”, “parábola”, “mito”, “figura”, “ícone”, “ídolo” etc. são usados indiferentemente pela maioria dos escritores (DURAND, 1988, p. 11).

Embora Durand (1997, p.14) tenha se preocupado com uma precisa conceituação de imaginário como “o conjunto das imagens e das relações de imagens que constituem o capital pensado do homo sapiens”, podendo ser compreendido como princípio de tudo, uma vez que se tudo que existe significa, logo é possível simbolizar. Assim, o imaginário abre a possibilidade das atividades desinteressadas com o objetivo estético e lúdico.

Segundo esse estudioso, ao construir a teoria do imaginário, é preciso explicar qual a função do mesmo nas histórias e nas vidas humanas, mostrando a existência de uma integração entre o imaginário e a razão. Para ele, o imaginário é o fundamento sobre o qual se constroem as concepções de homem, de mundo, de sociedade.

Na concepção de Durand, o símbolo define-se, primeiramente, como pertencente à categoria do signo. Mas a maioria dos signos é apenas subterfúgio de economia, remetendo a um significado que poderia estar presente ou ser verificado. É assim que um sinal simplesmente precede a presença do objeto que a representa. O símbolo é, portanto, uma representação que fez aparecer um sentido secreto; ele é “a epifania de um mistério”.

As estruturas verbais primárias são de algum modo moldes em oco que esperam o seu preenchimento pelos símbolos distribuídos pela sociedade, pela sua história e pela sua situação geográfica. Mas reciprocamente todo o símbolo para se formar tem necessidade das estruturas dominantes do comportamento cognitivo inato do *sapiens*. Portanto, dois níveis ‘de educação’ se sobrepõem na formação do imaginário: o ambiente geográfico (clima, latitude, situações continental, oceânica, montanhosa etc.) em primeiro, mas já regulamentada pelas simbólicas parentais de educação, o nível dos jogos (lúdico), das aprendizagens em seguida. Enfim, o nível que René Alleau chama ‘sintemático’, quer dizer o estágio dos símbolos e alegorias convencionais que a sociedade estabelece para a boa comunicação dos seus membros entre eles (DURAND, 1994, p. 60).

Nas obras *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, e *A moça tecelã*, de Marina Colassanti, os fatos são acolhidos, por meio das expressões realizadas pelas alegorias e símbolos, pelo leitor na condição de naturalidade sobre os elementos apresentados. Assim, pela imaginação fértil da narradora (que gostaria de ser escritora, em *A bolsa amarela*) o galo que cabe na bolsa e fala, a bolsa amarela que cresce e diminui de tamanho a partir das vontades da menina, o alfinete de fraldas, o guarda-chuva são elementos que adquirem espaço na realidade do texto, como da mesma maneira que o tecer e destecer de *A moça tecelã*, que tece além de objetos, as suas vontades como a de ter um marido e, depois, destece em uma simples e forte puxada do fio, desfazendo as expectativas criadas na relação aos dois.

É oportuno ainda definirmos os termos imaginação e imagem, tanto para diferenciá-los quanto para ampliar a compreensão do imaginário, defendido por Gilbert Durant.

Para Durand, a imaginação “não é mais que nada, os objetos imaginários são duvidosos, vida factícia, coalhada, esfriada, escolástica, e ainda afirma ser para a maior parte das pessoas, o que lhes resta, e o que um esquizofrênico deseja”(DURAND,1989,p.18). Seguindo ainda os estudos, o teórico define a imagem como sendo a matéria de todo o processo de simbolização, fundamento da consciência na percepção do mundo. Por sua vez, como definido anteriormente neste estudo, o imaginário é entendido como a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo. É o conjunto relacional de imagens que dá significado a tudo o que existe.

Trazendo tais conceitos à análise das obras indicadas como *corpus* desta pesquisa, de maneira sintética, poderíamos mencionar, por exemplo, que o imaginário é a ficção elaborada pela moça tecelã e por Raquel, em *A moça tecelã* e em *A bolsa amarela*, respectivamente, ou seja, o local onde se realiza a imaginação; e a imaginação, por sua vez, a capacidade criativa de ambas as personagens.

A imaginação, segundo Gilbert Durand, enquanto função simbólica, revela-se como um fator importante de equilíbrio psicossocial. Decorre daqui que a função da imaginação consiste em equilibrar biológica, psíquica e sociologicamente quer os indivíduos, quer as sociedades face à civilização tecnocrática e iconoclasta.

O enredo apresentado realiza o distanciamento, na maioria das vezes, o desligamento com o cotidiano do leitor. No universo infantil, o intercruzamento das realidades apresentadas no texto e a conhecida pela criança fundem-se, tornando a história apresentada como a realidade apresentada e vivida pelo leitor naquele momento.

Nas obras selecionadas, ambas as personagens centrais adquirem a função do metatexto, pois criam (enquanto Raquel escreve e a moça tece) suas realidades: criam histórias, mundos, personagens e permitem-se adentrar a “porta mágica” do imaginário.

A personagem de *A bolsa amarela*, Raquel, detinha a consciência de que sua família não era a referência de carinho e respeito pela figura da criança e, como saída da solidão infantil, nasce a vontade de ser escritora. Raquel escreve cartas para si mesmo, como solução para manter o equilíbrio afetivo.

Um dia fiquei pensando o que eu ia ser mais tarde. Resolvi que eu ia ser escritora. Então já fui fingindo que era. Só para treinar. Comecei escrevendo umas cartas (...) Dois dias depois chegou a resposta (...) Não gostei de receber de novo telegrama em vez de carta. (...) Eu estava tão ligada na carta do André que nem tinha visto o meu irmão lendo também. Ele me arrancou a carta:

- Quem é o André?

- Ninguém. O André é inventado.(...)

Fui para o meu esconderijo de nomes, peguei um nome que eu adoro, inventei uma amiga pra ele e comecei a escrever para ela.(...)

Fiquei uma porção de dias pensando no meu pessoal para ver se entendia por que é que eles zangavam tanto comigo. Acabei desistindo também: gente grande é uma

turma muito difícil de entender. Mas em compensação tive uma ideia: “E se eu escrevo um romance? Aí ninguém mais pode ficar contra mim porque todo mundo sabe que romance é a coisa mais inventada do mundo”(…) Foi daí pra frente que a minha vontade de ser escritora desatou a engordar que nem as outras duas (BOJUNGA, 2013, p.10).

A partir da leitura de fragmentos da obra, identifica-se a aproximação do imaginário do “ser” escritor(a) com o universo infantil, pois os elementos de verdade e mentira perdem sua importância, passando, assim, a funcionarem como subsídios para a criação livre do senso comum. Em *A Bolsa Amarela*, de Bojunga, representa-se, também, a “voz” da infância negada por muitos anos pela sociedade.

As vozes das personagens surgem na figura do discurso crítico e contemporâneo da condição da criança e da mulher na contemporaneidade, mas de maneira lúdica.

Nas obras selecionadas, a linguagem simples encanta justamente pela naturalidade discursiva. Ressalta-se, todavia, que a simplicidade discursiva garante ao texto literário uma excelência adotada na narrativa, capaz de atingir tanto o público infantil quanto o adulto.

Logo, o processo de desconstrução do mundo mágico e imaginário dos tradicionais contos de fadas permite a reescrita da ficção, com a quebra de simbologias e de elementos presentes na literatura infantil, substituindo, por exemplo, o castelo pela casa, escola, local de trabalho e o ambiente familiar, pois

as fronteiras entre realidade e imaginário se diluem, fundindo-se áreas para dar lugar a uma terceira realidade, em que as possibilidades de vivências são infinitas e imprevisíveis. Situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo ‘estranho, que é visto ou vivido com a maior naturalidade pelas personagens (COELHO, 2000, p. 158).

Nos *corpus* não é a beleza que está em jogo, nem o destino de uma princesa com o destino traçado com seu herói, enredos conhecidos por todos os leitores. Nessas autorias, há a harmonia e situações do cotidiano real ou do imaginário, que substituem o herói na figura do príncipe pelas heroínas. Chamo de heroínas porque cada menina, mesmo criança, é heroína da sua própria história de vida e construção social do que está em sua volta. Logo, a discussão do gênero faz-se presente, bem como o binarismo feminino /masculino e poder, ressaltando Antônio Candido:

Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria prima do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, mas à maneira por que o faz. No limite, o elemento decisivo é o que permite compreendê-la e apreciá-la, mesmo que não soubéssemos onde, quando, por quem foi escrita. Esta autonomia

depende, antes de tudo, da eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção de imagens; do jogo de elementos expressivos, cuja síntese constitui a sua fisionomia, deixando longe os pontos de partida não literários (CANDIDO, 2007, p. 35).

Nas marcas discursivas, é possível encontrar a questão da desconstrução, do olhar feminino para a construção do sujeito e a defesa do gênero. Mesmo se tratando de uma obra infantil, evidencia-se o dualismo da mulher, a crítica, a sociedade patriarcal e os preconceitos sofridos pela própria criança no mundo adulto.

O discurso literário atinge a formação do sujeito-leitor justamente por criar uma atmosfera de descompromisso e, ao parecer estar longe da realidade, aborda esta sem a pretensão de ser fiel à mesma. Contudo, banha-se no que o autor pensa do momento e da realidade vividos.

O leitor infantil tende a manter uma relação de identidade com as heroínas da ficção e, neste caso, as múltiplas faces femininas. Conhecermos, portanto, a construção destas personagens e os ideais transmitidos a partir delas, e desta maneira, faz com que tenhamos maiores condições de entender como as questões da diversidade do gênero são tratadas na literatura infantil.

Logo, as autoras assumem, delicadamente, o olhar da criança e, como menciona Anna Claudia Ramos,

A criança, ao brincar, pode, pelo faz de conta, alçar voo para um mundo imaginário, um mundo todo seu, recriado, no qual ele pode ser e viver o que bem desejar(...) Por isso, sempre associo o artista ao criar com a criança ou o brincar. O escritor (artista em foco aqui) também cria um mundo imaginário para reinventar a vida, ou fala de outras possibilidades de vida (RAMOS, 2006, p. 53).

Para Nelly Novaes Coelho, na literatura infantil contemporânea permite-se a retomada de assuntos clássicos, porém com abordagens que permitam o remodelamento de personagens (reis, rainhas etc.), de enredos e de autorias.

Em *A moça tecelã*, de Marina Colassanti, temos a apresentação da personagem, livre de nome, talvez pela possibilidade de ser qualquer leitora:

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe(...) Se sede vinha, suave era a lã cor de leite(...) e a noite dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer. Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou ... (COLASANTI, 2004, p.4).

A trama, aparentemente infantil, apresenta, entre suas ilustrações e palavras, assuntos e concepções fundamentais para a sociedade, deixando seus leitores atentos à uma literatura não apenas infantil, mas, antes de qualquer classificação, literatura.

A delicada e imperceptível “ponte” que transfere o leitor do abandono da realidade vivida por ele para o universo da história que se inicia no mundo imaginário só é possível quando bem elaborada. Quando bem realizada, a travessia do real para o imaginário (que passa a ter possibilidade de normalidade) permite a leitura lúdica, aproximando escritor e leitor.

Em *A bolsa amarela*, podemos identificar a primeira “ponte” entre a realidade e o imaginário, como já mencionado anteriormente, com o ato de escrever, uma vez que a personagem Raquel, ao mesmo tempo em que escreve, responde suas cartas criando, assim, inúmeros amigos imaginários. Fruto desse momento metalinguístico de escrever, surge a segunda fronteira: a aparição no quarto da personagem do galo que a própria Raquel havia criado em seu romance. Nesse trecho, ocorre o distanciamento com o real, sendo a história embasada no maravilhoso, utilizando a realidade apenas como suporte do imaginário.

Acordei de repente com um barulho esquisito. Olhei pra janela e vi o dia nascendo. Outra vez o barulho. Quase morro de susto: era um canto de galo; e ali bem perto de mim. Olhei minhas irmãs. Elas continuavam dormindo igualzinho, nem tinham ouvido canto nenhum. Espiei debaixo da cama, atrás da cadeira, dentro do armário - nada (BOJUNGA, 2013, p. 32).

No metatexto presente nas obras, tal qual em *A bolsa amarela*, Raquel possui a vontade de ser escritora para criar suas inúmeras realidades através da possibilidade do imaginário de ser escritor(a). Em *A moça tecelã*, a personagem tece objetos e vidas, como o escritor tece histórias. Assim, tais obras possibilitam:

Estimular a consciência crítica do leitor; Levá-lo a desenvolver sua criatividade latente; Dinamizar sua capacidade de observação e reflexão em face do mundo que o rodeia; Torná-lo consciente da complexa realidade – em – transformação que é a sociedade onde ele deve atuar quando chegar a sua vez de participar ativamente do processo em curso (COELHO, 1993, p.134).

Em tal obra, há a presença do próprio metatexto, pois a personagem fala sobre a possibilidade do ato de escrever, interagindo com o leitor sobre a qualidade do seu trabalho, a aceitação dele pelo público adulto e a vontade de escrever que ora cresce, quando sente sua liberdade ameaçada pelas imposições da sociedade e da família/adultos, ora diminui, quando se sente livre para ser e escolher sobre suas reais necessidades. Segundo Abramovich,

É através de uma historia que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica...É ficar sabendo história, filosofia, direito, política, sociologia, antropologia etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula (ABRAMOVICH, 2006, p.17).

Nesse contexto, a construção do imaginário pela utilização das alegorias, símbolos e o próprio metatexto talvez permitam na narrativa que os diálogos existentes na obra ocorram entre: leitor – escritor, leitor- leitor e escritor – escritor.

2.2 O imaginário pelas alegorias e símbolos

Partindo de um caminhar histórico pelo Brasil, foi realizada a adaptação dos modelos europeus que, até os dias de hoje, mantem-se, em sua grande parte, ao utilizar a literatura infantil, incluindo os contos de fadas e as próprias histórias contadas oralmente, como aliadas da escola. Nesse aspecto, observa-se, como comentado anteriormente, a função pedagógica na formação da criança. A delicada e imperceptível “ponte” que transfere o leitor do abandono da realidade vivida por ele para o universo da história que se inicia no mundo imaginário. Podendo assim viajar por vários mundos e época, onde junto com a viagem exercitam e suprem suas necessidades de imaginar, sendo assim uma ajuda na formação da personalidade da criança.

Nessa tentativa pedagógica de formar ou contribuir para condutas esperadas pela sociedade ou até mesmo temas discutidos dentro do ambiente escolar, algumas obras da Literatura infantil são elaboradas e tornam-se produtos de consumo, uma vez que a obra se torna mercadoria. As obras veiculam valores que conformam a ordem instaurada, de dominação, sem se perguntar se isso corresponde às nossas verdadeiras necessidades e peculiaridades. E, outras de dominação, sendo destinadas ao interesse de passar valores de toda a espécie aos pequenos leitores. São discursos que comprometem o literário, uma vez que ocorre a diluição do lúdico, da criatividade. Os estereótipos acabam afirmando-se e, mais uma vez, ficam prejudicados o artista e o leitor.

Porém, a literatura infantil aprimora suas obras e disponibiliza também obras de qualidade, uma vez que o artista não pode aceitar tais fatos, pois o “compromisso” da literatura é com a liberdade, pois ela não pode estar nunca satisfeita com um mundo sempre aquém da necessidade, como menciona Nelly Novaes Coelho:

Literatura infantil é antes de tudo literatura; ou melhor ainda, é arte fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Une os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (COELHO, 2009, p.27).

As características discursivas dos objetos em análise mantêm a tradição da literatura infantil sendo seu enredo simples, rápido e preciso. A presença de elementos do maravilhoso

infantil: Era uma vez; situações tranquilas e depois a instabilidade; o doador mágico; metamorfoses; personificação de animais ou outros elementos e alegorias, é fundamental.

Essas características e elementos discursivos próprios da obra destinada à leitura infantil como: “Era uma vez...”, “Num reino encantado...”, “Num lugar não muito distante...” entre outras viabiliza um início, um meio e um fim e faz com que a criança perceba a existência de um tempo, um tempo que não é o seu, um tempo imaginário. Logo, tais marcações possibilitam a quebra do real e o início da transição, por parte do leitor, do mundo real para o imaginário de maneira coerente e lúdica.

O paralelo entre o imaginar e o fantasiar da criança da mesma maneira como o(a) escritor(a) é resgatado pela personagem Raquel, de *A bolsa amarela*. A própria personagem, na obra, menciona o que a faz possuir vontade de ser escritora:

Eu tenho mania de juntar nome que eu gosto, sabe? E eu gosto um bocado de André. Aí, quando foi no outro dia, eu estava sem ninguém pra bater papo e então eu inventei um garoto pro nome.(...) tô dizendo que ele é inventado. Invento onde é que vai escrever, invento o que é que ele quer dizer, invento tudo. (...) – É o seguinte: eu resolvi ser escritora, sabe? E escritora tem que viver inventando gente, endereço, telefone, casa, rua, um mundo de coisas (..) – Puxa vida, quando vocês vão acreditar em hem? Se eu tô dizendo que quero ser escritora é porque eu quero mesmo (BOJUNGA, 2013, p. 15-18)

A presença de determinados elementos que integram a narrativa fantástica, como os elementos sobrenaturais, e no caso deste estudo: objetos e situações inusitadas, apesar de não exclusivo da literatura infantil, acaba como sendo uma característica presente na elaboração das obras, tornando-se, assim, elementos de identificação do gênero. Nesta seara, os estudiosos acerca do fantástico buscam ressaltar os elementos de identificação como forma de torná-los mais visíveis tanto ao leitor quanto à própria escrita fantástica. Furtado afirma que:

a análise do fantástico em si, começando por examinar o elemento que, embora comum a outros tipos de textos, lhe é absolutamente indispensável: a temática de índole sobrenatural. Ao mesmo tempo, tentar-se-á estabelecer as características que esta deve revestir para se tornar favorável à construção do gênero. A partir deste elemento e por comparação com a forma como é realizado nos outros gêneros que prioritariamente o incluem, estabelecer-se-á,[...] o traço de fato distintivo do fantástico (FURTADO, 1980, p. 7).

Assim, os elementos relacionados com os fatos sobrenaturais não possuem ligação fixa ou verdadeira com a realidade, mas são responsáveis por despertar o imaginário do leitor, fazendo com que ele sinta a estranheza dos fatos e, ao mesmo tempo, compreenda e aceite com naturalidade tais acontecimentos dentro da obra, uma vez que a coerência textual e discursiva

faz-se presença. A literatura infantil, quando bem escrita, desprende-se de um público específico e passa a integrar a literatura como arte.

Trazendo os estudos de Bachelard sobre o olhar da criança (e, no nosso, o das autoras que assumem o olhar da infantil), em seu livro *A poética do devaneio*, afirma: “Quando sonhava em sua solidão, a criança conhecia uma existência sem limites. Seu devaneio não era simplesmente um devaneio de fuga. Era um devaneio de alcançar vôo” (BACHELARD, 2001, p. 94).

Percebe-se que em muitos dos discursos presentes nas obras, há o realismo da memória das escritoras, principalmente pelo olhar descrito da criança pelo adulto e vice e versa, bem como as angústias e os anseios ora infantis, ora próprios do gênero feminino, sendo apresentados, na maioria das vezes, com a roupagem imagética e insólita como recursos técnicos para evidenciar a percepção do real e o inconsciente da realidade presente nas obras, como relembra Benjamin: Bojunga

A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. ‘Quem viaja tem muito que contar’, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições (BENJAMIN, 1994, p. 198).

O imaginar do universo infantil de fato é “o mundo do faz de conta”, sendo que a partir da coerência discursiva tudo é permitido, elementos insólitos passam a ser, naturalmente, aceitos pelo leitor. Por certo que a criança ao entrar no “mundo da imaginação” começa a elaboração de hipóteses na tentativa de resolver as situações apresentadas. Esta possibilidade, aparentemente, aproxima a criança do universo do adulto, pois cabe a ele resolver os problemas que acontecem no cotidiano e, assim, a criança (enquanto leitora) equipara-se ao adulto nas alternativas para transformar situações que lhe são apresentadas.

Os elementos levam-nos a que considerar que *A Bolsa Amarela* não é um conto maravilhoso puro pelo fato desta narrativa não conter certos elementos característicos e fundamentais desse gênero textual. Assim, se repararmos no foco narrativo em *A Bolsa Amarela*, vemos que ele é assumido pela primeira pessoa, ou seja, por um agente “interno”. A narradora é um eu que está dentro dos fatos narrados e, portanto, “subjutivo”. Tudo flui a partir desse eu:

Eu tenho que achar um lugar pra esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, nem pequenina, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que não aguento mais o meu. Vontade assim todo mundo pode ter que não tô ligando a mínima. Mas as outras – as três vontades que vão crescendo e engordando a vida toda – ah, essas eu não quero mais mostrar (BOJUNGA, 2013, p.9).

Deste modo, é do jogo narrativo ou foco na primeira pessoa que resulta a variada estrutura da história que narra a aventura criada pela imaginação da protagonista. De acordo com Nelly Novaes Coelho (1982), no conto moderno, a primeira pessoa pende para uma dimensão dialética que é sempre uma espécie de diálogo com alguém – o leitor “virtual”.

Também, graças à linguagem, que chama vivamente a atenção, em *A Bolsa Amarela*, há associações de algumas palavras e de termos característicos da oralidade brasileira.

Quando o pessoal me viu carregando aquele peso, eles disseram que tava maluca: eu não podia ir pró almoço levando uma bolsa enorme, ridícula, de gente grande, e não sei que mais. [...] Eu guardo aqui dentro umas coisas muito importantes. Umas coisas que eu ainda não tô podendo nem querendo mostrar pra ninguém (BOJUNGA, 2013, p.68).

Ao utilizar elementos da oralidade, ora temos o diálogo, ora o outro diálogo, como se Raquel refletisse em voz alta com os seu(s) eu(s). A ação possui uma sequência linear que obedece a uma ordem cronológica e uma relação de causalidade. Para além disso, o tempo é indefinido e extra temporal.

O fazer narrativo e poético das escritoras permitem-lhe criar seus inúmeros universos, como sendo momentos de referenciais sob um outro olhar, outro viver, outro sentir... existindo em cada obra uma unidade ficcional, mas que traços da realidade assumem ressignificações pelo imaginário. Mais importante ainda é que a essência do trabalho do escritor (e como Raquel de *A bolsa amarela* menciona sobre o porquê de sua vontade de ser escritora) é a possibilidade da fuga da realidade inserida. Tal distanciamento, a criação de um outro plano – o sonho e as brincadeiras de infância – pelos olhos do leitor, permite compreender um trabalho articulado nas autoras, comparando-as a arquitetura semântica. Desta forma, mais que histórias infantis, as obras permitem uma reflexão sobre a existência humana, a condição feminina, o olhar da criança, sendo esse resultado obtido pelo estranhamento, realizado pelo jogo da sutileza e da denúncia.

Logo, coube às autoras resgatar traços da realidade, pelo próprio brincar da infância, sendo a brincadeira e as situações da infância quase uma fuga da realidade, mesmo que momentânea.

Dentro dessa perspectiva, o olhar do leitor não está vinculado apenas à atividade de enxergar. O olhar do receptor vai além, da mesma maneira que uma obra literária transpassa o previsível e atinge as novas ressignificações e associações não antes imaginadas. É desta percepção (olhar) de mundo, por meio de estímulos às emoções e da organização do pensamento, que depende o desenvolvimento da linguagem seja ela escrita ou visual.

Pelo universo imaginário das escritoras (e das crianças), seus sonhos e vontades podem ser realizados, bastando desejá-los, criando e recriando situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior.

Na obra *A bolsa amarela*, o círculo familiar é, talvez, a principal ambientação narrativa, pois o próprio imaginar, fuga e reflexões partem da realidade observada pela personagem. O narrador utilizado nas obras se distancia da maioria das obras clássicas infantis. O adulto presente, na grande maioria das obras inseridas como infantil, vem com a função moralizadora e educativa, como maneira de reforçar os costumes, convenções e preconceitos pré-determinados pela sociedade. Nas obras aqui estudadas, cabe à criança analisar tais comportamentos do mundo adulto e questioná-los, sendo a própria capacidade de pensar, refletir e imaginar que guia os comportamentos infantis. É como se os adultos, na contemporaneidade, tivessem se perdido do seu “eu”, e apenas transmitissem regras e imposições sociais, sendo as crianças (Raquel) responsáveis pelo refletir humano, dotadas de uma individualidade.

A grande possibilidade do ambiente do “faz de conta” é sua capacidade de mencionar, metaforicamente, sobre estruturas sociais e conflitos psíquicos naturais da condição humana de maneira natural. Porém, cabe ressaltar que o estranhamento, bem como o medo e os conflitos da condição humana podem variar em cada sociedade, círculo familiar e sujeito.

Assim, a imaginação é um instrumento fundamental de elaboração e construção do “eu”. O mundo pode ter mudado totalmente, mas tornar-se mulher ou homem, assim como enfrentar o crescimento ainda são elencados como nossos problemas. Levantando essas questões: o gênero feminino e masculino e o crescer criança/adulto, deduzimos que, apesar do mundo ter modificado-se, poucas coisas mudaram quando mencionamos esses assuntos.

Identificamos claramente a problemática ao conhecer Raquel, a personagem protagonista da narrativa presente na obra de Lygia Bojunga. A heroína contemporânea procurava um lugar para esconder suas vontades de ser grande, de ser homem e de ser escritora. Tais vontades, em alguns momentos, cresciam muito e não eram mais possíveis de ser escondidas das outras pessoas. Em outros momentos, esvaziavam e a calma interior voltava. Raquel ganha a bolsa doada por tia Brunilda, pois tal tia sempre entregava pacotes de roupas,

sapatos e bolsas que ela não mais usava. As doações eram realizadas à sua irmã e sua mãe. Certo dia, contrariando o costume, sobrou algo para Raquel. Era A bolsa amarela.

A arrumação tinha ficado legal. 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 bem 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 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. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas (BOJUNGA, 2013, p. 30-31).

Em *A moça tecelã*, observa-se a criação de um homem através dos fios escolhidos pela personagem, mas que em um momento de consciência sobre sua condição e não dependência da figura masculina, a moça desfaz a criação da figura masculina e volta à rotina normal.

E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se, enquanto o marido dormia, sonhando com as novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear (...). Segurou a lançadeiras ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para outro, começou a desfazer o tecido. (...) e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito apumado, o emplumado chapéu (COLASSANTI, 2004, p.9).

Podemos identificar nos trechos citados que os acontecimentos são inseridos de maneira natural e que estão totalmente de acordo com a verossimilhança das narrativas, ou seja, tanto Bojunga quanto Colassanti possuem a sensibilidade de organizar e articular os fatos na narrativa distanciando-se da realidade e partem para viver o lúdico com naturalidade.

Nesse aspecto, é consenso entre os estudiosos do fantástico que o fundamental é relacionar os elementos sobrenaturais aos outros elementos da narrativa, garantindo a qualidade na verossimilhança. Assim, afirma Todorov: “um texto não é somente o produto de uma combinatória preexistente (combinatória constituída pelas propriedades literárias virtuais); é também uma transformação desta combinatória” (TODOROV, 2007, p. 11).

A transformação desses elementos, segundo o estudioso, é fundamental e complexa, uma vez que colabora para o maravilhoso e está relacionada ao aspecto estrutural no que se refere à apresentação dos fatos pelas personagens e ao aspecto semântico quanto à percepção desses fatos. As outras duas condições, para Todorov, constituem:

o gênero fantástico e caso não sejam satisfeitas não temos uma narrativa fantástica, uma delas é que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural, e que ‘ele recusará tanto a interpretação alegórica quanto a interpretação poética’ (TODOROV, 2008, p. 39).

Em uma tentativa sintética de caracterizar a alegoria pode-se compreender como a imagem que representa uma coisa para dar a ideia de outra, na maioria das vezes, utiliza-se do senso comum. A compreensão de uma alegoria dependerá do contexto na qual esta se encontra inserida, sendo próprio da alegoria a não plurissignificação.

Ambas as narrativas, objeto deste estudo, são de grande utilidade por possibilitarem pistas de reflexão sobre o papel do ser humano na sociedade, bem como para que cada leitor adquira consciência da sua própria identidade.

Os elementos alegóricos enriquecem o cenário do maravilhoso e coloca-os como uma de suas características mais expressivas, isso porque dela surge com mais ou menos intensidade a relação e o envolvimento do leitor com a história.

A compreensão da alegoria é simples, uma vez que esta adota significação superficial e evidente. Logo, deve possuir apenas um sentido abstraído do contexto e, assim, permitir ao leitor uma imediata compreensão.

É oportuno também mencionar a distinção da alegoria com a metáfora. A alegoria é menos flexível, possui menos dinamismo que a metáfora. A metáfora exige do leitor uma reflexão e uma interpretação mais elevada, pois para na sua condição está a plurissignificação.

Nas obras infantis, ambas as autoras em questão neste estudo, utilizam-se de alegorias e símbolos para construir suas histórias. Compreendemos alegoria, como Durant menciona: “Alegoria é tradução concreta de uma ideia difícil de compreender ou exprimir de uma maneira simples. Os signos alegóricos contêm sempre um elemento concreto ou exemplificativo do significado” (DURANT, 1993, p. 9).

É partir da presença das alegorias e símbolos, determinantes nestes enredos, que ocorre a ambientação do imaginário, e assim, dá ao leitor a oportunidade do deleite com o maravilhoso. Resgatando novamente os estudos de Durand (1993) poderíamos traduzir que o símbolo seria o inverso da alegoria, pois esta faz parte de uma ideia (abstrata) para chegar a uma figura, enquanto o símbolo é primeiro em si figura, e como tal, fonte, entre outras coisas, de ideias. A importância das alegorias apresentadas ocorre do fato de originarem delas os conflitos, os questionamentos e as soluções das personagens centrais das obras.

Personagens mágicas se apresentam no livro, como por exemplo: Afonso, um galo que não queria ser tomador-de-conta-de-galinha nem gostava de brigar, mas gostava de ter ideias. Chamava-se Rei, mas era um nome que não combinava com ele porque não queria mandar nas galinhas, mas desejava um galinheiro legal, todo mundo dando opinião...

O próprio título da obra *A bolsa amarela* tem seu valor alegórico: guarda dentro de si segredos que podem ser levados por Raquel a qualquer lugar. Na narrativa de Bojunga, é

constante a presença de elementos que deslocam o leitor para o maravilhoso, através da presença de elementos alegóricos como animais e objetos que assumem a característica de interagir com a protagonista, misturando o real com o mágico.

A alegoria também é apresentada pela personagem Terrível: o galo, primo do galo Afonso, criado para rixas que tem seus pensamentos *costurados* pelos donos. A alegoria transmitida pela costura do pensamento permite que o leitor identifique Terrível como se ele possuísse apenas um pensamento: vencer todas as brigas, pois fora criado para ganhar de todo mundo.

Colasanti introduz elementos narrativos destinados tanto ao público infantil, quanto ao público adulto. Tudo o que parece restrito ao universo infantil, na verdade, possui uma imagem, redirecionando ao significado alegórico, construído pela linguagem poética da autora. A ambientação elaborada pelos contos de fadas é aceita com naturalidade pelo leitor. Segundo Freud:

Nos contos de fadas, por exemplo, o mundo da realidade é deixado de lado desde o princípio e o sistema animista de crenças é francamente adotado. A realização de desejos, os poderes secretos, a onipotência de pensamentos, a animação de objetos inanimados, todos os elementos tão comuns em histórias de fadas, não podem aqui exercer uma influência estranha. (FREUD *apud* RODRIGUEZ, 1988, p.55).

E, ainda, conforme Nely Novaes Coelho, “O Maravilhoso, o imaginário, o onírico, o fantástico... deixaram de ser vistos como pura fantasia ou mentira para serem tratados como [...] determinadas verdades humanas” (COELHO, 1991, p.09).

Outra característica do Maravilhoso é a predominância do uso do pretérito perfeito e imperfeito, como maneira de reforçar a impressão de que os acontecimentos se materializaram, passando a serem aceitos como verdadeiros, como nas citações a seguir:

“Acordava ainda no escuro [...]”
 “[...] sentava-se ao tear [...]”
 “[...] colocava na lançadeira [...]”
 “Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo [...]”
 “Só esperou anoitecer [...]”
 “[...] começou a desfazer seu tecido [...]”.

Outra distinção entre a alegoria e o símbolo também deve ser apresentada. Na esteira de Benjamin, a alegoria pode ser compreendida como revelação de uma verdade oculta, sendo sua significação dotada de temporalidade, ou seja, depende do meio em que está inserida, não tendo, assim, um conceito e uma imagem direcionados à própria alegoria; o símbolo é atemporal.

A alegoria moderna permite novos desfechos e imagens, sendo que seus personagens carregam em si a inovação e a ruptura com a tradição, como exemplo as obras aqui tratadas, que, mesmo em caráter infantil, atribuem a expectativa lançada à mulher na sociedade.

3 O FEMININO PELO AVESSO DO AVESSO

Descobri, no infinito reflexo de tantas e tantas outras mulheres, meu eu mulher. E floresci, comovida, um sentimento de irmandade que me liga indissolivelmente às do meu sexo.

Marina Colasanti

O debate pela escrita feminina, não necessariamente sendo realizada exclusivamente por mulheres, surge como maneira de evidenciar décadas de repressão a este gênero que busca a igualdade, com destaque à substituição da quebra da ordem da sociedade patriarcal para a sociedade igualitária. Possibilita também a reflexão sobre a infância, lugar reservado para a criança na sociedade tradicional, uma vez que tanto a mulher quanto a criança ocuparam, por anos, a classe marginalizada.

A narrativa, em *A bolsa amarela*, os prejulgamentos contra as crianças e a mulher impostos pelos adultos são questionados por Raquel e evidencia-se pela leitura que a imagem feminina revela sob diversas óticas.

Não é de hoje que ocorre a busca pela definição sobre o que vem a ser o gênero e sua distinção com o sexo: feminino e masculino, no qual percebe-se que o gênero, na grande maioria das vezes, esta diretamente relacionado com as semelhanças e diferenças.

Com o passar do tempo, várias abordagens foram realizadas, revelando uma das fases do movimento Feminista.

Em breve histórico, a corrente feminista tem o início por volta de 1790 por Olympe de Gouges e Mary Wollstonecraft na condição de questionar e reivindicar a igualdade tanto ao acesso à educação quanto aos direitos civis, uma vez que eram apenas previstos aos homens. Tais ideais foram alicerçados no pensamento liberal e filosófico, entre outros, de Locke e Rousseau.

Em meados do século XIX, tal corrente adquire maior força com Harriet Taylor o qual amplia os direitos civis à condição financeira da mulher. Logo a independência financeira e política começam a caminhar juntas em suas reivindicações. Tal momento é conhecido como “*primeira onda*” feminista pelo impacto social e político causado, e que levou as mulheres a conquistarem, em 1920, o direito ao voto e ao acesso às profissões liberais. Este momento é central para a literatura infantil, bem como para este estudo, pois é o momento em que surge a possibilidade de conceituar a infância conforme conhecemos na contemporaneidade, uma vez que o acesso ao mercado de trabalho, por parte da figura feminina, bem como seu poder de

decisão (pelo voto, por exemplo) adquire força e com esta, e outras alterações sociais, consequentemente, chegamos à concepção da infância.

Em 1929, Virgínia Wolf escreve ensaios que, além da discussão sobre igualdade, insere uma nova abordagem: a diferença. A diferença abordada pela autora é compreendida como um sistema de valores praticados pelos homens, sistema este que produz as hierarquias sociais e os problemas de discriminação e injustiça, entre outros.

Nesse caminho, em 1949, Simone de Beauvoir lança a obra *O segundo sexo*. Tal obra desconstrói e constrói, concomitantemente, os pensamentos anteriores. Para Beauvoir, a mulher é, ao mesmo tempo, vítima e responsável pela dominação masculina. A autora defende que todo ser humano é livre e cabe a cada um ir contra à qualquer oposição de liberdade ou situação de vida que não lhe seja favorável. Sendo assim, a teórica sustenta a ideia de que a situação da mulher é dada por convenção ou acomodação social e fruto da relação homem-mulher.

No Brasil, temos uma primeira onda de feminismo por volta de 1830, cujo nome de destaque foi Nísia Floresta, que rompe com o modelo patriarcal vigente e ousa publicar na grande imprensa. Em 1870, crescem revistas e jornais com abordagens feministas, sendo seus principais nomes: Francisca Senhorinha da Mota Diniz, Amélia Carolina da Silva Couto e Josefina Álvares de Azevedo, as quais foram iniciantes na defesa pelo direito ao voto e à cidadania feminina. Em torno de 1920, ocorrem os movimentos de inclusão ao mercado de trabalho e acesso ao ensino superior, tendo entre as principais defensoras: professora Deolinda Daltro, que havia criado o Partido Republicano Feminino em 1910; Maria Lacerda de Moura, que publicara *Em torno da Educação* (1918); Ercília Nogueira Cobra, com o livro *Virgindade Inútil*, durante a Semana de Arte Moderna em 1922 e Raquel de Queiroz, autora de *O Quinze*. A partir deste período, inicia-se como destaque de autoria feminina: Clarice Lispector, Nélida Piñon, Lygia Fagundes Telles, Sônia Coutinho, Lya Luft, Hilda Hilst, Marina Colasanti, Helena Parente Cunha, Lygia Bojunga, entre outras.

Ao analisarmos as transformações no decorrer da história, identificamos inúmeras transformações tecnológicas, comportamentais, entre outras. Porém, ainda percebemos uma grande manutenção de valores machistas na educação e no sistema de poder masculino, pois embora a pedagogia tenha se transformado, ainda é comum encontrarmos obras infantis que reforçam ou mantêm a ideia de soberania do masculino em relação ao feminino. Assim, a escolha pela autoria feminina foi proposital, a fim de compreender como o ser feminino está transportando para o mundo da leitura suas inúmeras possibilidades de atuação, valorização e transgressão (mesmo no universo infantil) do modelo patriarcal. Tal manutenção é presente na abordagem e veiculação dos livros infantis que ainda circulam nas salas de aula das escolas.

Logo, ainda há livros literários que preenchem as prateleiras e listas de consumo infantil relacionados ao interesse em educar, assim, carregam em si temas pedagógicos e/ou manutenção do modelo de sociedade patriarcal.

Segundo Lajolo (2004, p.66), a literatura infantil e a escola mantiveram sempre relação de dependência. Primeiramente, a escola conta com a literatura infantil para difundir – pela narrativa ou pela poética – conceitos, estereótipos, culturas, comportamentos esperados, entre tantos outros, com o objetivo de “padronizar” o sujeito infantil de acordo com a sociedade em que este se encontra inserido. Lembramos, assim, de teorias de Foucault, quando menciona “... a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (1987, p. 119). Logo, as formas de dominação e controle sobre a criança são inúmeras e culturais.

Debruçar sobre outras abordagens relacionadas ao literário infantil, como é o caso deste estudo, pode comprovar a necessidade de discussões acadêmicas e autores (as) que produzem de fato literatura que permita o questionamento do leitor com o mundo que o cerca. Assim, ensejam situações que permitem que essas discussões sejam levadas para dentro das salas de aula e não apenas fiquem restritas ao universo letrado, permitindo uma abordagem distante da literatura infantil consumida, ou seja, daquela elaborada para o consumo e que apresentava a função de educar, prescrever e reforçar os comportamentos binários: feminino e masculino.

A Condessa de Ségur (1799/1874) torna-se conhecida internacionalmente desde o lançamento de suas obras, e no Brasil, teve sua obra traduzida desde 1896 como objeto de leitura para meninas.

Segundo estudiosos a recepção de seu trabalho foi resultado do fato de a autora ter a profunda compreensão do ser infantil e a linguagem destinada a ele. Assim, a obra representava a concepção de infância da segunda metade do século XIX, ou seja, a concepção decorrente da estrutura basicamente patriarcal, que olhava para a criança, mas de maneira autoritária e separatista.

De acordo com essa concepção separatista, a convivência adulto x criança, homem x mulher, era harmonica, desde que cada indivíduo permanecesse em seu devido lugar, reforçando a manutenção da ordem social apresentada.

Na obra *As Meninas Exemplares*, de Condessa Ségur, originalmente publicada em 1856 e adaptada por Herberto Sales em 1969, a narrativa apresenta as experiências vividas pelas protagonistas, Camila e Madalena, duas irmãs de família rica, que são descritas como crianças modelares, plenas de características positivas.

Outra escritora a ser lembrada é Louisa May Alcott (1869), ao abordar a conduta feminina, os afazeres e a dedicacção aos seus trabalhos do lar, como em *Boas Esposas*.

As narrativas da Condessa de Ségur e de Louisa May Alcott permitem o vivenciar das experiências da infância nem sempre muito felizes, mas de muita atividade, rebeldia e travessuras. A intervenção dos adultos para regular o comportamento das crianças é fundamental, pois cabe à voz da experiência indicar o caminho adequado a seguir. Castigos e repreensões pertencem a este percurso não muito simples de se tornar um adulto, de se adequar aos padrões esperados. As representações das crianças femininas atestam que esse caminho é repleto de dificuldades. Cada uma à sua maneira desafiou o mundo adulto e resistiu às suas imposições por algumas vezes, mas, neste embate, existia sempre a vontade de se comportar dentro dos padrões esperados, principalmente por serem meninas, que não poderiam fazer traquinagens nem se comportar como meninos. Suas invenções e travessuras encantaram e continuam encantando gerações de crianças e jovens, narrando infâncias de outros tempos e lugares.

As obras das autoras foram amplamente difundidas e traduzidas, inclusive com diferentes traduções e adaptações. Embora algumas traduções modificassem a originalidade das obras dessas autoras, é ponto comum a manutenção das personagens mais rebeldes, com iniciativas e questionamentos sobre o adulto.

3.1 Vozes femininas e o universo infantil alegórico

A discussão sobre a igualdade do gênero feminino nas obras infantis: *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga e *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, vem do fato de possibilitarem ao leitor o contato com figuras femininas detentora do seu senso crítico, que tecem (como em *A moça tecelã*) ou criam e escrevem seu futuro como Raquel, dona da bolsa amarela.

Partindo da visão de que a literatura infantil permite (ou deveria permitir) ao leitor o contato com novas experiências e a reflexão sobre culturas, ponto de vistas e realidades vividas por outros seres humanos ou seres imaginários. Através desse contato e dessa reflexão, o leitor pode encontrar e divulgar obras que permitem tais oportunidades. Isso se faz necessário uma vez que reforça na criança uma nova visão social, sendo ela com maior criticidade, poder imagético, entre outros deleites que a literatura infantil voltada à produção da arte que, enquanto elemento questionador e transformador, permite.

Dessa maneira, é necessário analisar como determinadas obras infantis são apresentadas às crianças, repensando a igualdade do gênero feminino, para que não sejam acentuados preconceitos e diferenças comportamentais rígidas como, por exemplo, o que pode ser/fazer a menina e o menino, como atitudes antagônicas.

Como nos apontam Zilberman e Silva:

compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução desta tarefa depende de se conceber a leitura não como resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (ZILBERMAN & SILVA, 2008, p. 23).

Ao deparamos com a igualdade e a possível diferenciação dos gêneros, trazemos o pensamento foucaultiano, ao mencionar que determinadas distinções impostas pelo comportamento masculino e feminino do indivíduo, são meros utilitários criados pela sociedade para determinar o que se pode e o que não se pode dizer, fazer e esperar sobre o corpo e enquanto ser que ocupa um “papel” social. Assim, pensando em igualdade, e seguindo a perspectiva de Foucault (FOUCAULT, *apud* DINIS, 2006), o masculino também é prejudicado, pois há a expectativa simbólica do herói, da força e do racional, por exemplo.

Logo, resgatamos algumas palavras de Dinis:

... podemos entender a sexualidade no sentido analisado por Michel Foucault (1988), como um dispositivo da modernidade constituído por práticas discursivas e não discursivas que forjam uma concepção do indivíduo enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, saberes e poderes que buscam normatizar, controlar e estabelecer ‘verdades’ acerca do sujeito na relação com seu corpo e seus prazeres (DINIS, 2006, p.131).

Porém, o indivíduo está inserido em uma identificação além do *eu e o outro(a)* transcorrendo para o social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero: masculino – homem, feminino – mulher, bem como todas as concepções culturais impregnadas por cada polo do binarismo. Assim, as identidades são produtos de uma (re)construção de um determinado território e tempo.

Por sua vez, a educação e a literatura infantil escolar, de modo geral, são tanto produto quanto produtora dessas construções culturais, como nos alerta Louro:

...currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 1999, p.64).

E ainda:

...vejo o gênero como uma construção social feita sobre as diferenças sexuais. Gênero refere-se, portanto, ao modo como as chamadas diferenças sexuais são representadas ou valorizadas, refere-se àquilo que se diz ou se pensa sobre tais diferenças, no âmbito de uma dada sociedade, num determinado grupo, em determinado contexto (LOURO, 2000, p.26).

Assim, nos livros infantis, em geral, a imagem da menina ainda é muito relacionada à ideia de sonhadora, frágil, medrosa, que necessita de cuidados e que vive a espera de ser libertada por um homem (príncipe) para viver ao lado dele e de acordo com as regras e padrões estruturados por ele.

As obras que compõem o *corpus literário* deste estudo podem, em partes, ser comparadas a clássicos dos contos de fadas, porém com uma ressignificação sobre o universo feminino. Na esteira de Virginia Woolf e Simone de Beauvoir, as autoras, Lygia Bojunga e Marina Colassanti, integram uma nova concepção do gênero feminino e sua função relacional. Embora as estruturas se aproximem, em muitos momentos, do modelo de contos de fada ao analisar e criticar o real e os elementos da sociedade ao qual o leitor está inserido, utiliza o imaginário, com a presença do insólito, para reforçar o ambiente mágico, lúdico e da ressignificação dos seres e coisas que rodeiam a todas na realidade.

Portanto, cabe a cada sujeito a construção do seu gênero e a atuação social a partir das suas reflexões e vivências. A preocupação maior parece que está em marcar a diferença entre homens e mulheres, bem como entre criança e adulto. A esse respeito, Louro diz que:

Com relação aos gêneros, sabemos que inúmeras teorias e explicações têm sido elaboradas para provar distinções entre homens e mulheres. O espectro dessas distinções atravessa as mais variadas dimensões: características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades e aptidões, talentos e capacidades são acionados e nomeados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades próprios de cada gênero (LOURO, 2005, p.85).

É pertinente trazer o ensaio de Walter Benjamin, *O Narrador* (1987), que permite a reflexão acerca das formas narrativas apresentadas, pois “o narrador” tradicional, aos poucos, vai cedendo espaço às autorias das obras, bem como vão-se alterando suas estruturas originais, de modo a que se adaptem a um novo público leitor. O narrador, tanto o de Bojunga como o de Colasanti, utiliza-se de elementos tradicionais, porém sob recursos contemporâneos que permitem o extrapolar da linha condutora dos passos a serem seguidos pelo herói.

Na leitura de *A moça tecelã*, de Marina Colasanti, identificamos fortemente tal imposição social. Primeiramente, ocorre a substituição da princesa pela moça que trabalha, porém em determinado momento a figura feminina acredita que deveria ter ao seu lado, para ter a felicidade completa, a figura masculina e, assim, tece um príncipe. A obra permite um passeio a diferentes descobertas, imposições sociais, bem a construção e reconstrução do imaginário infantil, principalmente pela desconstrução da instituição do casamento, ou seja, o signo existente no imaginário infantil assume a função do negativo, uma vez que o príncipe

idealizado não respeita as vontades e pensamentos da moça. Importante destacar que a tecelã, embora tenha sonhado e tecido seu príncipe, ao perceber que está sendo prejudicada por ele, desconstrói e assume novamente a felicidade e a condução da sua vida de maneira harmônica e livre das convenções sociais acerca do casamento. Assim, relembremos as palavras de Andrade (2011):

[...] permite ao leitor crítico detectar que o caráter artístico dos textos é enriquecido pela representação simbólica da realidade, de maneira prazerosa e sedutora, por meio de uma junção perfeita entre texto-mensagem-imagem (ANDRADE, 2011, p. 23).

Logo, nas duas obras, a linguagem subjetiva imprime no leitor a identificação com o imaginário, fazendo com que o leitor perca a noção do tempo e do espaço devido à tenacidade do fio condutor que nos prende ao real “O que é original parece muito elástico e ligado ao espaço” (HOCKE, 1974, p. 151)

Na leitura de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, identificamos um elemento do cotidiano – a bolsa – dotado de vontades e discursos, além de inúmeros outros objetos e animais que discutem, inclusive, a questão de gênero através de suas nomenclaturas linguísticas, formas físicas e comportamentos que eram impostos a eles(as). A coerência discursiva permite que o sobrenatural ou incomum seja a base de desenvolvimento dos fatos e o leitor parte do imaginário para reflexões fundamentais sobre a vida, através de um discurso poético sob a ótica da criança em relação ao mundo adulto.

A bolsa tinha sete filhos! (Eu sempre achei que bolso é filho da bolsa) (...) – Escuta aqui, fecho, eu quero guardar umas coisas bem guardadas aqui dentro desta bolsa. Mas você sabe como que é, não é? Às vezes vão abrindo a bolsa da gente assim, sem mais nem menos; se isso acontecer, você precisa enguiçar, viu? (...) O fecho ficou olhando para minha cara. Não disse que sim nem que não. Eu vi que ele estava querendo algo em troca (BOJUNGA, 2013, p.28).

Assim, a desconstrução tanto do mundo mágico quanto do imaginário dos clássicos contos de fadas permite a reescrita da ficção, com a quebra de elementos presentes na literatura infantil, substituindo, por exemplo, o castelo pela casa, escola, local de trabalho e o ambiente familiar, permitindo um novo olhar e assim, novas abordagens sobre o feminino e masculino, bem como as representações ou não dos gêneros.

3.2 O feminino pelas mãos de *A moça tecelã*

Também o poeta é um artista do tecer e entretecer porque, engenhoso, conjuga as histórias metamórficas em um único e amplo tapete de metamorfoses, o tapete das ficções.

Karl Stierle

Há uma tendência, nos clássicos contos de fada, como em Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel, A Bela Adormecida em relacionar a felicidade feminina à figura do príncipe e/ou ao relacionamento afetivo, sendo este último condição para a estabilidade e satisfação da figura feminina, como o conhecido desfecho: “felizes para sempre”, como reprodução da sociedade patriarcal. Sabemos: “A família patriarcal era o mundo dos homens por excelência, crianças e mulheres não passavam de seres insignificantes e amedrontados, cuja maior aspiração eram as boas graças dos patriarcas” (MORAES, 2001 p.58).

Os contos de fadas clássicos, exemplificam o caráter alegórico dos personagens masculinos: sempre explorando horizontes, trabalhando e salvando a princesa (que se torna sua amada). Ou seja, a alegoria da figura masculina assumida nas sociedades patriarcais. Identificamos nos contos de fadas tradicionais o fato de que enquanto o “homem” luta por seus ideais, com dragões, bruxas, tempestades, entre outros infortúnios, a mulher fica a sonhar e a espera da chegada do seu tão sonhado príncipe que, na maioria dos casos, salva-a do mal apresentado na história.

A autora Marina Colasanti, ao escrever *A moça tecelã*, utiliza-se da estrutura dos contos de fada como a imagem da torre, do príncipe (marido), do trabalho relacionado ao artesanato e afazeres domésticos (tear), mas traz esses elementos relacionados a uma possível nova significação, relacionando-os com o universo da realidade. Neste caso, ressaltamos que realidade é uma palavra de plurissignificação uma vez que cada ser humano possui a sua, bem como o modo de ver e compreender a realidade e fazer uma reflexão e novas possibilidades de pensamento e organização do ser e da sociedade.

Logo, a condução do leitor a uma possível realidade está relacionada à figura da moça, do ofício, da crítica do possuir e do “ser” capitalista (representado pelo marido). O próprio ato de tecer, já identificado no título da obra, submete-se a uma tradicional atividade da figura feminina, desde lendas da mitologia grega. Aracne é a tecelã que, ao desafiar uma divindade em um concurso de tecelagem e ganhar, é transformada em aranha.

Na literatura clássica, na obra *Odisséia*, temos Penélope, que se utilizava do ato de tecer para alterar seu destino: tecia durante o dia e desmanchava o tecido à noite, com o objetivo de retardar a chegada do novo marido e, assim, possuir mais tempo para a espera por Ulisses.

Colassanti busca, na sua narrativa, a intertextualidade com outros mitos gregos, introduzindo elementos de maneira sutil, mas que enriquecem a trama do receptor mais experiente, além de contribuir para a formação do leitor iniciante ao despertar o interesse por tais abordagens.

O mito, utilizado como elemento do segundo plano, possui forte influência na narrativa da escritora por possuir seus arquétipos universais, que possibilitam ao leitor encontrar consigo nas reflexões tanto individuais quanto coletivas sobre assuntos do cotidiano.

Seguindo a esteira da perspectiva de Nelly Coelho, o maravilhoso pode ser classificado em cinco: o metafórico, o satírico, o científico, o popular e o fabular.

Em ambas as *corporas* analisadas, é possível reconhecer os traços mais influentes do maravilhoso metafórico, uma vez que a linguagem utilizada pelas autoras possui elementos metafóricos, dependendo da vivência do leitor para reconhecer as diversas riquezas discursivas nas obras.

A relação do mito com o maravilhoso também deve ser ressaltada, pois as experiências por quais passam os personagens dos contos maravilhosos, eram antes vivenciadas pelos mitos. Logo, o arranjo discursivo do maravilhoso inicia-se ao utilizar o sobrenatural encontrado no início nos mitos como, por exemplo, a visão da eterna repetição como representação da realidade. Em outras palavras, a mitologia foi reconstruída em metáforas poéticas que, ao serem incorporadas no processo criativo do artista, passaram a ser assunto para a arte.

O tear, que aparentemente é um elemento ingênuo, como o caminhar do enredo, adquire, então, um poderoso elemento mágico de transformação, sendo este o criador e o responsável por salvar a heroína dos próprios desejos: ter o esposo.

A reconstrução do final mágico do herói e da heroína (nos contos clássicos, as princesas), do amor, do casamento e o “felizes para sempre” são características das narrativas do maravilhoso.

O trabalho de Propp, que analisa as mesmas ações desenvolvidas por personagens distintos nos contos de fadas, permite estudar os contos a partir da função dos personagens:

Começam por um dano ou prejuízo causado a alguém (raptos, exílio), ou então pelo desejo de se possuir algo, e cujo desenvolvimento é o seguinte: partida do herói, encontro com o doador que lhe dá um recurso mágico ou um auxiliar mágico munido do qual poderá encontrar o desejo procurado. Seguem-se: o duelo com o adversário, o retorno e a perseguição (PROPP, 2002, p.04).

Em tais obras, novamente identificamos a presença das palavras mencionadas anteriormente. Em *A bolsa amarela*, de Bojunga, temos como prejuízo o não reconhecimento da menina por ser criança e do sexo feminino, com os três desejos: nascido menino, ser escritora e crescer logo; a bolsa é o recurso mágico e o enredo com a aparição dos seres alegóricos, a própria reflexão sobre a estrutura social que será superada e vencida por si mesma.

Na condição apresentada em *A moça tecelã*, curiosamente ausente de nome, sugerindo talvez a possibilidade de vir a ser qualquer mulher, temos a retomada de uma atividade clássica: o tear, porém com uma abordagem contemporânea.

Outra abordagem é o fato de neste contemporâneo conto de fadas serem ausentes tradicionais elementos mágicos como: fadas, princesas ou objetos mágicos, assim como aparece no conto tradicional.

A grande alegoria e, concomitantemente, elemento mágico presente na história é a atividade do tear que, faz e desfaz objetos, seres, sonhos e desejos.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava seus dias (...) começou a entremear no tapete as lãs e as cores que dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo (...)(COLASSANTI, 2004, p. 4)

O tear, como elemento mágico, é introduzido logo no início do enredo, fazendo com que o leitor perceba que tal atividade funcionará como o chamado “doador mágico”, fundamental na construção do maravilhoso, e são justamente esses elementos, dotados de poderes especiais, que possibilitam que fatos extraordinários aconteçam, ou seja, a naturalidade e a aceitação dos fatos mágicos surgem pela presença desses elementos.

Assim, o leitor identifica que o tear estará relacionado e influenciando tudo à sua volta, como é apresentado em:

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudos. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela (COLASSANTI, 2004, p.2).

A narrativa inicia: “(...) E logo sentava-se no tear”, sendo esta atividade, além da fonte de sustento e prazer, o instrumento que criava as estações, as condições climáticas e a duração do dia e da noite. A estabilidade existe até o desejo de se ter o marido, e assim, produzi-lo a partir do tear. A chegada do marido é o início do desequilíbrio na vida da moça, pois ele, ao possuir um comportamento egoísta e consumista, exige a produção pelo tear, de castelos para

morar, tapetes, entre outros elementos que retiram o tempo de viver da moça em razão do exaustivo tempo dedicado ao trabalho:

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. [...]. Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo que fazia. Tecer era tudo que queria fazer. E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo. [...]. A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o seu peito aprumado, o emplumado do chapéu. Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a de vagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte (COLASANTI, 2004, p. 5)

O tear também trouxe o tempo do cansaço, levando a moça voltar à sua condição inicial, ao desfazer pelo tear todo o luxo produzido para o marido, até chegar a destecer o próprio marido.

A alegoria produzida nesse momento de desfazer o marido, eliminando as obrigações e a própria condição servil da mulher ao homem, permite o significado de liberdade e controle do destino pelas próprias mãos.

Na história apresentada, o homem (nos contos de fadas, nomeado príncipe), ao invés de ser o elemento de proteção, acalento e estabilidade, é tido como o inverso, pois a ele é transferido o poder do malfeitor. A grande heroína da moça é ela mesma que, dotada de senso crítico, percebe os prejuízos causados pelo tão sonhado marido e liberta-se a si mesma e protege-se deste ao eliminá-lo da vida. Também ocorre a substituição do elemento das lutas e guerras para solucionar o problema, pois, no lugar, aparece a solução pela observação e raciocínio.

Destaca-se, assim, a alegoria do tear como construção do tecido da vida, pois quando a única atividade produtiva das mulheres centrava-se na produção de fios e tecidos, elas aliavam a isso a construção do fio da vida e da trama da cultura.

A responsabilidade traz um questionar da situação da personagem frente a sua nova escolha: “tecer um marido”, que vai apresentar-se como um opositor, pois suas vontades são contrárias às dela.

A moça, da situação inicial, em estado de harmonia, encontra-se defronte a um conflito: lidar com um ser que é oposto aos seus ideais e expectativas de vida, com seu lado-sombra, que Freud definiu como “lado reprimido” e Jung (1988, p. 67) como “lado-sombra”, ou seja, “o

lado negativo da personalidade, a soma de todas aquelas qualidades desagradáveis que preferimos ocultar”.

Trazendo à discussão sobre a teoria do imaginário defendida por Durand, observamos que este usa as ideias Jung para definir o símbolo como sendo a melhor figura possível de uma coisa relativamente desconhecida que não conseguíamos designar inicialmente de uma maneira mais clara e mais característica. Além disso, seguindo a esteira de Jung, menciona, de maneira objetiva que a diferença entre uma representação simbólica e uma representação alegórica reside no fato de que esta última dá unicamente uma noção geral, ou uma ideia que é diferente de si mesma, enquanto a primeira é a própria ideia tornada sensível, encarnada.

A liberdade de escolha faz surgir no indivíduo a inquietação existencial, ou seja, esta surge sempre no momento em que o indivíduo sofre na pele a responsabilidade de ter que decidir sobre a vida e situações que o colocam em uma encruzilhada de inúmeros caminhos a escolher. Sua postura, nesta situação, pode tomar as mais variadas formas: ele pode acomodar-se a uma determinada situação, aceitá-la ou mesmo combatê-la, mas, sobretudo, deve afirmar-se nessa tarefa e assumir a responsabilidade por suas opções, sejam essas quais forem, mesmo que esta atitude lhe gere muitas vezes inquietação, agonia e angústia.

Frente à nova situação, durante um tempo, a tecelã insiste em obedecer ao marido, mas isolada “no mais alto quarto da mais alta torre”. Vale ressaltar a presença da torre como o símbolo de isolamento e separação entre o mundo e o que há de mais elevado. Acaba por escolher destecer o marido.

A personagem criada por Colassanti permite demonstrar a meninas e meninos, que é possível que toda mulher sonhe, busque e construa sua felicidade e, assim, não devem ficar à espera de um príncipe encantado:

Os anos passam, as gerações mudam. Com a mulher, não foi diferente: as princesinhas, retratadas por MC, não se guardam mais dormindo pela chegada do príncipe, elas ficam acordadas para poder tecê-los e, se eles não se encaixarem nos seus projetos, não haverá o “para sempre” (SILVA, 2001, p.36).

Ambas as personagens: Raquel (*A bolsa amarela*) e a moça (*A moça tecelã*) produzem, através das suas atitudes, o questionamento das estruturas que as cercam, elemento indispensável pela luta da emancipação e a reinvenção social feminina.

Desta maneira, *A Moça Tecelã*, como as demais histórias gregas como as de Penélope e Aracne, identifica a possibilidade da figura feminina criar seu próprio caminho no tear, tecendo oportunidades, reescrevendo seu destino e sua realidade (lembramos que Raquel possui entre

suas três vontades a de ser escritora) oportunizando novos sentidos da vida, como também a reconstrução e a possibilidade de recomeçar.

Contrariando os clássicos infantis, Colassanti escreve uma história em que o encontro entre a figura feminina e a masculina não se encerra no “foram felizes para sempre”, substituindo essa situação pela a da mulher que termina desacompanhada da figura masculina, mas realizada com seu ofício.

3.3 Os seres mágicos de *A bolsa amarela*

A elaboração do universo maravilhoso em tal obra é possibilitada, como já mencionado anteriormente, pelo ambiente criado por seres mágicos alegóricos. Tais seres dão condições para a ampliação do imaginário, proporcionando à criança o vivenciar de diversas situações.

Também se faz necessário delimitar que tais alegorias devem ser compreendidas a partir da contextualização da obra, como também se fazem presentes os símbolos atemporais na especificidade do imaginário infantil da personagem feminina Raquel.

Lembramos as palavras de Gilbert Durant ao mencionar (...) a transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstrato, e ainda, o símbolo, como qualquer signo concreto que evoca, através de uma relação natural, algo de ausente ou impossível de perceber (DURAND, 1993, p.10).

As obras trazem ao leitor a mudança diretamente relacionada com o direito de escolha e a negativa pela omissão das vontades como o fato de Raquel se descobrir, possivelmente, feliz em ser menina, pela alegoria da pipa. Tais elementos são importantes, pois os atos de “brincadeiras” possibilitam o imaginar, o fantasiar e o devanear, proporcionando o que Freud denomina de “encontro com os sonhos diurnos”, funcionando como um terreno de concretização do inconsciente, objeto de estudo por ele em *A Interpretação do Sonho* (1900).

Uma noite eu sonhei que estava na praia soltando pipa. Acordei e falei pro Afonso:

- Sabe? Disseram que eu não podia soltar pipa.
- Por quê?
- Falaram que era coisa de garoto.
- Ué!
- Tá vendo? Falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto, que eu acabei até pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro. (...)
- Você não vai mais esconder suas vontades dentro da bolsa amarela?
- Não. (...) Elas quiseram saber se podiam ir que nem pipa e eu disse: “claro, ué”.

(...)

A bolsa amarela tava vazia a beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve (BOJUNGA, 2013, p. 126).

A obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga, é apresentada pelos seguintes capítulos: “As vontades”, “A bolsa amarela”, “O galo”, “História do alfinete de fralda”, “A volta da escola”, “O almoço”, “Terrível vai embora”, “História de um galo de briga e de um carretel de linha forte”, “Comecei a pensar diferente” e “Na praia”.

Raquel é a caçula da família, com diferença de dez anos que a separa dos seus irmãos, sendo a única, ainda criança. Este fato é tido como possível motivo para não ter o respeito de sua família por ainda ser criança.

A leitura permite identificar que a família da personagem é tradicional, mantendo a convicção de que criança não possui senso crítico e, se possui, não deve ser levada em conta. Em outras passagens, é compreendida também a estrutura patriarcal da família, porém Raquel (como A moça tecelã) é questionadora e não compreende o porquê do responsável pela família, por exemplo, ter que ser o homem. Dentro do universo infantil, traz como exemplo as brincadeiras: o jogar futebol e o empinar pipa, entre outras.

Os simbolismos elaborados por Bojunga serão discutidos, em seguida, como maneira de compreender a ludicidade crítica da obra, bem como a estruturação do maravilhoso a partir desses elementos mágicos.

Partindo do nome da personagem Raquel, deparamo-nos com o significado de “calma como ovelha”. Tal comparação leva-nos a compreender a associação de um ser feminino que a família deseja moldar para seguir costumes, como um rebanho segue as instruções de seu guia. Porém, Raquel, por traz de sua aparente calma, busca desconstruir, pelas suas criações mágicas, a realidade vivida, tornando-se uma heroína contemporânea.

O capítulo “Comecei a pensar diferente” vai de encontro com a visita à Casa dos Consertos. Neste lugar, a personagem observa outra possibilidade de estrutura familiar: todos dividem as tarefas e são respeitados independentemente de sua função, faixa etária ou gênero. Esta passagem é fundamental na obra, pois permite a amplitude do horizonte emocional de Raquel, como também a tranquiliza por identificar que outras pessoas pensam como ela.

O diálogo entre Raquel e a menina (criança) moradora da casa do concerto demonstra a condição de igualdade que existia nos ideais das personagens. Tal fragmento possibilita o “começar a pensar diferente”, pois é apresentado um ambiente em que os adultos, independente do gênero, dividem as tarefas; que, independente da idade, a criança é compreendida no direito de ter voz ativa, e ainda, a substituição do chefe pela voz coletiva, como demonstra o trecho em seguida:

Quem é que resolve as coisas? Quem é o chefe?

- Chefe?
- É, o chefe da casa. Quem é? Teu pai ou teu avô?
- Mas pra que que precisa de chefe?
- Pra resolver os troços, ué(...)
- Nós quatro. Por isso todo dia tem hora de resolver coisa. Que nem ainda a pouco teve hora de brincar. A gente senta aí na mesa e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um caso que a vizinha criou; resolve se vai brincar mais do que trabalhar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em roupa; em comida; em livros; resolve essas transas todas. Cada um dá uma ideia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor.
- Você também pode achar?
- Claro! Eu também moro aqui, eu também estudo, eu também cozinho, eu também conserto. Aqui todo mundo acha igual (BOJUNGA, 2013, p. 113).

Logo, a Casa dos Consertos é uma alegoria representativa do modo de pensar de Raquel. Nessa casa, são valorizados dois questionamentos centrais: ser criança, tendo vontade de crescer depressa e, ser garota, sentindo a vontade de ter nascido menino.

O poder de voz negado à criança pela sociedade também pode ser comparado ao momento histórico vivido pela ditadura militar, que estava vigente na época da publicação da obra (1976), sendo o silêncio exigido pelos detentores do poder a todos os seres críticos.

A alegoria presente na Casa dos Consertos tranquiliza a menina, pois, mais que o conserto de painéis, a casa realiza o conserto da aceitação tanto de ser criança quanto de ser menina, ao demonstrar que todas as fases da vida e gêneros possuem seu valor social, através da igualdade. Na casa, ocorre a inversão das atividades que, tradicionalmente, são reservadas de forma diferenciada a cada gênero, transferindo aos homens a função de cozinhar e à mulher a de consertar painéis.

Faz-se necessário, também, relacionarmos a abordagem ambígua das palavras homófonas Conserto/Concerto, pois outra alegoria é apresentada nesse cenário lúdico: o relógio que marcava a hora pelas batidas musicais: “(...) Era um relógio grandão (...) E batia hora tocando música (...) Faziam uns passos bacanas, riam, cantavam (...) o relógio tocava cada vez mais gostoso (...)” (BOJUNGA, 2013, p.110).

Assim, ao mesmo tempo em que a casa possibilitava o conserto sobre a igualdade, o relógio que regia o tempo desta casa permitia o concerto musical, resgatando também os elementos essenciais da musicalidade: a harmonia e o arranjo das notas como outro viés lúdico de se reorganizar as vontades e angústias de Raquel.

A representatividade do “Rei”, depois nomeado “galo Afonso” também é fundamental para compreendermos a reinvenção feminina, uma vez que pode ocorrer, como na maioria das vezes, pelas mãos femininas, como também pelas masculinas.

Primeiramente, vejamos a escolha pelo galo. Este é definido por Jean Chevalier e Alain Gheerbrant, no *Dicionário dos Símbolos* (2002, p.458 e 459) por: “Símbolo da luz nascente (..) é, ao mesmo tempo, o signo da vigilância e do advento da luz iniciática” .

A angústia apresentada pelo galo Rei em não suportar ser o chefe autoritário do galinheiro demonstra o simbolismo acima mencionado, pois ele mesmo evidencia a difícil quebra dos costumes e pensamentos patriarcais reforçados pela mulher, uma vez que esta não havia sido criada para novas oportunidades.

Então eu chamei minhas quinze galinhas e pedi, por favor, pra elas me ajudarem. Expliquei que vivia muito cansado de ter que mandar e desmandar nelas todas noite e dia. Mas elas falaram. - Você é nosso dono. - Você é que resolve tudo pra gente. Sabe, Raquel, elas não botavam um ovo, não davam uma ciscadinha, não faziam coisa nenhuma, sem vir perguntar: - Eu posso? E eu respondia: - Ora, minha filha, o ovo é seu, a vida é sua, resolve você como você achar melhor, elas desatavam a chorar, não queriam mais comer, emagreciam, até morriam. Elas achavam que era melhor ter dono mandando que ter que resolver qualquer coisa. Diziam que pensar dá muito trabalho (BOJUNGA, 2013, p. 35).

Tanto a Casa dos Consertos quanto o galo “Rei” realizam a quebra do binarismo homem x mulher, ao apresentarem a opção de igualdade e coletividade, seguindo as palavras de Cadermartori:

O mundo ficcional de Lygia Bojunga se arma a partir da infância, mas atinge temas adultos como as relações de poder e a repressão à liberdade de expressão no contexto social. Propiciando ao pequeno leitor a identificação com situações que afetam as personagens infantis e, por encontrarem eco (CADERMARTORI, 2006, p. 64).

Outro elemento é a inversão realizada no galo em relação ao seu nome. O galo criado por Raquel é denominado primeiramente de Rei e depois passa para Afonso. O galo Rei é apresentado, primeiramente, como a imagem de ser dominado pelos donos (seres superiores) para ser, concomitantemente, um ser superior em seu galinheiro, em relação às galinhas.

Na literatura infantil, a presença do Rei pode ser compreendida como a imagem concentra sobre si os desejos de autonomia, de governo de si mesmo, de conhecimento integral, da consciência.

A alegoria do galo, detentor do poder masculino, é resultado da identificação de Raquel com esta imagem, uma vez que o galo é o elemento máximo da hierarquia do galinheiro, do mesmo modo que a “realidade imaginária” elaborada por ela.

Questiona-se, ainda, o fato de o galo aparecer, na primeira vez que se materializa, para Raquel, utilizando os acessórios: máscara preta, anel azul e anel vermelho.

A máscara é um elemento utilizado para esconder ou confundir a própria identidade, muito utilizada também pelas figuras dos heróis, que protegem sua identidade ao lutar pela igualdade e pela justiça.

Os anéis, utilizados nas pernas também pelo galo, sugerem a referência ao elo entre os personagens: Raquel e Afonso, bem como os ideais de ambos. Interessante, ainda, as cores presentes nestes anéis: o vermelho (cor da força e da luta) e o azul (o infinito, onde o real se transforma em imaginário), segundo as definições encontradas no *Dicionário dos Símbolos*, de Chevalier e Greerbrant (2002).

Neste capítulo, o próprio personagem Afonso reafirma também seu ideal: “(...)Vou sair pelo mundo lutando para não deixarem costurar o pensamento de ninguém(...)”, como se reafirmasse no galo a vontade de consertar e lutar pelos seus ideais, como a própria simbologia do nome Afonso, de origem germânica, que menciona a significação de “guerreiro preparado”.

Logo, Afonso realiza a propagação pela luta dos ideais e do senso de justiça, l como se tais fatos fossem a materialização dos questionamentos e inquietações de Raquel.

Neste contexto, a personagem guarda-chuva opta por ser do gênero feminino e, assim, reforça a reflexão sobre esse aspecto em Raquel o que contribui para a construção da identidade da personagem central.

Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher?

E ele respondeu: mulher.

O homem então fez um guarda-chuva menor que guarda-chuva homem. E usou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva. E pendurou no cabo uma correntinha que às vezes guarda – chuva homem não gosta de usar. Fui andando e pensando que eu também queria ter escolhido nascer mulher: a vontade de ser garoto sumia e A bolsa amarela ficava muito mais leve de carregar (BOJUNGA, 2013, p. 48-49).

Outra possibilidade a que tal alegoria nos remete vem do fato do guarda-chuva estar associado à imagem da proteção em relação à fuga da realidade e das responsabilidades, já que o objeto corresponde a um presente dado por Afonso a Raquel.

A alusão sobre a sociedade do espetáculo é mencionada por Bojunga ao inserir o galo Terrível no terreno imaginário da menina Raquel.

Terrível é um galo vítima de seus donos, por ser criado apenas para vitórias, pois é um galo de briga, fonte de lucro para seus proprietários. Em outras palavras, a crítica vem do fato de Terrível ter seus pensamentos costurados pela linha forte do lucro, já que seus donos estão interessados em apenas “ter”, relacionando-se imediatamente com a preocupação que o

indivíduo possui em parecer “ser” na sociedade contemporânea: sem rumo, com inquietações e complexos questionamentos perdidos e desconsiderados pela indústria da imagem.

(...) Desde pequenino que resolveram que ele ia ser galo de briga, sabe? (...) 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 invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não arrebentar. E pra ele só pensar: “eu tenho que ganhar de todo mundo”, e mais nada (...) (BOJUNGA, 2013, p.55).

Durante a narrativa, ocorre também o dialogismo com outros contos de fadas, pelos símbolos, como o caso do sapato em que Raquel encontra a carta. A imagem remetida pelo sapato faz com que o leitor relembra do Conto de fadas da *Cinderela*, no qual o sapato é visto como o elemento em busca da identidade.

Enquanto Cinderela é reconhecida pelo príncipe por seu sapato, Raquel encontra suas cartas no sapato, sendo elas(o ser escritora) o caminho para o autoconhecimento.

Outros diálogos acontecem, como em *João e Maria*, ao destacar a presença do pão, enquanto símbolo vital para a existência, e ainda, como elemento bíblico e, no caso de João e Maria, serve de orientação às verdadeiras raízes, uma vez que este marca o caminho para o retorno a seus lares. O pão, em *A bolsa amarela*, aparece no papel de pão, utilizado por André, para escrever a resposta à carta de Raquel.

O diálogo ou referência implícita está presente na narrativa com outros contos de fadas. Resgatando as palavras de Hutcheon,

As fronteiras de um livro nunca são bem definidas: por trás do título das primeiras linhas e do último ponto final, por trás de sua configuração interna e de sua forma autônoma, ele fica preso num sistema de referência a outros livros, outros textos, outras frases: é um nó dentro de uma rede (HUTCHEON, 1991).

A representatividade do quintal, outro símbolo presente, é o espaço de fuga da realidade e, paralelamente, para a menina, o lugar que proporciona o encontro consigo. O quintal parece ser o terreno fértil das possibilidades e, ao ir do ambiente familiar (a casa) para o quintal, segundo o imaginário de Raquel, esta realiza uma viagem. Tal viagem pode ser compreendida como a passagem do real para o imaginário, como a figura do portal que permite a entrada no espaço mágico.

O fio narrativo utilizado pela autora apresenta a alegoria da praia, como sendo a imagem do espaço da possibilidade, da amplitude que, juntamente com o mar, simboliza a renovação e as novas perspectivas e o tornar-se mais forte ao enfrentar suas dificuldades.

Na praia, por exemplo, Terrível liberta-se dos pensamentos costurados, utilizando a figura do barco como materialização da travessia para o outro lado, ou ainda, para a nova vida que se apresenta.

Tais construções narrativas, presentes ora através das alegorias ora dos símbolos, permitem uma imediata compreensão do valor discursivo como também, de acordo com as vivências de cada receptor, permite a construção dos fatos, denúncias e questionamentos, levando, assim, esse leitor a descobrir a outra margem tanto do texto como de si, como o valor alegórico da pipa.

Os espaços de referencialidade em *A Bolsa Amarela* são tanto espaços abertos, como a praia e o mar, como espaços fechados: a bolsa, o barco, a casa, escola e também os de fronteiras, como as portas e as janelas. Além destes, existem igualmente espaços urbanos, naturais e sociais, para além daqueles simbólicos e fantásticos. Esses espaços autorizam leituras simbólicas dependendo das condições que a personagem está vivendo.

Nesta narrativa, a protagonista movimenta-se sem a ajuda de um agente exterior: fadas, bruxas, entre outros, ou seja, utiliza apenas a sua imaginação e seus devaneios para se deslocar de um lado para o outro.

Raquel não depende de encantamentos ou de magias para possibilitar os acontecimentos, usa somente os seus devaneios. Os aspectos lúdicos encontram-se em perfeito equilíbrio entre a liberdade do imaginário e as restrições do real. Mas, ao mesmo tempo em que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura realiza-se para a sua própria reafirmação.

A pipa, com a alusão ao vento, uma vez que a concretização de sua brincadeira apenas se realiza com a presença do vento, permite que o leitor vá de encontro ao valor atribuído ao vento, por Chevalier e Greerbrant: “Símbolo da instabilidade, de inconstância. Quando o vento aparece nos sonhos anuncia que um evento importante está para acontecer; uma mudança surgirá” (CHEVALIER & GREERBRANT, 2002, p. 90).

Então entrei no mar de uniforme, sapato, bolsa amarela e tudo. Furei uma onda e mergulhei fundo [...] pela primeira vez na minha vida, achei Raquel um nome legal. Achei que não precisava de outro nome nenhum. Abri a bolsa, tirei tudo quanto á nome que eu guardava no bolso sanfona [...] eu tive que sair do mar [...] agora eu escrevo tudo o que quero nela [a vontade] não tem tempo de engordar [...] A bolsa amarela tava tão vazia [...] E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve. (BOJUNGA, 2013, p.130-135).

Logo, tal transformação ocorre tanto em Raquel quanto em seu companheiro de aventura, o galo Afonso. Assim, a heroína aceita-se como criança e menina, tendo suas vontades de ser grande e ter nascido homem sumirem, ou levadas pelo vento, restando apenas a vontade de ser escritora, que fez questão de deixar crescer consigo como possibilidade de inventar possibilidades e mundos.

4 ILUSTRAÇÕES E TEXTOS: O VERBAL E O VISUAL

Comecei a gostar dos livros mesmo antes de saber ler. [...] Eu me vejo assentado no chão, num dos quartos do sobradão do meu avô. Via figuras. Era um livro, folhas de tecido vermelho. Nas suas páginas alguém colara gravuras, recortadas de revistas. Não sei quem o fez. Só sei que quem o fez amava as crianças. Eu passava horas vendo as figuras e não me cansava de vê-las de novo.

(Rubem Alves)

O espaço ocupado pela ilustração passa antes pelo domínio que o ilustrador possui sobre os conhecimentos acerca dos processos cognitivos da criança para, assim, tornar não tão somente agradável e lúdica a presença da imagem, como também despertar os sentidos estéticos do receptor.

O livro infantil com ilustração proporciona a junção harmônica, quando bem elaborados, da linguagem verbal e da visual, sendo a última diretamente relacionada à representatividade e à estética. Este (inter) diálogo proposto ao receptor, pelos dois sistemas de signos, amplia as possibilidades. No entanto, como afirma Marta Morais da Costa tanto cognitivas quanto de exploração lúdica ao leitor, como menciona:

Há, porém, na relação texto-imagem limites permanentes: nem a palavra consegue substituir a imagem, por mais que tente descrevê-la, nem a imagem é capaz de reproduzir a sonoridade da palavra e a multiplicidade de sentidos que ela é capaz de evocar. Mas, respeitando as respectivas idiosincrasias, texto e imagem podem somar-se e ampliar os sentidos das mensagens (COSTA, 2000, p. 25).

Vale ressaltar também que o valor da linguagem verbal é diferente da visual. Logo, uma não pode ocupar por igual a função da outra, ou seja, é impossível a valorização a até mesmo a comparação entre linguagens distintas, sendo que cada um possui sua estrutura e funcionamento.

O livro infantil pode ser compreendido como um instrumento de aprendizagem à criança, pois permite a ativação da imaginação, e a junção da linguagem verbal com a visual possibilitará a interação cognitiva das diversas relações das vivências tanto do mundo real quanto as criações do mundo imaginário.

Assim, uma criança em processo de alfabetização, ao ler a palavra “bola” e identificá-la em uma ilustração, não apenas associa os significados entre uma linguagem e outra (verbal e visual) reforçando o alfabetismo, como também está compondo um repertório visual, um conjunto de signos imagéticos que utilizará para executar a

função mediadora, conformizando de fato um processo de aprendizagem. É neste sentido que se percebe a relevância do papel das ilustrações em livros. (NUNES, p.4)

Na esteira da diferenciação (ou influência) que as imagens possuem para o adulto, Morais da Costa a criança reforça a diferenciação das imagens para as crianças e para o adulto, reforçando a importância destas na construção do imaginário:

Na perspectiva infantil, um livro sem figuras não tem serventia. Já para os adultos, um livro com figuras permite redescobrir os sentidos da obra. Seja na produção para crianças, seja em livros para adultos, não há como negar que a união entre ilustração e texto tem produzido obras de rara beleza e de múltiplos sentidos (COSTA, 2009, p. 24).

Nas obras selecionadas para este estudo podem-se perceber diferenças e contrastes no que tange ao “espaço” ocupado pela ilustração, uma vez que se tem em *A moça tecelã* a valorização tanto das imagens (nos traços, linhas, contornos e cores) quanto do texto. Por outro lado, em *A bolsa Amarela*, o domínio é do texto, podendo nos permitir dizer que as ilustrações não foram priorizadas. Porém, em ambas as obras, é possível analisar como a abordagem da figura feminina é apresentada por estas.

Partindo de uma retomada da figura feminina, nas ilustrações, deparamo-nos com a concepção medieval do gênero que está presente em *Melusina*: a mulher é um ser maligno, porém necessário. Nas capas de *Contes de ma mère l'Oye*, ou os *Contos da carochinha*, a imagem da velha mulher contadora de histórias é simbólica da tradição oral, cuja tarefa artesanal reflete-se no tecer as histórias ouvidas.

Mencionando, mais uma vez, a obra *Lobatiana*, a menina da capa dialoga com o estereótipo popular da época, pois a caracterização da infância, no início do século XX, manifesta na ilustração um “anjo loiro”, distanciado da realidade sociocultural brasileira, mais direcionado ao imaginário coletivo de uma infância que pertence a um mundo distante daquele vivido. Nesse detalhe, provavelmente, reside um conflito com os ideais lobatianos de valorização de tudo o que diz respeito à identidade brasileira.

Uma vez que as cores, contornos, linhas, entre outros recursos presentes nas ilustrações encantam e captam para si a atenção do receptor, introduzindo-o ainda mais no mundo do imaginário e de suas diversas realidades narrativas.

4.1 A duplicidade textual

Iniciamos com a reflexão de Manguel (1997, p. 19): “A leitura da palavra é somente uma das possibilidades da Leitura de mundo”. Partindo desta afirmação, desenvolveremos a importância da ilustração na recepção da obra pelo leitor da Literatura infantil, abrindo a possibilidade de concluir que esta se realiza por meio da junção de imagens (ou ilustrações) e palavras.

A presença dos elementos imagem e palavra é fator essencial no desenvolvimento infantil, uma vez que oportuniza a interpretação, não apenas da história apresentada, como também do desenvolvimento do senso crítico do leitor em relação ao mundo. Logo, sobre tais afirmações, resgatamos as palavras de Ramos:

Na esteira do efeito estético, juntamente com Jauss, os estudos de Wolfgang Iser contribuíram para o fortalecimento da abordagem crítica que coloca o leitor como o centro da discussão de toda arte, ou seja, como este leitor recebe e mergulha para determinada obra de arte

Tal posicionamento crítico permite que o leitor passe da função antes assumida de passivo para ativo, uma vez que ao ser ativo, o receptor da obra desempenha a tarefa de coautor. Cabe, também, mencionar que cada coautoria realizada será feita a partir dos conhecimentos de mundo introjetados por cada leitor.

Diante dessa compreensão, o leitor, mesmo o iniciante, mais do que reconhecer signos, deverá fazer associações, possibilitando compreensões distintas de uma mesma obra, partindo do pressuposto de que cada ser (leitor) possui suas vivências.

Ao mencionarmos o imaginário de cada leitor, é oportuno o resgate sobre o efeito estético, ao qual uma obra deixa marcada suas impressões, conforme confirmamos nas palavras de Iser (1979, p. 83): “Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação”.

Outros fatores fundamentais para o efeito estético estão relacionados diretamente à estrutura da obra, o momento da sua produção, da leitura, tornando o leitor também um elemento literário ao ser considerado coautor. Relembrando o teórico Iser abordamos a recepção como sendo compreendida por esta abordagem não limita à dimensão estética. Por conseguinte, expande a concepção de literatura enquanto sistema de sentido fechado e definitivo para a de um sistema que se constrói por produção, recepção e comunicação, ou seja, por um relacionamento dinâmico entre autor, obra e leitor.

Concluimos que o objeto de investigação do efeito estético é o leitor, exigindo dessa corrente teórica a abordagem do que vem a ser a concepção de leitor. A partir dessa nova percepção, há a ruptura entre os demais fundamentos de leitor baseados nas visões: marxista (leitor como parte da estrutura social representado pela ficção); formalista (o leitor enquanto sujeito da percepção). Por outro lado, o leitor, no efeito estético, é compreendido como eixo central, ou seja, assume o espaço de destinatário da obra, como se o objetivo da criação artística fosse atingido por ter a arte chegado às mãos de seu contemplador.

É compreensível que a alteração da concepção de leitor altere o fato literário, uma vez que este passa a ser percebido (e até compreendido) a partir das sucessivas (re)leituras por que passam as obras, tendo como elementos para sua compreensão o conhecimento do leitor, suas leituras, ideologias, culturas, situação histórica, geográfica, entre outros elementos que influenciam na percepção literária de um leitor para o outros.

Logo, podemos afirmar que cada obra passa a ser única e não existe por si só, pois necessita do usuário que concebe sua recepção para sua concretização.

A obra passa a ser compreendida como a relação dialógica entre obra e leitor e, conseqüentemente, um processo de interação entre ambos, cujo grau de aproximação dependerá dos referenciais estético-ideológicos que se fazem presentes.

Toda arte apenas mantém sua vivacidade enquanto puder despertar esta possibilidade de interação com seu receptor, sendo chamado de o horizonte de expectativas. Tal horizonte de expectativas mais nada é que o conjunto do sistema de referências, elaborado a partir dos conhecimentos interiorizados pelo leitor sobre o gênero, abordagem, possibilidades temáticas, ou não, das obras entre outras.

Por outro lado, o sistema de referências não pode ser limitado à estilística da obra, uma vez que a experiência que cada leitor carrega em si possibilita o processo da compreensão do objeto literário, exigindo do receptor a junção de todos os seus saberes. Sobre tal abordagem, Zilberman (1987) define como composta de quatro aspectos:

- Social, pois o indivíduo ocupa uma posição na hierarquia das sociedades;
- Intelectual, porque ele detém uma visão de mundo compatível, na maioria das vezes, com seu lugar no espectro social, mas que atinge após completar o ciclo de sua educação formal;
- Ideológica, correspondente aos valores circulantes no meio dos quais não consegue fugir;
- Linguística, pois emprega um certo padrão expressivo, mais ou menos coincidente com a norma gramatical privilegiada, o que decorre tanto de sua educação, como do espaço social em que transita.

De acordo com Iser: “O papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75).

Com a substituição da ideia de que o autor exerce a função exclusiva da significação da obra, tendo o leitor como o maior articulador de significações, a obra de arte chega às mãos do leitor como produto inacabado. Essa visão distancia-se da visão clássica ao permitir que cada enredo (no espaço da literatura) seja enriquecido em um processo individual por cada receptor. Logo, destacamos:

No ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 83)

Se partimos da possibilidade de que cada obra é inacabada e será finalizada de acordo com os diversos conhecimentos e leituras já interiorizadas pelo leitor, a literatura infantil contemporânea assume um papel de destaque na formação deste iniciante descobridor de mundos e ideologias, uma vez que tais leituras se farão a partir de realidades (real ou imaginárias) sugeridas como reflexão a este.

Se a obra corrobora o sistema de valores e normas do leitor, o horizonte de expectativa desse permanece inalterado e sua posição psicológica é de conforto. (...) Por outro lado, obras literárias que desafiam a compreensão, por se afastarem do que é esperado e admissível pelo leitor, frequentemente o repelem, ao exigirem um esforço de interação demasiado conflitivo com seu sistema de referências vitais (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 84).

Ressaltamos, ainda, que é fundamental para o leitor a diversidade de gêneros literários, de abordagem e a própria discussão como possibilidade reflexiva, como maneira de possibilitar o contato deste com as diversas leituras, criando, assim, o conhecimento de mundo a permitir o diálogo de um texto com o outro pelos olhares do leitor. Nesta abordagem, resgatamos:

O processo de recepção se completa quando o leitor, tendo comparado a obra emancipatória ou conformadora com a tradição e os elementos de sua cultura e seu tempo, a inclui ou não como componente de seu horizonte de expectativas, mantendo-o como era ou preparando-o para novas leituras de mesma ordem, para novas experiências de ruptura com os esquemas estabelecidos. Quanto mais leituras o indivíduo acumula, maior a propensão para a modificação de seus horizontes, porque a excessiva confirmação de suas expectativas produz monotonia que a obra difícil pode quebrar (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 85)

Logo, na perspectiva de Bordini e Aguiar (1993), o campo de possibilidades das expectativas literárias concretizam-se com a escolha de assuntos, valores e possibilidades que vão de encontro com o mundo do leitor quando este seleciona um livro para a leitura.

Na busca pela delimitação da ilustração, poderíamos mencioná-la como uma imagem utilizada para acompanhar, interpretar ou acrescentar possibilidades interpretativas.

A ilustração na obra do universo da literatura infantil, baseando-se nos avanços das editoras, também pode ser compreendido como elemento de contato físico, sendo a recepção realizada pelo tato, pois muitos desses livros permite a interação da criança com o mexer, tocar, sentir determinadas páginas ou detalhes da narrativa ilustrada, tornando o leitor um coautor do texto pelos sentidos do corpo.

A ilustração estabelece uma relação semântica com o texto. Nos casos ideais, uma relação de coerência, aqui denominada coerência intersemiótica pelo fato de articular dois sistemas semióticos: as linguagens verbal e visual. Entre a contradição e o desvio não há diferença de natureza, mas variação de intensidade, cujo limite é difícil de estabelecer com precisão (CAMARGO, 1999, p.4)

Portanto, a recepção construída pela interação obra/leitor, bem como ilustração e texto é fruto da coerência construída. A ilustração não pode ser compreendida, como veremos mais a frente, como substituta ou tradutora do texto, mas como uma imagem elaborada para enriquecer o fio narrativo, falando por si e tendo coerência e coesão com o texto ao qual esta foi designada.

4.2 A alegoria verbo-visual no imaginário

Frente ao livro ilustrado a criança (...) vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive.

(Benjamin)

Talvez as primeiras formas de comunicação entre os seres humanos tenham vindo do diálogo e dos desenhos, como lembramos das imagens descobertas em cavernas, sendo esta a maneira de se comunicar, pelas diversas linguagens, uma manifestação do construir e do apresentar a arte. Em relação à arte da imagem (neste estudo da ilustração) representada pela linguagem visual em paralelo ou, até mesmo, oposição à linguagem textual, encontramos dificuldade em saber como abordar tais diferenças, uma vez que o verbal e o visual, possuem a interdependência lógica, da construção entre imagem (ilustração) e texto. O certo é que ambas,

quando bem elaboradas, podem construir uma narrativa independente, e quando em conjunto, uma narrativa ainda mais rica tanto aos sentidos quanto ao deleite proporcionados pela leitura textual do leitor iniciante.

O ato de ler, na literatura infantil, inicia-se simultaneamente pela ambientalização do visual e do verbal, ou seja, na medida em que a criança visualiza as imagens (ilustrações), ocorre o despertar para o início da leitura dos signos verbais, e vice e versa. Tal fato permite a afirmação de que no processo de leitura da literatura infantil, as significações são concretizadas a partir do binarismo: imagem (ilustração) e texto.

Em um breve caminhar, pela evolução da ilustração na literatura infantil, deparamo-nos, com a mesma, primeiramente, no século XVII, em 1697. Neste ano, ocorre a publicação dos contos de fadas de *Perrault*, sendo ilustrados por Gustave Doré. As ilustrações, apesar de serem em preto e branco, permitiam o contato visual da imagem com o leitor pelos ricos detalhes que continham nas ilustrações e pelas mãos de *Perrault* (1697) que o imaginário infantil adquire espaço iniciando o lúdico *Conto de Fadas*.

Com um paralelo histórico e social, é fundamental relacionar a importância da Revolução Industrial, na Inglaterra, como momento de reafirmação sobre o olhar para as crianças como esta faixa etária consumidora. Logo, as publicações francesas de *La Fontaine* e *Perrault* foram importantes na criação da cultura do universo literário infantil, mas foi nos terrenos ingleses, com a herança da Revolução Industrial, que esta literatura adquiriu potencial para expansão comercial. Na estrutura capitalista da época, o fortalecimento da estrutura patriarcal, com as determinações da função de cada sexo e idade foram determinantes para o olhar tanto da mulher quanto da criança, ou ainda, “motivando o aparecimento de objetos industrializados (o brinquedo) e culturais (o livro) ou novos ramos da ciência (a psicologia infantil, a pedagogia ou a pediatria)” (LAJOLO E ZILBERMAN, 2006, p.17).

O livro literário infantil passa a ser visualizado como item de mercado de consumo e fonte de renda, destacando-se, neste período, algumas publicações, que para os estudiosos do assunto, contribuíram para o fortalecimento e reconhecimento do conteúdo literário, sendo adaptadas de clássicos como *Robinson Crusóé* (1717) de Daniel Defoe e *Viagens de Gulliver* (1726) de Jonathan Swiff. E em 1812, as obras dos Irmãos Grimm (1812), na Alemanha, como organização e valorização de histórias que permeavam as narrativas populares, principalmente na oralidade, foram, então, inseridas textualmente, como os clássicos contos de fadas: *A Bela Adormecida*, *Os Sete anões*, *Branca de Neve*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Joãozinho e Maria*.

Como resultado da grande aceitação, em seguida são publicados os contos *O Patinho Feio* (1835) e *A Roupa Nova do Imperador* (1842), de Hans Andersen, na Dinamarca. Percebe-

se a importância deste século para a literatura infantil e pela valorização da criança, embora tais contos tenham entre os elementos do maravilhoso, a relação pedagógica e instruções de controle comportamental e reflexo da sociedade patriarcal.

Na literatura infantil nacional, como já abordado, Monteiro Lobato movimenta o mercado infantil literário, mas é na década de 1970 que acontece a ruptura da visão tradicionalista da literatura infantil pela substituição da literatura criativa, lúdica, crítica ao utilizar o maravilhoso com literalidade. Assim, são publicadas obras como: *Bisa Bia Bisa Bel* e *História do Contrário*, de Ana Maria Machado; *A Fada que tinha idéias*, de Fernanda Lopes de Almeida e *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga.

Tais obras veiculam em suas narrativas a visão crítica que permeia o público infantil, até então sem voz social.

Nas décadas de 60 e 70, inicia a trajetória de ilustradoras brasileiras, ou em solo brasileiro, como é o caso de Roswita Bitterlich Winger, nascida na Áustria, chegando a Porto Alegre – RS, a qual ilustrou os *Contos de Andersen* e, mais tarde, os *Contos de Grimm*.

Outras artistas fundamentais, na história da ilustração brasileira, pelas mãos femininas são Marie Louise Ner e Anna Letycia Quadros, que ilustraram dois livros: *O Cavalinho Azul* (1969) e *Pluft, o fantasminha* (1970), ambos de Maria Clara Machado.

Assim, com a tendência da literatura infantil atual em valorizar a ilustração com aproveitamento das possibilidades de interação entre as duas linguagens, faz-se necessário mencionar os ilustradores brasileiros, que muito têm se destacado no cenário mundial, como: Roger Mello, Ricardo Azevedo, Luís Camargo e as ilustradoras, Helena Alexandrino e Angela Lago.

Um fator que pode influenciar diretamente a ascensão do livro infantil com ilustrações está diretamente relacionado com o mundo, cada dia mais, dominado pelas imagens, uma vez que invadem todos os territórios e cyberterritórios da sociedade.

A imagem favorece a comunicação. O código visual é convencional e arbitrário, ou seja, adquire uma única significação que a sociedade convencionou. Logo, o uso do signo visual é uma forma prática de comunicação, sua homogeneidade facilita a interação.

[...] após ter conquistado a duras penas o direito de falar com realismo e sem retoques da realidade histórica, e ao mesmo tempo em que redescobre as fontes do fantástico e imaginário, a literatura infantil contempla-se a si mesma em seus textos (LAJOLO e ZILBERMAN, 2006, p.161).

Logo, os contos de fadas são tidos como literatura popular, de fácil acesso a todos, podendo ser considerados a primeira obra a instalar-se na memória da criança. Assim,

representa o primeiro livro, antes mesmo da alfabetização. Ainda, afirma que, enquanto a figura do narrador vai desaparecendo ou, pelo menos vai sendo reduzida, surge o livro, enquanto objeto, com uma aura de significados. Trata-se de um bem cultural com o qual a criança precisa aprender a interagir, pois possui possibilidades de apropriação de sistemas de linguagem diversos, como verbal, visual, gestual e expressiva, principalmente.

A presença de ilustrações/imagens acompanhando os textos, desde os primórdios de seu aparecimento, tinha a finalidade de enfeitar ou esclarecer, ilustrar/informar para educar ou criar e propiciar prazer estético. Essa noção ainda é explicitada nos dicionários contemporâneos, entretanto, várias outras funções podem surgir, reunindo-se a estas, predominando ou mesmo anulando-as (RAMOS, 2002, p.84).

A valorização da imagem, no livro infantil, é resultado do processo pelo qual o texto imagético transita pelo olhar do leitor, e essa mediação propiciada pelo narrador é substituída por aspectos visuais como o planejamento gráfico e, mais especificamente, pela ilustração.

A ilustração na literatura para as crianças aparece como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor a interagir com a palavra. As duas linguagens (visual e verbal) compartilham o mesmo suporte e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário (COELHO, 2000, p.189).

E ainda:

A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas. 'Frente ao livro ilustrado a criança [...] vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se entre tapetes e bastidores coloridos, penetra em um palco onde o conto de fadas vive' (BENJAMIN, 1984, p.55).

Vale ressaltar a atração que as ilustrações exercem sobre as crianças, despertando o interesse do mercado editorial em fortalecer e expandir tal setor, enriquecendo e aprimorando as técnicas utilizadas, bem como as pesquisas de acordo com as faixas etárias como maneira de conquistar cada público, sendo muitos livros tão igualmente ricos na narrativa ilustrada quanto na textual.

As linguagens presentes no livro, esse objeto cultural, se oferecem como portas de acesso ao sentido ali constituído e cuja escolha inicial do leitor recai na ilustração sedutora, mas complexa em suas articulações ao dialogar com a palavra. Por isso, é imprescindível retirar a ilustração de uma condição secundária ou de invisibilidade e compreendê-la como linguagem impregnada na manifestação do sentido textual (RAMOS, 2004, p.12).

A contribuição das ilustrações nos livros literários é de suma importância visto que

poderá ser este o primeiro contato da criança com o livro como, por exemplo, os livros exclusivamente ilustrados, tal a interação existente entre a linguagem visual e o imaginário infantil, não necessitando, a priori, da linguagem textual.

Diante desta constatação, é oportuno mencionar que para a primeira faixa etária do público infantil dos leitores, a reprodução gráfica das letras e, conseqüentemente, a grafia não possui significado, uma vez que tal público ainda não domina tal código linguístico. Porém, a imagem é de sua compreensão. Vale ressaltar que mencionamos como imagem, toda representação realizada por desenho, recorte, gravura e fotografia.

A compreensão pelas imagens, como elaboradora do fio narrativo, apenas é possível quando a ilustração mantém a coerência com seu significado construído na trama, proporcionando a compreensão tanto individual como o conjunto destes elementos imagéticos apresentados.

O texto imagético passa pela instância de mediação do olhar e essa mediação propiciada pelo contador é substituída por aspectos visuais como o planejamento gráfico e, mais especificamente, pela ilustração. Portanto, a ilustração na literatura para as crianças aparece como uma linguagem de acesso mais imediato, auxiliando o leitor mirim a interagir com a palavra. As duas linguagens (visual e verbal) compartilham o mesmo suporte e na ilustração, geralmente, predomina o figurativo, referindo modelos da natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário (COELHO, 2000, p.189).

Seguindo a perspectiva de Camargo (1995), mencionamos as diversas funções que podemos encontrar nas ilustrações literárias, como recursos disponíveis na construção tanto da trama quando desta interação leitor e obra.

Abordando a interação, esta se concretiza tanto no livro ilustrado, no qual o texto imagético dialoga com o texto verbal, como também no livro exclusivamente imagético, tendo como linguagem utilizada apenas as imagens. Identificamos diversas funções assumidas nesta interação como a narrativa, o simbolismo, o alegórico, o descritivo, o reflexivo, o lúdico, entre outras.

Seguindo, ainda, os estudos de Camargo, a ilustração será representada com a função narrativa quando for utilizada como referência, ou seja, quando seu principal objetivo for narrar a construção linear, ou não, da história.

Outra função identificada pela ilustração está relacionada com a marcação temporal ou rítmica da narrativa, como as ilustrações no início /ou fim de capítulos, momentos de maior introspecção do leitor, situações de conflitos, entre outras situações que exigem uma maior aproximação do leitor com o objeto literário.

Para este estudo, talvez seja possível afirmar que a função do caráter simbólico na

utilização e elaboração da imagem seja o fundamental, pois permite visualizar a ilustração dotada de significados convencionais como maneira de representar ideias e desenvolver a partir disto o senso crítico e o lúdico.

Para tal, a função simbólica da imagem prevê o domínio do significado introjetado coletivamente por tal imagem, para assim construir a lógica textual como, por exemplo, a imagem da bruxa, a fada, o dragão, uma estrada, a cruz, entre outros que permeiam o imaginário simbólico coletivo, inserindo nesse grupo o infantil. Tal função predomina na obra *A bolsa amarela*, de Bojunga.

A função expressiva está diretamente relacionada com os sentimentos, sensações, valores, sendo esta reproduzida, principalmente, pela utilização das cores, traços, luz, entre outros recursos plásticos, como lembra Camargo “a ilustração dentro desta função pode permitir abordagens psicológicas, sociais e culturais” (CAMARGO, 1995, p.35). Esta função é identificada fortemente na obra *A moça tecelo*, de Colassanti.

Além das funções mencionadas, ainda podemos resgatar a função estética quando seu referencial é a própria apresentação da imagem. Tal função é representada pelos efeitos plásticos proporcionados pela cor, contornos, luz, gesto, linhas, luz, brilho, contrastes, entre outros recursos.

No imaginário infantil, outra função é a lúdica, permitindo a relação do brincar e do imaginário infantil, como sendo o único compromisso desta função criar a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento do aspecto criativo no receptor.

Outra função que não está diretamente relacionada ao receptor, mas com a própria construção textual, é a função metalinguística da imagem. Logo, a imagem é utilizada como centro da própria linguagem.

Com o amadurecimento das ilustrações, a independência destas sobre a linguagem textual foi firmada, deixando a ilustração de ser mero acessório literário ou complemento do texto, para adquirir seu espaço, como Yolanda destaca:

ilustração, fiel ao texto, nunca além do texto e a mais ‘realista possível’ resulta numa comunicação linear, aliás, característica de boa parte do trabalho pedagógico que se faz. Esta corrente ‘realista’ se prende a uma antiga didática, que acreditavam ser a compreensão resultante exclusivamente da informação verbal (YOLANDA *apud* BAHIA, 1995, p. 16).

Assim, é a partir da função utilizada na construção narrativa que irá influenciar diretamente a recepção do livro literário infantil. Logo, esses aspectos da leitura implicarão a introjeção do texto para a realização do sentido pelo leitor.

A partir destas funções, podemos concluir que o estético e o sensível, partem dos

bordados que ilustram os livros selecionados ou de textos que incluem este ofício, como *A moça tecelã*, de Marina Colasanti.

O texto *A moça tecelã*, de Colasanti, a semiótica das paixões é a força motriz, pois presenciamos o “nascer” e o “morrer” de uma paixão, mostrando o ponto de vista do objeto, do ponto de vista do sujeito, suas crises fiduciárias, tanto umas quanto as outras assegurando, ou não, a continuidade passional.

Para tal, as construções plásticas, ou nomeadas de imagens, elaboradas pelo artista plástico Demóstenes Vargas, passam a ter cores e “vida” ao serem bordados pelas mãos dos demais integrantes do grupo. Assim, tais ilustradores utilizam como recurso plástico: algodão, lã, tecidos variados e seda, entre outros.

Esta técnica, concomitantemente artesanal e literária, vai de encontro também com a narrativa proposta por Colassanti, na obra estudada, uma vez que tanto ilustradores quanto personagem constroem possibilidades de mudança de sua realidade.

[...] A tendência de as crianças lerem ilustrações, e não texto, implicou a visão de que capas atraentes demais degradam conteúdos importantes.... As crianças, porém, não fazem uma separação tão automática entre forma e conteúdo, e podem estabelecer um vínculo emocional com um livro do mesmo modo como fariam com um brinquedo (POWERS, 2008, p. 6).

As ilustrações presentes em *A Moça Tecela* são realizadas por uma nova e criativa perspectiva plástica realizada por seis mulheres da família Dumont, moradores do município de Pirapora (MG), as quais integravam o grupo Matizes e iniciaram seu trabalho de ilustração com a sugestão de “bordadores” e/ou “artesãos” de imagens literárias.

A criação das ilustrações de *A moça tecelã* retrata a realidade de uma (de muitas) comunidade ribeirinha, que passa de geração a geração o tear como fonte de renda ou simples tarefa para passagem do tempo.

O próprio grupo menciona que aprendeu a bordar com a clássica mãe bordadeira, que fazia suas artes entre os afazeres domésticos, sendo a arte praticada, anonimamente, pelas mulheres. Assim, uma das críticas realizadas pela contemporaneidade ao buscar as autorias femininas e seu espaço de igualdade de gênero, na obra *A moça tecelã*, no que diz respeito às ilustrações, ao nos depararmos com a realidade da própria criação destas na obra.

Porém, é possível identificar que, embora tais ilustrações sejam criadas para atender a uma obra, esta consegue manter a originalidade e os traços de identidade das “bordadeiras”, e assim, tanto a personagem quanto as imagens utilizam-se dos fios para criar e recriar as imagens presenciadas pelo universo do maravilhoso.

4.3 Recepção infantil: o vivenciar do imaginário

Identificamos pelas obras analisadas que a literatura infantil contemporânea discute com seu receptor a concepção do sentir, do perceber, do criar, do ser, do refletir, sobre questões até antes mantidas ao adulto, e nessa esteira resgatamos Greimas (2002, p. 45) que afirma: “trata o imaginário como uma potencialidade de construção do objeto”.

A construção estética presente manifesta-se pela aproximação do diálogo entre a imagem visual e a palavra. Ao estabelecer um diálogo entre os elementos que compõem a obra, a ilustração ganha uma posição de destaque que recria o texto verbal. No universo da literatura infantil, a estética da imagem está relacionada à coerência da construção narrativa do imaginário, sendo este compreendido, neste estudo, como criação contínua relacionada à temática social, lúdica e reflexiva: “onde cada elemento material se apresenta como acréscimo, superposição, e as relações se fazem por adição de sentidos em reiteração ou em contraponto”(TEIXEIRA, 2004, p. 13).

De acordo com os estudos de Wolfgang Iser, temos que os elementos do fazer ficção dinamizam o imaginário no texto literário. Logo, a literatura infantil tem como obstáculo movimentar o imaginário ao limite e, ao mesmo tempo, lidar com o limite do discurso, e ainda “Ao retomarem um ao outro, acrescentam nova dimensão de sentido ao texto primeiro porque explora [...] as possibilidades plásticas de cada código significante. Dessa forma, a leitura de um amplia o sentido do outro” (TEIXEIRA, 2004, p. 243).

As figuras construídas na obra de Colassanti, por exemplo, relacionam-se com o tempo e ao tecer dando, então, sentido ao conto pela reorganização do mundo da personagem através de ilustrações que dialogam com os sentidos do corpo humano.

Resgatamos, ainda, a afirmação “a permanência de um efeito de sentido ao longo da cadeia do discurso” (BERTRAND, 2003, p. 153), uma vez que a isotopia pode ser responsável pelas rupturas e colisões tanto nos textos verbais quanto nos visuais, pois será reconhecida ao se examinar as recorrências isotópicas como modo de construção a partir das ilustrações dos livros.

Por meio do imaginar da criança pelas histórias infantis, ela vivencia seus conflitos, medos e dúvidas. Mencionamos o imaginar da criança também como a possibilidade de projeção desta criança tanto nas histórias quanto nas ilustrações, elucidando o pensamento de Benjamin, quando nos diz que “não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança

que as vai imaginando - a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar, como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico” (Benjamin, 2002, p.69).

Na obra de Colassanti, é possível identificar que as imagens construídas pelo discurso plástico, por exemplo, “podem construir-se entre iconicidade e tematização, entre plasticidade e figuração” (TEIXEIRA, 2004, p. 245). Esse recurso oportuniza a tensividade como elemento de análise e (re)construção do tempo narrativo. Tal elemento empregado permite o desdobrar analítico tanto do plano de Expressão quanto de Conteúdo, pois nestes planos ocorre a passagem tanto temporal quanto emotiva da trama.

As ilustrações constroem uma espécie de ‘costura’ em torno do texto verbal, dialogando com ele e complementando o seu significado, de forma bem integrada que estimula o leitor a perceber sua importância textual (CORTEZ, 2004, p. 371).

Logo, a literatura infantil atinge o seu leitor duplamente: pela narrativa verbal e a visual obtida desde a capa, nas palavras e nas ilustrações. Assim, enquanto o texto verbal dialoga com as vivências, conhecimentos e possibilidades lúdicas, a linguagem visual se comunica com o receptor pela estímulo dos sentidos: visão, tato, audição, entre outros utilizados pelas editoras.

Segundo Greimas (2002, p. 36), “o tato se situa entre as ordens sensoriais mais profundas, ele exprime proxemicamente a intimidade optimal e manifesta, no plano cognitivo, a vontade de conjunção total”. Assim, permite-nos afirmar que é no plano da visualização que despertamos as sensações geradas através do sistema sensorial do receptor, partindo do mais simples e superficial passando pelo cromático e chegando ao mais distante, que é a luz utilizada na imagem.

Logo, os bordados presentes nas ilustrações de *A moça tecelã* despertam os sentidos do leitor, principalmente as sensações do tato e da visão, construídas pela utilização tanto dos materiais empregados como pelas cores e, ainda, possibilitam a sinergia do enredo textual, da vida da personagem como plano de fundo da própria criação artesanal ali empregada.

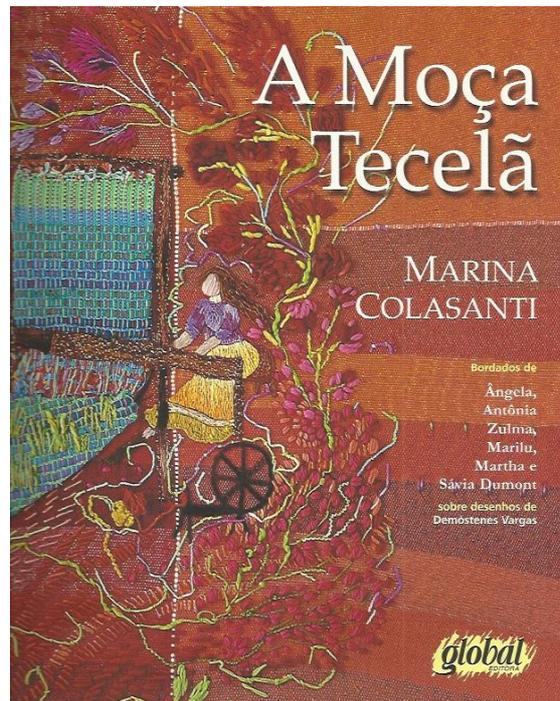


Figura 2. COLASANTI, MARINA.
A moça tecelã. XX, GLOBAL EDITORA, 2004

É possível afirmar que em toda a narrativa, as ilustrações de *A moça tecelã* acompanham o desenvolvimento textual pelas cores e linhas utilizadas. Assim, a história inicia-se com a presença de tons harmoniosos, reafirmando a estabilidade vivida pela protagonista.

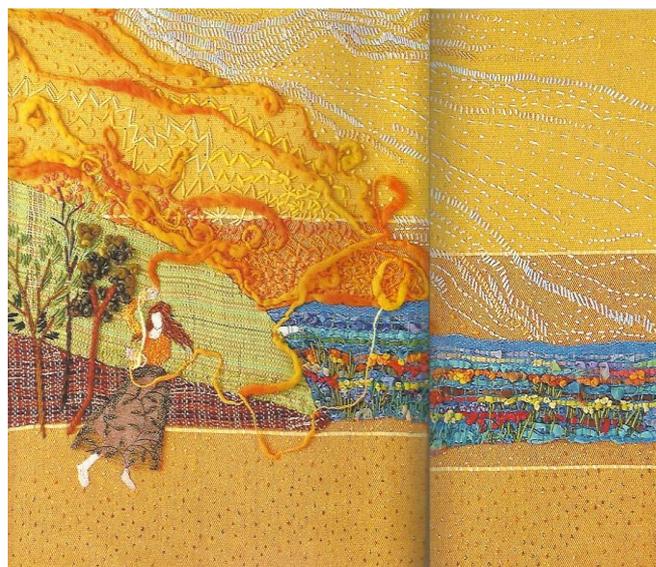


Figura 3. COLASANTI, MARINA.
A moça tecelã. XX, GLOBAL EDITORA, 2004

Com o passar dos dias vividos ao lado do marido inventado, são notáveis as alterações das cores utilizadas nas ilustrações, dando a impressão de que “a vida da protagonista vai perdendo as cores”. Ressaltamos, que ao se aproximar da metade da narrativa, a ilustração é apresentada de maneira a terem suas as cores quentes e frias, também dividindo a página. Tal construção imagética permite com que o receptor visualize os dois momentos vividos pela moça.

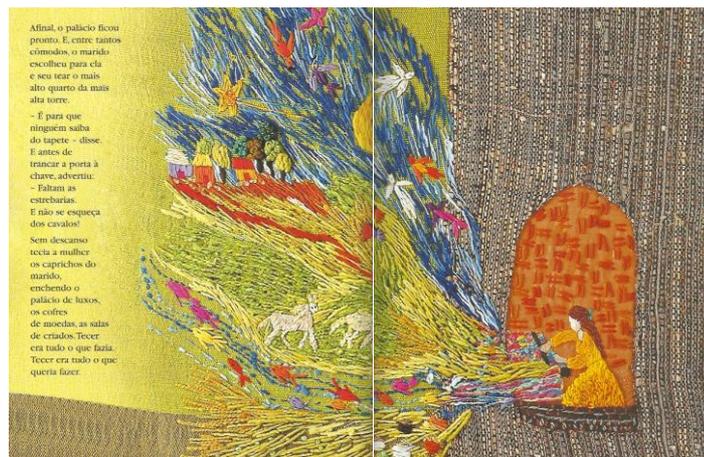


Figura 4. COLASANTI, MARINA.
A moça tecelã. XX, GLOBAL EDITORA, 2004

Na abordagem deste estudo, o grande momento da trama é apresentado pela desconstrução do marido inventado, uma vez que tal ato de destecer pode ser interpretado como a quebra do modelo patriarcal, bem como a retomada da liberdade criativa e criadora da moça ao retomar o seu poder de escolha. Nota-se que a ilustração deste momento faz-se pelo avesso. O avesso, que nomeia este estudo, demonstra o algo atrás, e ainda, o escondido, o não visível ao primeiro olhar.

Ao mencionarmos o avesso do bordado, lembramos que o ato de bordar é um processo de ritmo e paciência, e quanto mais perfeito o avesso, melhor é a qualidade de elaboração do bordado. Levando esta reflexão à narrativa, é possível que o leitor se questione sobre como estava o avesso (o outro lado da personagem), bem como é demonstrado também o outro lado, a outra face da moça, ao iniciar o desfazer de tudo que a incomodava.



Figura 5. COLASANTI, MARINA.
A moça tecelã. XX, GLOBAL EDITORA, 2004

Com a volta à estabilidade, as cores das ilustrações vão sendo retomadas, distanciando-se das cores frias e sobressaindo as cores vibrantes, retornando, assim, a suposta felicidade seguida e bordada pelas mãos da moça.

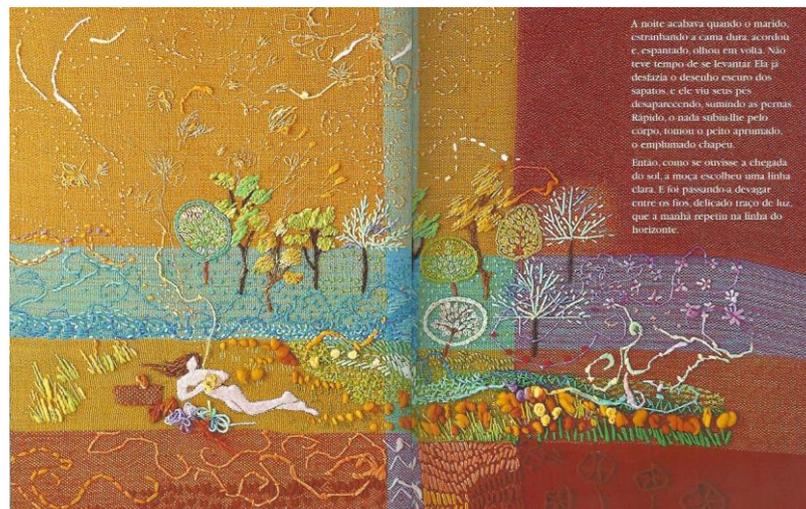


Figura 6. COLASANTI, MARINA.
A moça tecelã. XX, GLOBAL EDITORA, 2004

As ilustrações de *A bolsa amarela*, por sua vez ,seguem a linha contemporânea, mas sem a utilização de nenhum recurso que o próprio desenho.

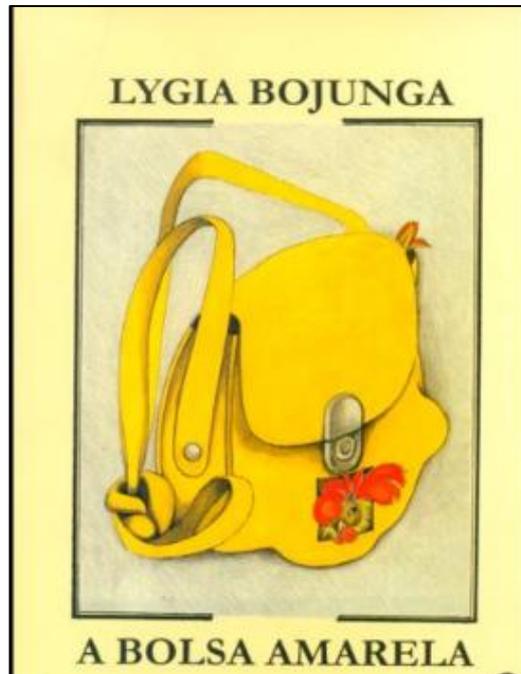


Figura 7. BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. XX, CASA LYGIA BOJUNGA, 2003.

O interessante é que, embora o texto apresente diversos elementos como cores, dimensão e proporção das personagens, as ilustrações seguem em preto e branco, mas conseguem captar toda a essência narrativa, contribuindo para o ambiente mágico construído pela autora. As ilustrações tornam o livro ainda mais atrativo à medida que funciona como possibilidade recursiva ao leitor, possibilitando a assimilação entre a história e a imagem.

As ilustrações internas, em preto e branco, podem abrir possibilidade para o leitor preencher os elementos visuais com as cores, luz, contraste, entre outros recursos, pela sua imaginação, enriquecendo ainda mais a trama com a interação leitor e obra. Porém, tais possibilidades dependem de um estudo ainda mais aprofundado sobre o assunto.



Figura 8. BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. XX, CASA LYGIA BOJUNGA, 2003.

A busca pela compreensão das imagens permite-nos perceber que há uma necessidade sobre a “alfabetização visual”, pois a interpretação das imagens envolve aprendizagem, permanente exercício e capacitação do observador (COSTA, 2009). Pois, além da alfabetização da linguagem verbal, é necessário privilegiar também a formação para compreender o universo imagético desde a infância.

Assim, as ilustrações, na literatura infantil são abundantes e cumprem um papel protagonista, demandando interpretação competente pelos leitores. Logo, o diálogo entre o verbal e o visual deve ser harmônico. Amarilha (1997, p.41) afirma que "a ilustração contribui para o desenvolvimento de alguns aspectos do leitor". Ressalta que, por exemplo, a sua imobilidade “favorece a capacidade de observação e análise” e que ela promove "uma rica experiência de cor, forma, perspectivas e significados". Vê-se, pois, a sua relevância no mundo literário dirigido às crianças e a necessidade de prepará-las para interpretá-las com capacidade e eficiência, usufruindo das múltiplas experiências que lhes propiciam. Lima (2008, p. 76) complementa esse pensamento a respeito das contribuições das ilustrações à formação de um bom leitor, salientando que, além disso, as imagens possibilitam a ele “reconstruir o passado, refletir o presente, imaginar o futuro ou criar situações impossíveis no mundo real”.

É preciso, pois, reconhecer que as ilustrações são arte e, como tal, instruem, desenvolvem o conhecimento visual e a percepção das coisas. Por sua criatividade, colorido, projeção, estilo ou forma, ampliam e podem até superar a própria leitura do texto narrado (LIMA, 2008).

Portanto, faz-se fundamental que as crianças exerçam a observação e a leitura de imagens nas histórias infantis, reconhecendo nuances, detalhes, espaço ocupado na página, pois isso contribuirá para a compreensão da narrativa quanto a própria ampliação do imaginário vivenciado por ela na trama, abrindo portas para a criatividade, impedindo que se torne, futuramente, mais uma consumidora passiva de imagens que não compreende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, conforme já apontado, o objetivo foi investigar como as expressões (representadas pelas alegorias e símbolos) contribuíram para a construção do imaginário no que tange à representação do gênero feminino nos *corporá*, já mencionados, bem como discutiu as vozes femininas como possibilidade a “igualdade” da mulher pelas páginas da literatura infantil.

Após inúmeras leituras e análises das obras, este estudo compõe-se de quatro tópicos de discussões centrais: a literatura infantil; o imaginário; o feminino e as ilustrações.

No caminhar da literatura infantil, primeiramente, chega-se à compreensão de que a literatura infantil ainda segue a pedagogia. Logo, as transformações ocorridas na literatura são frutos de alterações na pedagogia, que por sua vez decorre das transformações sociais e da visão da infância e da criança durante a história. Ressaltamos, também, o marco das obras de Monteiro Lobato, bem como a importância da criação da boneca Emília para este estudo, ao apresentar uma personagem feminina que rompe com as expectativas do modelo de criança até então apresentado na literatura infantil brasileira, permitindo tais obras serem pontes do antes e depois, de suas publicações.

Ainda, neste capítulo, deparamo-nos com autorias femininas fundamentais para o amadurecimento tanto da escrita feminina quanto da concepção da “criança menina” pelas obras da Condessa de Ségur, na França e, no Brasil, por Júlia Lopes de Almeida e Adeline Lopes Vieira que publicam *Contos infantis*.

No segundo capítulo, discorremos sobre conceitos importantes na compreensão deste estudo como imaginário e imaginação, na perspectiva do teórico Durant, como também delimitamos a diferenciação de alegoria e símbolo, para então apresentar como o imaginário foi apresentado, nas obras literárias em questão, pelas expressões ora alegóricas ora simbólicas.

Em se tratando da análise da abordagem do feminino sobre as obras *A bolsa Amarela*, de Bojunga e *A moça tecelã*, de Colassanti, percebeu-se uma nova linguagem empregada para apresentar as personagens, bem como novos destinos e possibilidades vivenciadas pelas protagonistas. Voltando aos clássicos, era possível a associação da mulher que ocupava um papel secundário, tida pelas diversas culturas como a “adjuntora”, a quem era reservado apenas o espaço do lar, cumprindo o papel de mãe e de esposa.

Assim, a revolução feminina, desde seu início, foi se ampliando e transformando, permitindo-nos mencionar que o próprio movimento apresentou divisões e, por isto, podemos

caracterizá-lo como “feminismos”, pois o movimento varia conforme o contexto e o lugar, estando ligado aos interesses das mulheres.

O avesso do avesso, título deste estudo, é discutido, de maneira diluída e indireta em vários momentos, como por exemplo, ao se pensar na literatura infantil que ainda segue a pedagogia, sendo as obras literárias infantis, em muitos momentos, ferramentas de manutenção social guardadas nos bastidores, ou no avesso, para manter ou contribuir para as transformações de concepções como igualdade, gênero, infância, criança, entre outros.

Outra discussão foi o estereótipo da criança e da figura feminina, primeiramente colocado do avesso pela personagem lobatiana: Emília, e os paralelos entre outros personagens infantis.

É possível a afirmação de que o conto de fadas recriado por Colasanti recorre ao imaginário povoado da moça que tece um príncipe (idealizado), castelos, entre outros, possibilitando uma atmosfera medieval, trazendo o leitor para um ambiente espaço-temporal onde seu inconsciente se põe em contato com muitos outros textos, mas transfigurados pela revisitação crítica acerca de situações e imposições sociais, possibilitando que sua protagonista detenha o poder de escolher e decidir sobre seu destino.

A obra de Bojunga apresenta ao receptor um real disfarçado por metáforas, símbolos, alegorias, em que animais e objetos representam o ser humano com os conflitos da nossa sociedade. Fez-se, também, um parêntese sobre a época em que foi escrita, a ditadura militar, que de maneira indireta demonstra que tais máscaras desvelam o homem em sua essência, bem como denunciam opressão, injustiça social e busca pela liberdade.

Há, ainda, a conjunção entre fantasia e realidade contida em *A Bolsa Amarela*, na qual se constrói um mundo coerente, racional, e, simultaneamente, alimentam-se da fantasia e do imaginário de Lygia Bojunga. Desta forma, concilia a racionalidade da linguagem com a ficção que, ao mesmo tempo em que rege a criação imaginária, não se afasta do contato com a realidade na medida em que atua tanto no âmbito individual, como no social: no social transporta-o para um mundo que, por mais longe que esteja do cotidiano, leva o leitor a refletir e a enriquecer a sua vivência e a sua experiência.

Ainda, foi possível repensar o avesso do avesso ao mencionar a autoria feminina, não como mero “empoderamento” do gênero, mas como processo de igualdade de gêneros, uma vez que se busca demonstrar também como os discursos narrativos das autoras deste estudo apresentam uma possibilidade de igualdade da figura feminina frente à masculina, mas não de superioridade.

Por fim, a linguagem visual revela uma proposta de literatura como jogo, porque a história narrada constrói-se por meio dos elementos de cada linguagem. São os opostos, os aliados, os reconhecidos e os desconhecidos que estabelecem um vínculo entre si e entre o leitor. Esses recursos são moldados à percepção da criança, por meio de relações estabelecidas entre a fantasia e a realidade, como fonte de prazer, de informação e de produção de sentidos, através da curiosidade natural da infância diante das coisas, diante da vida.

O ponto de vista que o ilustrador apresenta ao leitor já demonstra o nível de valor artístico e, por consequência, da experiência estética que o leitor terá a oportunidade de vivenciar. Uma ilustração que apenas tenta representar a realidade pouco provocaria o leitor a investigá-la, a construir novos sentidos, pois tende a mostrar uma verdade a ser observada. No entanto, uma ilustração que, ao contrário, subverte estereótipos na sua forma e contradiz de alguma maneira o conteúdo da narrativa, poderia surpreender o leitor e o convidar a ingressar num novo mundo, a construir sentidos, a vivenciar uma experiência de leitura estética.

Assim, na linguagem visual, há uma combinação de aspectos que podem ser aprofundados, tais como os estéticos e os lúdicos. Estabelece-se um jogo, ora sutil, ora explícito, que oculta e, ao mesmo tempo, desvela sentidos, possibilitando enriquecer a experiência da leitura. Essa conjugação de características visuais detém subsídios para a compreensão daquilo que se apresenta para a compreensão. Assim, a construção das formas plásticas participam do jogo estruturante da textualidade.

A organização dos variados elementos semânticos presentes nas obras sustenta as possibilidades de significação. Há a superação dos limites do senso comum, que explica a presença da ilustração com uma função decorativa e de distração, transformando a aventura de ler imagens em um mergulho profundo na experiência humana de constituição de significados.

Desta forma, identificamos em ambas as obras uma literatura atual, com recursos capazes de reter leitores, independente da idade, mas ainda com amplas possibilidades de discussões sobre os assuntos, uma vez que toda pesquisa pode ser revisitada, reafirmada ou repensada.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, de Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALCOTT, Louisa May. *Little women/ Good wives*. Londres: Wordworth Editions, 2006.
- AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.
- ANDRADE, Cirlene da Silva. **Dialogismo e recepção estética na obra de Maria de Fátima Gonçalves Lima**. Goiânia: Ed. PUC-GO/Kelps, 2011.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BAHIA, Maria Carmem Batista. **A construção visual do livro infantil**. 107 p. Dissertação – Curso de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade de Campinas, Campinas.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1960a.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1994a.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2002.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Trad. do Grupo CASA. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. de Arlene Caetano. 21. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. XX, CASA LYGIA BOJUNGA, 2013.
- BORDINI, M.G; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Alberto, 1993. Série Novas Perspectivas.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

- CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. São Paulo: Ouro Sobre Azul, 2007.
- CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT. **Dicionário de Símbolos**. Trad. de Vera da Costa e Silva [et al]. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.
- _____. **Literatura infantil: teoria-análise-didática**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- _____. **Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão linguística**. São Paulo: Edições Quíron, 1986
- COLASANTI, MARINA. **A moça tecelã**. XX, GLOBAL EDITORA, 2004.
- COSTA, Maria Cristina Castilho. A leitura das imagens. *In*: ZIBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009(Coleção leitura e formação).
- CUNHA, Maria Antonieta. **Literatura Infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 2004.
- CUNHA, Maria Helena Lisboa de. Nos labirintos do tempo. *In*: BRUNO, Mário, QUEIROZ, André; CRHIST, Isabelle. (orgs) **Pensar de outra maneira a partir de Claudio Ulpiano**. Rio de Janeiro: Pazulin, 2007.
- DINIS, N. F. **Educação, cidadania e as minorias sexuais e de gênero**. *In*: SCHMIDT, M. A.; STOLTZ, T. (Org.). *Educação, cidadania e inclusão social*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2006. p. 131-135.
- DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- _____. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Lisboa: Editorial Presença, 2001.
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- FURTADO, Filipe. **A construção do fantástico na narrativa**. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.
- GREIMAS, Algirdas Julien. **Da imperfeição**. Trad. de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.
- ISER, Wolfgang. **A Interação do Texto com o Leitor**. *In*: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Seleção, coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

HOCKE, Gustav René. **Maneirismo: o mundo como labirinto**. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974

HUTCHEON, Linda. **Poética do Pós-Modernismo**. Rio de Janeiro, Imago Ed. 1991.

JUNG, C. G. **O homem e os seus símbolos**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 6. ed, 2007.

LARROSA, Jorge Bondia; PÉREZ, Nuria de Lara (ORG). **Imagens do outro**. Tradução de Celso Márcio Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIMA, Graça. Lendo Imagens. *In*: INSTITUTO C&A; FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. **Nos caminhos da literatura**. São Paulo: Peirópolis, 2008. p. 36-43.

LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1999.

LOURO, G. L. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Porto Editora. 2000.

_____. **O currículo e as diferenças sexuais e de gênero**. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

MORAES, Tereza. **Literatura e escritura: caminhos da liberação feminina**. São Paulo: USP, 2001

POWERS, Alan. **Era uma vez uma capa**. Trad. de Otacílio Nunes. São Paulo: Cosac Naif, 2008.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso**. Trad. de Jasna Paravich. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

RAMOS, Anna Cláudia. **Nos bastidores do imaginário: criação e literatura infantil e juvenil**. São Paulo: DCL, 2006.

SÉGUR, Condessa de. **Sofia, a desastrada. As meninas exemplares. As Férias**. Tradução e adaptação de Herberto Sales. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

SILVA, Maria da Silva. **A ficção de Marina Colasanti a releitura dos contos de fadas: os muitos fios da tessitura narrativa**. São Paulo: USP/FFLCH, Dissertação de Mestrado.

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da faculdade de filosofia, Letras e Ciências, Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo, 2001.

TEIXEIRA, Lúcia. **Station Bourse: o que os olhos não viram.** In: CORTINA, Arnaldo; MARCHEZAN, Renata Coelho (org). *Razões e sensibilidades: a semiótica em foco.* Araraquara: Laboratório Editorial/FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004, p-. 221-247. (Série Trilhas Linguísticas, 6).

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica.** Trad. de Maria Clara Correa Castelo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TURRER, Daisy. **O Livro e a Ausência de Livro em Tutaméia, de Guimarães Rosa.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002.

_____. **Introdução à literatura fantástica.** Trad. de Maria Clara Correa Castello. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Ática, 1987.

_____. **A leitura na escola.** In: ZILBERMAN, R. (org) *Leitura em crise na escola.* Porto Alegre/RS: Mercado Aberto. 1993.

_____. e SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia. Ponto & Contraponto.** São Paulo/Campinas, Global/ALB, 2008.