

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CLÉA NUNES

**O IMAGINÁRIO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A FORMAÇÃO DO
LEITOR:** um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado

São Luís - MA

2012

MARIA CLÉA NUNES

O IMAGINÁRIO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR: um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros.

São Luís - MA

2012

Nunes, Maria Cléa

O Imaginário na literatura infantil e juvenil e a formação do leitor: um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado/Maria Cléa Nunes. – São Luis, 2012.

139p.; il

Impresso por computador (fotocópia)

Orientador: João de Deus Vieira Barros

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Maranhão – UFMA, 2012

1. Educação. 2. Literatura Infantil e Juvenil. 3. Imaginário. 4. Simbolismo. 5. Formação do leitor. Gilbert Durand. I Título.

CDU 37.037:O28.1:159.954.4

MARIA CLÉA NUNES

O IMAGINÁRIO NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL E A FORMAÇÃO DO LEITOR: um estudo do simbolismo na obra de Ana Maria Machado

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros (Orientador)
Doutor em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA

Prof^a Dra Ilma Vieira do Nascimento
Doutora em Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFMA

Prof^a Dra Iduina Mont'Alverne Braun Chaves
Doutora em Educação
Professora Associada - UFF

À minha família, fonte de cultura, estudos e sabedoria.
À minha amada filha Sarah, fonte de força, carinho e inspiração.

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Supremo que, com sua energia espiritual, fortalece o poder da fé e do livre arbítrio existente em cada um de nós.

À família Nunes - célula mater presente em todos os momentos da minha vida - meus pais Raimundo Costa Nunes (in memorian) e Olindina Silva Nunes (in memorian) e meus/minhas irmãos/irmãs Do Carmo, Lourdinha e Walter Carvalho, Helena, Joana, Eva e Michel Chatel, Célia, Adão e Vicência Fernandes, Raimundo Filho e Sandra.

À minha querida filha Sarah Nunes, companheira das noites insones.

À Prof^a. Eva Maria Nunes Chatel, do Departamento de Letras/UFMA, pela competente e preciosa colaboração na revisão gramatical.

À Prof^a Lusimar Silva Ferreira, por ter me possibilitado as vivências como discente nos projetos de leitura do Departamento de Biblioteconomia, projetos que, nos dias atuais, estão presentes e continuam contribuindo para a disseminação das teorias sobre leitura e práticas leitoras no Curso de Biblioteconomia.

Ao corpo docente do Departamento de Biblioteconomia/UFMA, pelo apoio incondicional durante esse período de afastamento, em especial, às professoras Dra. Aldinar Martins Bottentuit e Dra. Maria Mary Ferreira, pela amizade, carinho e palavras de alento nas horas de angústia no processo de produção, e ao Prof. Dr. César Augusto Castro, pelas palavras de estímulo.

Ao Prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, pela orientação, por possibilitar o contato com as teorias do imaginário e pela luta incansável em, através da arte, manter o imaginário presente na comunidade científica da UFMA.

Aos professores membros da Banca de Qualificação, Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento, do Departamento de Educação/UFMA e Prof. Dr. Arão Paranaguá Santana, do Departamento de Artes/ UFMA, pelas valiosas contribuições.

À Prof^a. Dra. Iduina Mont'Alverne Braun Chaves/UFF, pelas sugestões significativas na trilha do imaginário e por aceitar o convite para participar da Banca Examinadora.

Ao corpo docente do Mestrado em Educação/UFMA, pela forma com que transmitiram os conteúdos multidisciplinares da área, possibilitando um diálogo mais estreito com as ciências.

À 11^a Turma do Mestrado em Educação, com quem passei momentos inesquecíveis tanto em relação aos ricos debates empreendidos em sala que ampliaram o horizonte do conhecimento quanto pelos momentos alegres ao saborearmos o lanche coletivo, em especial, a Diulinda Pavão e Walkíria Martins, por permanecermos próximas mesmo após o término das disciplinas.

As integrantes do grupo de Estudos sobre Arte, Cultura e Imaginário na Educação – GSACI/PPGE/UFMA, Monique Serra, Jucineuza Cavalcanti, Lia Fonteles, Anizia Araújo e Ediane Araújo, pelos momentos de debates, integração e de produção do conhecimento.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

A imagem [...] é uma espécie de intermediária entre um inconsciente inconfessável e uma tomada de consciência confessada. Ela tem, portanto, o estatuto de um símbolo.

Gilbert Durand

RESUMO

Imaginário e simbolismo na Literatura infantil e juvenil e sua contribuição na formação do leitor. Estudo de natureza teórica que objetiva analisar o imaginário a partir da simbologia da palavra e da ilustração na literatura infantil e juvenil nas obras selecionadas para a pesquisa, bem como sua contribuição para a formação do leitor considerando alguns aspectos da teoria do imaginário de Gilbert Durand. Apresenta um panorama sobre currículo, leitura e literatura infantil e juvenil no ambiente escolar situando-os como instrumentos que contribuem à formação do sujeito reflexivo e criativo. Relaciona o imaginário no contexto educacional junto aos paradigmas emergentes nas ciências humanas e sociais. Busca fundamentar a Teoria do Imaginário nas obras de Durand especialmente *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral* (2002) e autores que transitam no mesmo solo paradigmático. Analisa as obras *Menina Bonita do Laço de Fita* e *Bisa Bia, Bisa Bel* de Ana Maria Machado sob a lupa da Hermenêutica Simbólica, metodologia que possibilitou realizar o levantamento das imagens subjacentes na narrativa (texto e ilustração) das histórias. Conclui que o caráter criativo, fantasioso e epifânico da literatura infantil e juvenil de Ana Maria Machado integra-se à teoria do imaginário em Durand à medida que possibilita o exercitar da imaginação criadora e, o uso dessa literatura na escola sem “pretextos” apenas deixando fluir o simbolismo presente na narrativa, pode contribuir para a construção de um sujeito mais sensível às questões do mundo que o cerca.

Palavras-chave: Educação. Literatura Infantil e Juvenil. Imaginário. Simbolismo. Formação do leitor. Gilbert Durand.

RÉSUMÉ

L'imaginaire et le symbolisme dans la Littérature infantile et juvénile et sa contribution sur la formation du lecteur. Étude de nature théorique ayant pour but d'analyser l'imaginaire à partir de la symbologie du mot et de l'illustration, dans la littérature infantile et juvénile des œuvres choisies. Pour la recherche, ainsi que sa contribution pour la formation du lecteur, considérant quelques aspects de la théorie de l'imaginaire de Gilbert Durand. On y présente un panorama sur le cursus, la lecture et la littérature infantile et juvénile dans le cadre scolaire, en les situant comme des outils qui contribuent à la formation du sujet réflexif et créatif. On y analyse l'imaginaire dans le contexte éducationnel auprès des paradigmes émergents dans les sciences humaines et sociales. On cherche à prendre comme base la Théorie de l'imaginaire dans les œuvres de Durand, surtout *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire : introduction à l'archétypologie générale* (2002), et des auteurs qui sont dans la même ligne paradigmatique. On y analyse les œuvres *Menina Bonita do Laço de Fita* et *Bisa Bia, Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, sous l'optique de l'Herméneutique Symbolique, une méthodologie qui a permis de faire un relevé des images sous-jacentes dans le récit (texte et illustration) des histoires. On conclut que le caractère créatif, rêveur et épiphanique de la littérature infantile et juvénile de Ana Maria Machado s'intègre à la théorie de l'imaginaire chez Durand dans la mesure où il permet de mettre en marche l'imagination créatrice, et l'utilisation de cette littérature à l'école sans « prétextes », juste en laissant surgir librement le symbolisme présent dans le récit, peut contribuer à la construction d'un sujet plus sensible aux questions du monde qui l'entoure.

Mots-clés: Éducation. Littérature Infantile et Juvénile. Imaginaire. Symbolisme. Formation du lecteur. Gilbert Durand.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Convergências e diferenças entre o livro infantil e o juvenil.....	63
Quadro 2 -	Fases do desenvolvimento do leitor de acordo com a faixa etária e interesse da criança.....	65
Quadro 3 -	Os Modos de Conhecimento Indireto.....	69
Figura 1 -	O imaginário como rede de conexões em analogia com a literatura infantil e juvenil.....	82
Quadro 4 -	Analogia metafórica da concepção da pedagogia do imaginário ...	83
Figura 2 -	Capa do livro <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i>	87
Figura 3 -	Ilustração do Coelho.....	88
Figura 4 -	Ilustração dos filhotes do Coelho branco com a Coelha preta.....	90
Figura 5 -	Ilustração da Menina.....	91
Figura 6 -	A Mãe da <i>Menina Bonita do Laço de Fita</i>	93
Figura 7 -	O coelho, a menina e a mãe da menina.....	93
Figura 8 -	A coelhinha namorada do coelho	95
Figura 9 -	A árvore genealógica do coelho.....	95
Figura 10 -	A jabuticabeira.....	96
Figura 11 -	Capa do livro <i>Bisa Bia, Bisa Bel</i>	98
Figura 12 -	Ilustração da capa: o leque.....	100
Figura 13 -	Caixinha onde o envelope de fotografias é encontrado	101
Figura 14 -	Retrato de Bisa Bia.....	105
Figura 15 -	Bel na Escola.....	106
Figura 16 -	Fechadura. Bel descobre que Bisa Bia mora no seu interior.....	108
Figura 17 -	Bel no banho de chuveiro	110
Figura 18 -	Borboleta. Coleção de Cromo de Bel.....	111
Figura 19 -	Bel pulando o muro.....	113
Figura 20 -	Bel e seu resfriado.....	115
Figura 21 -	Bel na Escola	117
Figura 22 -	Fotografia de Bel na escola com o retrato de Bisa Bia nas mãos ..	120
Figura 23 -	Bel de Trança	122

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A trajetória da pesquisa: o encontro com o imaginário durandiano.....	13
1.2 Concepção de leitura, literatura infantil e juvenil e a formação do leitor: paradigma vigente	16
1.3 Uma concepção de leitura a partir dos paradigmas emergentes nas ciências, na educação e na teoria do imaginário	20
2 TRAJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO	25
2.1 Contexto teórico metodológico durandiano	32
2.1 Outros caminhos teóricos convergentes à hermenêutica da pesquisa ...	41
3 IMAGINÁRIO EDUCACIONAL E UM SENTIDO AMPLIADO DE LEITURA: aproximações teóricas.....	43
3.1 Currículo e leitura: um diálogo necessário.....	43
3.2 Concepções atuais de leitura: tentativa de aproximação com as teorias do imaginário.....	50
4 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: trajetória conceitual e paradigma emergente da pedagogia do imaginário	59
4.1 A imagem na literatura infantil e juvenil: o imaginário simbólico	67
4.2 O imaginário: da literatura infantil e juvenil à formação do leitor	79
5 O IMAGINÁRIO NAS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE ANA MARIA MACHADO: um enfoque no simbolismo e algumas considerações junto ao imaginário de Gilbert Durand.....	85
5.1 Sobre a autora.....	85
5.2 Menina Bonita do Laço de Fita	87
5.3 Bisa Bia, Bisa Bel	97
5.4 (Re)significando: as obras analisadas junto à teoria do imaginário, o contexto escolar e a formação Leitor.....	125
6 CONCLUSÃO.....	129
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXO.....	138

1 INTRODUÇÃO

O Brasil avançou significativamente e qualitativamente seu panorama de país em desenvolvimento, principalmente em relação às tecnologias de ponta. Elas permitiram ampliar o horizonte do conhecimento, contribuindo numa melhoria significativa da qualidade de vida humana em todas as áreas. Observamos essas melhorias na área da saúde quando são criados equipamentos que permitem um diagnóstico mais preciso e em tempo hábil; na área de habitação e saneamento, há reengenharia das estruturas habitacionais modernas em arquitetura e *design*; na área da comunicação, o acesso à informação foi democratizado à medida que a popularização das redes de telefonia móvel e o acesso aos PCs domésticos possibilitaram a conexão não só em rede, mas em tempo real.

Entretanto, na área da educação, o país precisa vencer muitos obstáculos. Apesar de avanços significativos, dos quais podemos mencionar o acesso à informação e ao conhecimento de forma mais rápida e dinâmica através do uso das tecnologias em laboratórios, salas de aula e bibliotecas em escolas públicas da rede estaduais e municipais, o Brasil ainda não conseguiu superar a alta taxa de analfabetismo. Essa parcela da população à margem do conceito de ser cidadão com habilidades de leitura e escrita no mundo globalizado interfere no patamar de transição da nação brasileira para um país desenvolvido junto aos outros países.

Assim, essa lacuna significativa com relação aos pressupostos da leitura e sua contribuição ao processo de ensino e aprendizagem da escrita na alfabetização do sujeito-leitor passou a ser uma questão de caráter prioritário.

Um percurso sobre o panorama da leitura no país permite-nos diagnosticar que as discussões mais contundentes sobre as práticas de leitura iniciaram-se ainda na década de 60 e acirraram-se na década de 70 do século XX, quando o Brasil diagnosticou a alta taxa de analfabetismo. Segundo Serra (2002), surgiram, então, várias instituições, programas e projetos governamentais e não-governamentais, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - FNLIJ (1968) com o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – Proler (1992); a Associação de Leitura do Brasil - ALB (1980); As feiras de livros (1970); a Campanha Paixão de Ler (1997), dentre outros.

Atualmente, o Ministério da Educação e Cultura tem como linha diretriz o Plano Nacional do Livro e da Leitura implantado em março de 2006, e o Programa Viva Leitura (2008). Todas essas iniciativas de programa governamentais levam em consideração o quadro educacional do país que, em 2006, contava com mais de 16 milhões de analfabetos, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Rosa e Oddone (2006) ressaltam que, no nordeste, concentra-se 50% dessa população. Por outro lado, os estudantes de 3º grau, ao ingressarem no ensino superior, em sua grande maioria, não possuem habilidades leitoras amadurecidas. Existe, ainda, mais um dado alarmante: em 2009, foi constatado que 28% da população do país é constituída de analfabetos funcionais; pessoas que escrevem e leem, mas não conseguem interpretar o que foi lido. (INAF, IBGE, 2009).

Segundo o IBGE, os dados de 2010 mostram que a taxa de analfabetismo caiu. Entretanto, não houve mudanças com relação à leitura e interpretação de textos, ou seja, o brasileiro continua com dificuldades de entender o que foi lido, dificultando o processo de posicionamento crítico-reflexivo frente ao mundo que o cerca.

Todos esses dados com relação à educação fazem crescer a preocupação com o desenvolvimento da leitura no país. Portanto, para entendermos o processo de evolução das teorias relacionadas à leitura, precisamos entender em qual contexto paradigmático essas teorias se sustentam: das concepções clássicas às concepções atuais.

Precisamos, ainda, de um olhar mais apurado com relação ao material de leitura oferecido aos alunos pela escola, em especial à problemática que norteia o livro didático e os livros de literatura infantil e juvenil, e sua utilização na formação do leitor.

Nesta perspectiva, precisamos ler o movimento que influencia a formação do leitor da leitura da palavra escrita à leitura da palavra mundo. Quando falamos da leitura de mundo, ampliamos ainda mais a concepção de leitura. Ela está pautada no processo de (re)significação do sujeito.

Dessa forma, entendemos que ler é algo mais que simples decodificação da palavra escrita, de código linguístico: é abrir espaço para um mundo imaginário, pertencente a cada ser humano em particular.

Então, se a leitura motiva o mundo imaginário, entendemos que esta deva ser realizada de forma prazerosa, estimulando e valorizando a fantasia e a criatividade do sujeito. Assim, supomos que a utilização da literatura infantil e juvenil poderá contribuir como instrumento motivador para o processo de construção do sujeito leitor/reflexivo.

1.1 A trajetória da pesquisa: o encontro com o imaginário durandiano

O estudo do imaginário relacionado à leitura e à literatura infantil e juvenil e o processo de formação do leitor ocorreu como uma ampliação das discussões sobre essa temática desenvolvidas ao longo do tempo de forma processual em vários momentos na vida de estudante e na vida profissional. Entretanto, relacionar esta temática sob a ótica do paradigma do imaginário a partir de Gilbert Durand só foi possível quando da entrada no Mestrado em Educação da UFMA, como veremos a seguir.

Adentrei ao grupo do imaginário no sentido de ampliar meus referenciais teóricos sobre ludicidade, imaginário e educação, os quais envolvem a leitura e a literatura infantil e juvenil, temas de há muito pertencentes em minhas vivências. Vivências com a leitura, a literatura e o imaginário, que têm uma trajetória bem longínqua, iniciada quando criança no ambiente familiar, onde vivia cercada de livros e revistas em quadrinhos, em especial a turma da Mônica. Minhas irmãs, delicadamente, estimulavam a imaginação dos irmãos menores com contação de histórias e lendas. Faziam leitura de livros literários, a exemplo de *Cazuza*, de Viriato Corrêa, *O Pequeno Príncipe*, de Saint-Exupéry e *O Menino do Dedo Verde*, de Maurice Druon.

Quando entrei na universidade como estudante de graduação no Curso de Biblioteconomia na Universidade Federal do Maranhão-UFMA, mais uma vez reencontrei a leitura e a literatura quando participei como bolsista do CNPq (década de 90) de pesquisa e extensão em projetos de estímulo à leitura em escolas e comunidades em geral, que também tinham como foco a leitura e a literatura infantil e juvenil. E, atualmente, como docente da mesma universidade em que me graduei,

ministro, dentre outras disciplinas, a disciplina Leitura e Formação de Leitores no Curso de Biblioteconomia.

As discussões no contexto da disciplina sobre leitura, literatura infantil e juvenil e formação do leitor, são feitas à luz de autores como Paulo Freire, Ezequiel T. da Silva, Regina Zilbermam, Lúcia Pimentel Góes, Nelly Novaes Coelho, Emília Ferreiro, Marcos Bagno, Ingedore Koch, Mary Kato, Piaget, dentre outros. Essas teorias norteiam os projetos de extensão para estímulo à leitura, desenvolvidos pela referida disciplina em escolas e bibliotecas da rede pública (estadual, municipal, comunitária) e particular, associações de bairros e organizações não governamentais.

A incursão nesses projetos permitiu-me conhecer a heterogeneidade da realidade de leitura dos sujeitos nesses vários segmentos, despertando a necessidade de compreender melhor esse fenômeno. Afinal, por que algumas crianças têm tantas dificuldades no processo de leitura, chegando, inclusive a afirmarem que “não gostam de ler”? Por que a leitura de um livro, de uma história de um texto não tem despertado interesse para o entretenimento, tampouco para o processo de ensino-aprendizagem, mesmo com todas as novas teorias de aprendizagem e alfabetização e as inovações para o processo de leitura determinadas pelos currículos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's? Como a escola tem trabalhado a questão da leitura e do imaginário infantil? A escola utiliza a literatura de maneira a valorizar o imaginário da criança?

Com base nesses questionamentos, pensei em realizar, como pesquisa no mestrado, um estudo que envolvesse as práticas de leitura, tendo como princípio a ludicidade e o imaginário nas narrativas e nas imagens que ilustram o livro de literatura infantil e juvenil e suas contribuições para a formação do sujeito leitor a partir dos autores já mencionados, que compõem o referencial teórico central de leitura na área biblioteconômica maranhense.

No Mestrado em Educação da UFMA, ao participar dos estudos realizados no Grupo de Estudos sobre Arte, Cultura e Imaginário na Educação - GSACI, coordenado pelo prof. Dr. João de Deus Vieira Barros, que tem por linha diretriz desenvolver pesquisas com relação ao simbólico, ao lúdico e ao imaginário na educação, deparei-me com as teorias das estruturas antropológicas do

imaginário apresentadas por Durand, e um problema imediatamente instaurou-se - como diz Bachelard (1996a, p.18): “[...] na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo.” –, como a teoria do imaginário, em especial o simbolismo, presente nas narrativas, nos textos imagéticos da literatura infantil e juvenil, é apresentada às crianças? Como as histórias são representadas na visão do adulto que as escrevem? E como o regime diurno e noturno da imagem aparece nas histórias, tendo em vista que são escritas por adultos? As estruturas antropológicas do imaginário presentes na literatura infantil e juvenil através dos textos e da ilustração contribuem de que maneira para a formação do sujeito leitor?

Foram tantas as questões emergentes em minha mente, que resolvi, a partir daí, redimensionar a pesquisa e trabalhar com o imaginário e com o simbolismo relacionados à natureza humana inerente à teoria do imaginário de Durand. Assim, ficou definido como *objetivo geral* do estudo analisar o imaginário a partir da simbologia da palavra e da ilustração na literatura infantil e juvenil nas obras selecionadas para a pesquisa, bem como sua contribuição para a formação do leitor considerando alguns aspectos da teoria do imaginário de Gilbert Durand. Os *objetivos específicos* ficaram assim constituídos: a) identificar o simbolismo subjacente no referencial do imaginário nas obras de literatura infantil e juvenil selecionadas; b) relacionar esse simbolismo presente na literatura infantil e juvenil ao imaginário educacional e à formação do leitor.

A primeira atitude para o alcance dos objetivos foi buscar a fundamentação epistemológica da Teoria do Imaginário nas obras de Durand, especialmente na obra *As Estruturas Antropológicas do Imaginário: introdução à arquetipologia geral* (2002) e autores que transitam no mesmo solo paradigmático como Bachelard e Jung, além de autores nacionais e internacionais que pesquisam o imaginário, e o imaginário educacional como Wunenburger, Alberto Filipe Araújo, João de Deus Vieira Barros, Iduina Chaves, Cecília Sanchez, Danielle Pitta, dentre outros. Incluí também autores que contemplariam o referencial sobre leitura e literatura infantil e juvenil e, por fim, selecionar as obras de literatura infantil e juvenil que farão parte direta do estudo.

1.2 Concepção de leitura, literatura infantil e juvenil e a formação do leitor: paradigma vigente

Etimologicamente, a palavra paradigma é de origem grega (parádeigma), que significa modelo. Essa expressão passou a ser usada pelos filósofos. O paradigma que aqui chamamos de vigente tem como fio condutor a Teoria de Thomas Kuhn apresentada em sua obra *As estruturas das revoluções científicas* (1998), teoria essa que ganha visibilidade e aceitação na comunidade científica brasileira nas décadas de 70/80. Para Kuhn (1998, p. 219-221), “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma [...] comunidades que abordam o mesmo objeto científico a partir de pontos de vistas incompatíveis.” As ideias defendidas com relação a leitura mostram um paradigma instaurado pelas divergências e confluências entre duas vertentes: a primeira, que priorizava a leitura tradicional - aquisição e decodificação dos códigos linguísticos como estratégias de ensino/ aprendizagem de maneira padronizada e uniforme – utilização das cartilhas ou de métodos de decifração silábica descontextualizados da realidade do sujeito, leitor, valorização da racionalidade e a linearidade cartesiana - e a segunda, que defende a leitura crítica, como prioridade na valorização histórica, cultural e social do sujeito respeitando suas vivências de leitura antes mesmo do processo formal de decifração do código linguístico da escrita, valorização do processo dialético que envolve a relação homem-mundo. Esta segunda vertente tem sido a mais discutida como atual paradigma vigente.

As palavras preconizadas por Paulo Freire em seus estudos ainda na década de 70 e divulgadas nos idos da década de 80 - “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2006, p.11) - constituíram em pontos fundamentais para elucidação e construção teórico-metodológica com relação à leitura, leitor e práticas de leitura existentes hoje no contexto educacional brasileiro.

Essa expressão de Freire permite-nos inferir que as práticas leitoras do indivíduo são evidenciadas a partir de suas vivências em família, em grupos sociais, na escola, na biblioteca... Instituições estas responsáveis direta e indiretamente, em

primeira instância, a promover o estímulo e o gosto pela leitura no sujeito em fase de desenvolvimento psíquico e social em todos os seus aspectos - da leitura de mundo à leitura da palavra escrita.

Observamos, contudo, de acordo com o quadro atual da educação brasileira, que todas essas agências não têm possibilitado, na prática, o acesso à leitura. A sociedade é desigual, dicotômica e heterogênea em todos os níveis: econômico, social, político. Um exemplo dessa característica de desigualdade social é a maneira pela qual às crianças têm acesso à informação, à educação e à leitura.

No Brasil, existem crianças que têm acesso aos livros, à informação, ao conhecimento e à cultura letrada somente ao ingressar na escola, enquanto existem outras que, apesar de terem acesso, em seus ambientes familiares, a todos os meios informacionais, não cultivam a prática da leitura. Neste contexto heterogêneo, despertar o interesse e o gosto pela leitura por parte dos professores – educadores, bibliotecários e, todos os profissionais ligados à área de educação não é tarefa fácil.

Neste paradoxo, encontramos subjacentes dois princípios básicos à formação do leitor: a prática da leitura originária do ambiente social e a valorização desta no ambiente escolar. Este é um dos motivos pelos quais entendemos que a leitura na escola e na biblioteca deva ter um pouco mais de espaço e atenção na perspectiva de formar leitores e, o que é fundamental, formar leitores da palavra mundo, como diz Freire¹ (2006).

Acreditamos que, quanto mais cedo o sujeito tiver contato com a leitura, há uma probabilidade maior desta contribuir para que ele alcance um posicionamento reflexivo frente ao mundo. Portanto, é relevante que este contato ocorra de forma gradativa desde a infância, passando de simples decodificação da palavra escrita para a conotação real daquilo que pode (ou não) estar implícito nas entrelinhas, cotejar o texto junto ao contexto em que está sendo realizada a leitura. Esta não é uma tarefa fácil - requer a colaboração dos educadores no sentido de agir. Essa atitude requer o uso da narrativa de maneira que possibilite à criança

¹ A leitura de mundo, para Freire, constitui uma ação mediatizada pelas vivências, e isso envolve a ação política a partir do pensamento reflexivo da realidade, a concepção de educação problematizadora e libertadora (homem mediatizado pelo mundo). A linguagem pode ser veiculada por dois processos: o oral e o escrito, ambos pertencentes ao universo cultural do homem. Entretanto ler numa concepção mais ampla é algo mais que simples decodificação da palavra escrita, de código linguístico, em “[...] uma compreensão crítica [o ato de ler] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2006, p.11), portanto, possibilita ao homem ler a palavra mundo.

questionar, pensar, cotejar a respeito daquilo que está sendo mostrado a ela, ampliando, assim, a sua visão de mundo.

Neste sentido, salientamos a importância de contar histórias, e que, num primeiro momento, isto possa ser realizado de forma lúdica e prazerosa. Quando esse contado for um pouco mais tardio, a atenção deve ser redobrada, pois a conquista do leitor pré-adolescente, adolescente e adulto é um desafio ainda maior se considerarmos suas experiências de mundo. Esta situação pede atitudes comportamentais nas práticas cotidianas dos profissionais mediadores de leitura, a exemplo dos professores e bibliotecários.

Portanto, cabe ao professor revitalizar sua rotina pedagógica, inclusive nos métodos de ensino-aprendizagem com relação à leitura, para possibilitar ao aluno a interação necessária para o processo de aquisição da leitura. Do bibliotecário, esperamos uma atitude pró-ativa e empreendedora junto às práticas de leitura que possam ser dinamizadas na biblioteca, pois este tem o papel primordial na construção do pensamento reflexivo e criador do sujeito-leitor.

Ressaltamos que esses mesmos profissionais, em suas práticas diárias, devam se constituir em leitores, como afirmam Santos e Sousa (2004, p.81): "... é necessário que o próprio professor [e o bibliotecário] se veja [m] como sujeito [s]-leitor [s], um ente que se sinta desafiado diante dos projetos de leituras".

Neste processo de motivação do ato de ler e (re) significar o lido está presente a literatura infantil e juvenil. Tendo como essência narrativa a fantasia e o imaginário, a literatura constitui-se num instrumento a ser utilizado por esses mediadores, no sentido de exercitar a imaginação, de maneira a fazer surgir novos interesses de leitura para quem a lê, seja ele o professor, o bibliotecário ou o aluno.

Integrar a literatura ao processo de construção do sujeito na educação formal é colaborar com a perspectiva de crescimento pessoal e valorização social, pois "A criança que ouve ou lê histórias é dotada de um poderoso arsenal simbólico, que é de suma importância para a formação de sua identidade e dos modos que vai estabelecer a comunicação com o mundo em seu entorno." (VERUNSCH, 2009, p.25).

No Brasil, esta concepção de literatura infantil e juvenil como instrumento para o desenvolvimento psíquico e social surgiu no século 20. Durante décadas, foi

considerada uma literatura que desmerecia atenção maior por parte daqueles que estavam envolvidos com as práticas leitoras. Cunha (1998, p.55) evidencia que

Um volume significativo de textos para crianças só surgiu efetivamente [...] a partir do momento em que pedagogos e psicólogos passaram a compreender a infância como uma etapa particular da vida, que merece um enfoque próprio, inclusive da literatura.

E, ainda assim, eram textos oriundos de clássicos europeus traduzidos, como contos de fadas e fábulas.

Algumas editoras, como a Editora do Brasil e a Editora Giroflê, procuraram inserir no mercado autores brasileiros como Monteiro Lobato (17 volumes traduzidos em diversos países) pioneiro neste gênero literário no país. (CUNHA, 1998). Atualmente, existem vários escritores, a exemplo de Ziraldo, Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida, Bartolomeu Campos Queiroz, Marcelo Xavier, Michelle e Lilliana Iaccoca, dentre outros, cada vez mais voltados a escrever para esse público, tendo como princípio a ludicidade e a imaginação como perspectiva de percepção da realidade de mundo.

Hoje, tanto o autor como os leitores infantis e juvenis são percebidos como atores/construtores sociais; interlocutores/sujeitos ativos (constroem e são construídos) tendo o texto como lugar dessa interação. Portanto, por que não inserir o texto (narrativa e imagem) desde cedo nas vivências da criança? A literatura infantil e juvenil é capaz de despertar o interesse através de suas narrativas lúdicas, prenes de significações, permitindo a possibilidade de integração texto e realidade-texto e mundo.

Ocorre que a prática de leitura exercitada na escola ainda tem a característica de “ler a palavra escrita” com cunho obrigatório, sem muitos atrativos, mesmo com todo o acervo existente de literatura infantil e juvenil atualmente no Brasil. Ou seja, a abundância de textos não garante seu uso adequado quantitativamente nem qualitativamente.

Acreditamos que a utilização da literatura infantil e juvenil em sala de aula, nas bibliotecas e em ambiente familiar deva ser sem pretexto, mas com ênfase no imaginário, através da peculiaridade de suas imagens e textos, contribuindo significativamente para estimular o processo de leitura de forma sensível e prazerosa.

Nossa proposta de estudo acerca da problemática da educação com relação à leitura e a utilização da literatura infantil e juvenil na formação do leitor, aqui pontuada, vem acompanhada do desafio de ampliar as concepções de leitura à luz de algumas vertentes teóricas que emergem no contexto científico e educacional em duas áreas das ciências humanas e sociais: a sociologia e a antropologia.

A primeira enfoca a crise do paradigma da racionalidade (paradigma dominante e paradigma emergente) nas ciências, que tem como figura representativa Boaventura Sousa dos Santos; e a Teoria da Complexidade que, com relação à educação, valoriza os saberes cotidianos e a totalidade do conhecimento na perspectiva de Edgar Morin; a segunda preconiza a teoria do imaginário e da pedagogia da imagem apresentada por Gilbert Durand, linha diretriz da fundamentação teórica desse estudo no processo de análise da literatura infantil e juvenil no que se refere ao levantamento dos elementos simbólicos relacionados aos regimes diurno e noturno das estruturas antropológicas do imaginário, e nos autores portugueses e brasileiros que versam sobre a teoria do imaginário educacional e a formação do leitor.

Considerando a complexidade dessas teorias, ressaltamos que não é nossa intenção o esgotamento e discussão pormenorizada de suas categorias teóricas. Procuramos apenas relacionar algumas concepções com relação aos paradigmas científicos e educacionais desses autores que possam dar conta em responder ao nosso objeto de estudo.

1.3 Uma concepção de leitura a partir dos paradigmas emergentes nas ciências, na educação e na teoria do imaginário

Relacionar a temática leitura junto aos paradigmas emergentes nas ciências e à teoria do imaginário constitui-se oportuno em observância às discussões sobre as ciências e o princípio de transformações dos paradigmas pontuados para o séc. XXI, em especial por Morin (2000) e Santos(1995), à medida que há uma preocupação com o processo educacional estruturado à luz da racionalidade científica e da cisão das ciências humanas e ciências naturais .

O paradigma emergente busca uma mudança conceitual, uma revolução científica, “[...] o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um

paradigma social (o paradigma de uma vida decente).” (SANTOS, 1995, p.37). Portanto, nesse paradigma emergente, a separação dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais passa a ser irrelevante.

Podemos perceber em Morin (2000) que, no paradigma emergente relacionado à educação, o arsenal simbólico do homem passa a ser valorizado e o uso de teorias como as do imaginário está inserido neste contexto de revalorização do simbólico.

Durand (2002, p.18), ao enfatizar que o imaginário é “[...] o conjunto de imagens e relações de imagens que constitui o capital pensado do homo sapiens [...]”, implica em afirmar que o ser humano é também resultado das imagens e das criações do seu pensamento.

Quando Morin (2000) explicita sua teoria da educação planetária com base na totalidade do conhecimento e não no conhecimento fragmentado, afirma que a educação deve considerar a forma integral do ser humano: características físicas, biológicas, psíquicas, culturais, sociais e históricas. Neste aspecto, podemos inferir a relevância do imaginário para a construção desse sujeito de natureza plural, completa e global

O homem da racionalidade[sapiens] é também o da afetividade, do mito e do delírio(demens). O homem do trabalho [faber] é também o homem do jogo (ludens). O homem empírico [empiricus] é também o homem imaginário (imaginarius). O homem da economia [economicus] é também o do consumo (consumans).O homem prosaico[prosaicus] é também o da poesia[poeticus][...](MORIN, 2000, p.58).

Este homem de natureza plural tem seu conhecimento calcado nas dúvidas, nas incertezas, e não na racionalidade da verdade e, neste aspecto, outro ponto que se pode relacionar entre as teorias da educação e do imaginário na educação é em relação às cegueiras do conhecimento, ao erro e à ilusão refutados nas correntes investigativas tradicionais como princípios de tentativas de descobertas. Tais concepções são configuradas por Wunenburger e Araújo (2006) quando, ao falar sobre a teoria do imaginário fundamentada em Durand, expressam que o imaginário pode apresentar-se como uma esfera ambivalente: se por um lado pode ser fonte de erro e de ilusão, por outro pode ser uma forma de revelação da metafísica.

O imaginário como processo de representações no campo educacional “[...] só pode ser compreendido à luz de uma concepção de imaginário que olha as imagens como metáforas, símbolos e mitos enquanto modelos valorativos do pensamento e da práxis do homem.” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p.12). Portanto, o conceito de representação e imaginário pode ser relacionado intrinsecamente, bem como a memória e a imaginação são processos integrados.

Laplantine e Trindade (1997) enfatizam que o imaginário ultrapassa a representação intelectual, constrói-se e expressa-se através de símbolos, “mas não é uma tradução ou uma transposição de imagens.” (LAPLANTINE E TRINDADE, 1997, p.77)

Se considerarmos a leitura como elemento da imaginação humana, e que esta a representa através de símbolos advindos das imagens, então pode-se relacionar a leitura no contexto da teoria do imaginário no plano educacional, em especial, a leitura da literatura.

A literatura, como forma de expressão, envolve o sensível, pois nasce da natureza humana em seu estado de simbiose das sensações, dos sentimentos. Ela é (re)construída a partir da leitura que o homem tem do mundo que o cerca, leitura esta em que estão presentes fatores emocionais, sensoriais e culturais.

A literatura infantil e juvenil oriunda desse processo de (re)construção a partir do princípio da identificação do mundo percebida pelo autor é preche de significações simbólicas, que são percebidas e apreendidas pelo sujeito-leitor; este por sua vez tem suas próprias sensações e formas de ver o mundo.

Relacionar o caráter simbólico da literatura infantil e juvenil e as teorias do imaginário subjacentes à formação do sujeito leitor, sujeito esse que é passível de representar e ser representado, é buscar conceitos relacionados às práticas das narrativas, portanto, às influências dos textos linguísticos e imagéticos, pois “[...]as imagens *virtuais* e *linguísticas* contribuem para enriquecer a *representação do mundo*, ou para elaborar a *identidade do eu*.” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p.15). (grifo nosso)

Estudar esta relação requer entender o fenômeno leitura em suas várias concepções da leitura do mundo, a leitura da palavra e, a partir daí, integrá-la ao

processo de formação do leitor através da literatura infantil e juvenil para tentar relacioná-las aos princípios da teoria do imaginário na educação.

Na tentativa de melhor explicitar esse estudo, após este primeiro capítulo introdutório apresentamos mais quatro capítulos descritos a seguir.

Primeiramente, elaboramos o trajeto teórico-metodológico do estudo enfocando o método de abordagem que terá por base o levantamento das constelações de imagens presentes na literatura infantil e juvenil através da hermenêutica simbólica e relacionando-o a teoria do imaginário de Gilbert Durand.

O capítulo sobre o imaginário educacional e um sentido ampliado de leitura, discute como a leitura está evidenciada no currículo pontuado para educação no Brasil, que tem por princípio a Lei de Diretrizes e Bases - LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Entendemos que toda a estrutura educacional é alicerçada em sua proposta curricular, que, por sua vez, está subjacente à teoria que a constrói. Revisitamos algumas concepções de leitura na tentativa de discutirmos as concepções vigentes, como as de Paulo Freire, que têm por base as vertentes educacional, social e cultural, e as teorias relacionadas às outras áreas como a linguística estruturalista, a psicologia da educação nos aspectos cognitivistas e associativistas. E, a partir daí, tentamos uma aproximação entre os paradigmas emergentes na educação junto à teoria do imaginário.

Versamos no capítulo sobre a literatura infantil e juvenil, sua trajetória conceitual, situando-a como gênero literário. Evidenciamos sua característica simbólica e sua contribuição a partir do imaginário para a formação do leitor, relacionando-a à teoria do imaginário educacional.

No capítulo relacionado à análise da literatura, realizamos um levantamento de imagens, dos regimes diurno e noturno da imagem das estruturas antropológicas do imaginário presentes na literatura infantil e juvenil na obra de Ana Maria Machado na tentativa de relacioná-las à formação do leitor no contexto dos paradigmas emergentes para educação do séc. XXI.

E, por fim, o capítulo conclusivo que traz, entre outras inferências - percebidas durante a trajetória de construção da pesquisa -, que o uso da literatura no ambiente escolar, seja em sala de aula ou na biblioteca, permite a valorização do simbólico e do imaginário como processo de construção do ser, um sujeito mais

sensível às questões do mundo que o cerca. Sujeito que não apenas reproduza, mas use sua imaginação criadora para (re) construir.

2 TRAJETO TEÓRICO-METODOLÓGICO

A crise do paradigma dominante, de certa forma, amplia as possibilidades de prospecção, investigação e descobrimento das relações entre arte, cultura, imaginário e educação. Amplia, portanto, os horizontes de compreensão do mundo, da sociedade e da educação através de um olhar sensível, multifacetado e polifônico. Neste olhar, a sensibilidade, a subjetividade e a inseparabilidade entre sujeito e objeto tornam-se evidentes e necessárias. A razão, a racionalidade e os racionalismos são, finalmente, reconduzidos aos seus limites.

João de Deus Barros

A racionalidade cartesiana e a dicotomia entre o saber empírico e o conhecimento científico ainda estão muito presentes nas discussões da ciência hoje, o que a leva à busca por uma identidade nesses novos tempos. Compreender a complexidade do mundo e suas perplexidades, como enfatiza Boaventura de Sousa Santos na sua obra *Um discurso sobre as ciências* (1995) ou nos apresentar desafios de construir pilares que nos remetam a construir uma sociedade mais humanizada, como nos orienta Edgar Morin ao discutir os *sete saberes necessário à educação do futuro* (2005), são demonstrações dessa busca de identidade pela ciência.

Essa busca pela identidade reflete-se na crise do paradigma dominante e configura-se o paradigma emergente. Apresentaremos, sob a ótica de Santos (1995), um conjunto de teses que configuram o paradigma emergente nas ciências:

- 1) *Todo conhecimento científico natural é científico cultural* - é um conhecimento sobre as condições de possibilidades, permitindo refletir a imaginação pessoal do cientista e a maior personalização do trabalho científico. O conhecimento deixa de ser dualista, superando as distinções pontuadas pelas correntes do paradigma dominante em crise. A exemplo de algumas dualidades, temos natureza/cultura, mente/matéria, subjetivo/objetivo e coletivo/individual. Para entendemos a superação dicotômica ciências naturais/ciências sociais, precisamos entender que as ciências sociais originam-se em duas vertentes: a primeira, voltada à epistemologia e à metodologia positivistas das ciências sociais, e a segunda anti-positivista com base na tradição filosófica, fenomenológica, interacionista, hermenêutica. É nessa segunda vertente que se origina o paradigma emergente. Na integração das ciências humanas e sociais, o homem deixa de ser

colocado no centro do conhecimento, como “autor e sujeito do mundo”, e passa à valorização da **“Natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda a natureza é humana”** (SANTOS, 1995, p.44)

- 2) *Todo conhecimento é local e total* – o paradigma emergente busca a totalidade universal do conhecimento. O conhecimento fragmentário disciplinar impede a visão do conhecimento como todo. Portanto, a fragmentação pós - moderna é temática e não disciplinar. O conhecimento local é também total, pois à medida que o objeto se amplia, o conhecimento avança. **“É um conhecimento sobre as condições de possibilidades [...] de ação humana, projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.”** (SANTOS, 1995, p.48).
- 3) *Todo conhecimento é auto-conhecimento* – no paradigma emergente, o caráter auto-biográfico é assumido, pois o objeto do conhecimento é a continuação do sujeito, por isso todo conhecimento é auto-conhecimento. Há uma subversão na relação sujeito objeto “[...] o conhecimento científico ensina a viver e traduz-se num saber prático.” (SANTOS, 1995, p.55).
- 4) *Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum* – para a ciência pós-moderna, o senso comum, apesar de ser mistificador, prático e pragmático “[...] tem uma visão utópica e libertadora que pode ser ampliada através do diálogo com o conhecimento científico [e este] só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum” (SANTOS, 1995, p.56-57).

O paradigma emergente está situado, portanto, na relação dialógica entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais oriundos do senso comum através da valorização do homo sapiens, valorização esta que busca entender o homem em seu diálogo com o universo, como explicita Morin na sua Teoria da Complexidade.

Para Morin (2005, p.189), “O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade: daí vem a

idéia de ‘unidualidade’ que propus para certos casos; desse modo, o homem é um ser unidual, totalmente biológico e totalmente cultural a um só tempo.”

A Teoria da Complexidade, segundo Morin (2005), deve ser pensada considerando os “mal entendidos” existentes para a concepção de complexidade: o primeiro é que a complexidade não pode ser concebida como receita, como respostas. Ela deve ser encarada como desafio, como início, e o segundo é confundir complexidade com completude. A complexidade está justamente na incompletude do conhecimento.

O desafio da complexidade nos faz renunciar para sempre ao mito da elucidação total do universo, mas nos encoraja a prosseguir na aventura do conhecimento, que é o diálogo com o universo. O diálogo com o universo é a própria racionalidade. Acreditamos que a razão humana deveria eliminar tudo o que é irracionalizável, ou seja, a eventualidade, a desordem, a contradição, a fim de encerrar o real dentro de uma estrutura de idéias coerentes, teoria ou ideologia. Acontece que a realidade transborda de todos os lados de nossas estruturas mentais. (MORIN, 2005, p.190-191).

Com base no desafio, Morin (2005, p.330) explicita que o paradigma da complexidade constitui-se num “[...] conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial).”

Os princípios de inteligibilidade são denominados por Morin (2005) de doze mandamentos. Apresentamos aqui os que mais se relacionam à pesquisa:

1. Validade, mas insuficiência do princípio de universalidade [...]
2. Princípio de reconhecimento e de integração da irreversibilidade do tempo na física (segundo princípio da termodinâmica, termodinâmica dos fenômenos irreversíveis), na biologia (ontogênese, filogênese, evolução) e em toda problemática organizacional [...] **Necessidade inelutável de fazer intervirem a história e o acontecimento em todas as descrições e explicações;**
3. Reconhecimento da impossibilidade de isolar unidades elementares simples na base do universo físico;
4. Princípio da incontornabilidade da problemática da organização e — no que diz respeito a certos seres físicos (astros), os seres biológicos e as entidades antropossociais — da auto-organização.[...]
5. Princípio de causalidade complexa [...]Princípio da endo-exocausalidade para os fenômenos de auto-organização.
6. Princípios de consideração dos fenômenos segundo uma dialógica ordem -• desordem -• interações * organização. [...]
7. Princípio de distinção, mas não de separação, entre o objeto ou o ser e seu ambiente. [...]
8. **Princípio de relação entre o observador/concebedor e o objeto observado/concebido. [...] Necessidade de introduzir o sujeito humano — situado e datado cultural, sociológica, historicamente — em estudo antropológico ou sociológico.**
9. Possibilidade e necessidade de uma teoria científica do sujeito.

10. Possibilidade, a partir de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de introduzir e de reconhecer física e biologicamente (e sobretudo antropológicamente) as categorias do ser e da existência

11. Possibilidade, a partir de uma teoria da autoprodução e da auto-organização, de reconhecer cientificamente a noção de autonomia

12. Problemática das limitações da lógica. Consideração eventual das contradições ou aporias impostas pela observação/experimentação como indícios de domínio desconhecido ou profundo da realidade.” (MORRIN, 2005, p.332-333). (grifo nosso).

Esses princípios estão implícitos nas idéias sobre educação, que ele apresentou em sua obra “Os setes saberes necessários à Educação do Futuro.”(2000).

Santos e Morin são representantes da busca de paradigmas que evidenciam uma visão holonômica² de sociedade, e nos orientam quanto à necessidade de entendermos os fenômenos tais quais se apresentam na natureza, através da inserção, da compreensão e do diálogo entre os saberes, valorizando a natureza humana, as confluências e as divergências entre o senso comum e o conhecimento científico.

Estendemos este olhar do paradigma holonômico emergente às teorias do imaginário de Gilbert Durand. Nesta teoria há, em sua essência a valorização da natureza humana por meio da criatividade e da imaginação como elementos necessários ao desenvolvimento do homo sapiens como produtor das ciências (do mundo) do seu tempo. O autor destaca o Imaginário junto a essas correntes como uma “[...] corrente de pensamento que marca a ‘grande virada’ de civilização que vivemos desde há um quarto de século”. (Durand, 2002, p. 9).

A aproximação com essas teorias foi determinante para a escolha do eixo estruturante da pesquisa. Os adeptos do paradigma holonômico veem na fenomenologia um dos métodos investigativos para compreender o objeto do conhecimento.

A abordagem fenomenológica adotada nesse estudo objetivou evocar as imagens e o simbolismo presentes na literatura infantil e juvenil no universo da obra de Ana Maria Machado. Ao realizarmos o levantamento das imagens, observamos que algumas imagens poderiam ser relacionadas - ainda que de maneira não tão

² Na etimologia da palavra, *holos*, em grego significa *todo*. Portanto, as teorias emergentes buscam a totalidade nas ciências em vez do real fragmentado pontuado pelos paradigmas clássicos como o positivismo e o marxismo. Para os que defendem o paradigma holonômico emergente, uma das teorias que podem contribuir para o alcance da complexidade, da totalidade é a teoria do imaginário sob o viés antropológico de Gilbert Durand..

abrangente, considerando a complexidade da teoria - à teoria do imaginário de Gilbert Durand no que se refere ao Regime Diurno e Noturno da Imagem. Dessa forma, tentaremos, a seguir, apresentar a fenomenologia e a teoria do imaginário com base na fundamentação epistemológica dos seus conceitos.

A **fenomenologia** caracteriza-se pelo princípio de volta “às coisas mesmas”; representa uma tendência no contexto do idealismo filosófico denominado idealismo subjetivo. Husserl foi um dos grandes influenciadores da corrente filosófica fenomenológica contemporânea. Ele pensou fazer da filosofia uma ciência rigorosa, estabelecendo categorias puras do pensamento científico. Caracterizou a fenomenologia como **método** e como **modo de ver** o dado.

Um dos conceitos principais cunhado na fenomenologia é o de **intencionalidade** da consciência, portanto, faz a inferência de que não existe objeto sem sujeito. Na fenomenologia, a essência do fenômeno determina sua universalidade.

A ampliação desse conceito de intencionalidade pode ser percebida na teoria de Bachelard (1996a, p.8) quando diz que “[...] a fenomenologia não é uma descrição empírica dos fenômenos [...] A descrição [...] do fenomenólogo deve intervir para colocar esses documentos no eixo da intencionalidade” e ainda que “[...] o método fenomenológico leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta.” (BACHELARD, 1996a, p.5).

Com relação à fenomenologia da imagem, Bachelard (1996) enfatiza que esta exige a participação da imaginação criante e que, no tocante aos caracteres da imaginação, não há fenomenologia da passividade.

Pitta (2005), ao explicitar a epistemologia fenomenológica em Bachelard, comenta que

[...] para transformar em imagem consistente, apta a captar e a atualizar um arquétipo, a imagem precisa ser adicionada a objetos exteriores, naturais e fabricados, que virem ocasiões para fixar, para projetar imagens e então atualizar interesses e valores[...] o imaginário desses objetos, sua capacidade de ocasionar devaneios, deriva de três características: formal, material e dinâmica.” (PITTA, 2005, p. 49).

Portanto, para Bachelard, a imaginação criadora possui funções diferenciadas da imaginação que reproduz. Ela representa transpor o limite do já pensado, pois a imaginação “[...] não é como o sugere a etimologia, a faculdade de

formar imagens da realidade, ela é faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade que cantam a realidade. É uma faculdade de sobre-humanidade” (BACHELARD, 1989, p.17-18)

Bachelard ainda complementa que o “fenomenólogo enfoca as coisas de outro modo; precisamente, ele enfoca a imagem tal como ela é, tal como o poeta a criou e tenta fazer dela um bem seu, tenta nutrir-se desse fruto raro; toma a imagem na fronteira mesmo daquilo que ele pode imaginar.” (BACHELARD, 1996, p. 345).

Durand (2002), ao considerar essas afirmativas de Bachelard, faz algumas considerações de Sartre sobre a fenomenologia. E, em seguida, ressalta onde Sartre deixou de avançar com relação à não coisificação da imagem.

Ora, Sartre nota que não se pode confundir o imaginado e o rememorado. E se a memória colore, de fato, a imaginação com resíduos *a posteriori*, não é, por isso, menos exato que existe uma essência própria do imaginário que diferencia o pensamento do poeta dos pensamentos dos cronistas ou dos memorialistas. Há uma *faculdade do possível* [...] Para evitar ‘coisificar’ a imagem, Sartre preconiza o método fenomenológico, que tem a vantagem de não deixar aparecer do fenômeno imaginário mais do que intenções purificadas em qualquer ilusão de imanência.

[...]

O mérito incontestável de Sartre foi de fazer um esforço para descrever o funcionamento específico da imaginação e para distingui-lo [...] do comportamento perceptivo ou mnésico. Mas a medida que os capítulos avançam, a imagem e o papel da imaginação parecem volatilizar-se e chegar definitivamente a uma total desvalorização do imaginário, desvalorização que não corresponde, de modo nenhum, ao papel efetivo que a imagem [tem] no campo das motivações psicológicas e culturais. (DURAND, 2002, p.22-24).

Desta forma, para tentarmos compreender esse processo de “não coisificação” de imagem, precisamos entender a teoria do imaginário elaborada por Durand (1995, 2001 e 2002) a qual se encontra alicerçada em vários pensadores como Bachelard, Jung, Lévy-Strauss, Betcherev, dentre outros. Em Bachelard, considerou a concepção fenomenológica da imaginação criante ou criadora³. Na psicanálise de Jung, a concepção de inconsciente coletivo⁴ e arquétipos⁵. De Piaget ele retoma os esquemas de acomodação e os estágio de desenvolvimento infantil.

³Para Durand, a imaginação criadora de Bachelard está imbuída do que é real, ou melhor, do que ultrapassa o real. A imaginação não reproduz, mas cria. Com essa afirmativa, Bachelard relaciona a elaboração do saber científico do homem com sua faculdade imaginativa nata, o que denomina de imaginação poética.

⁴ O inconsciente coletivo é inato. Consiste na camada mais profunda, onde residem os conteúdos da inconsciência pessoal. (JUNG,2000, p.15-16).

⁵ Os arquétipos são conteúdos do inconsciente coletivo. É local onde nascem as ideias; são imagens universais, relacionam-se às representações coletivas. (JUNG,2000, p.16-17)

Considerou na base estruturalista, o etnólogo Lévy-Strauss, e na reflexologia, o psicólogo Betcherev, dentre outros.

Durand (1995, 2001 e 2002), ao apresentar a imagem como representação de uma função bio-psico-cosmo-social, enfatiza que “[...] o imaginário constitui o conector obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana.” (DURAND, 2001, p.41). Esta representação do homem investiga-se no trajeto antropológico concebido como “[...] a incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsações subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social.” (DURAND, 2002, p.41).

Assim, as imagens e o imaginário são produzidos pelo sujeito mediante as motivações interiores (bio-psíquico) e exteriores (cósmico e social). Em outras palavras, o sujeito é motivado pelas suas experiências individuais e coletivas. Neste contexto, podemos inferir que “Cada imagem – seja ela mítica, literária ou visual – se forma em torno de uma orientação fundamental, que se compõe dos sentimentos e das emoções próprios de uma cultura, assim como de toda experiência individual e coletiva.” (PITTA, 2005, p. 22).

Estas imagens na representação humana apresentam-se pelas articulações simbólicas diurnas e noturnas relacionadas ao cósmico-social e irão constituir-se nos regimes da teoria das *Estruturas Antropológicas do Imaginário* explicitada por Durand (2002) em uma obra completa, teoria esta que irá nortear metodologicamente as análises das obras de literatura infantil e juvenil desta pesquisa. E, a partir daí, poderemos refletir sobre o(s) problema(s) de investigação da leitura e da literatura infantil e juvenil na formação do leitor no ambiente educacional escolar atual.

Esta reflexão talvez possibilite uma pesquisa mais aprofundada num estudo futuro, por servir de base para uma perspectiva de intervenção no sentido de modificar a situação cultural, política e social existente nas práticas diárias de leitura vividas pelos professores, alunos e educadores, onde o imaginário, integrante do universo simbólico humano, possa ser mais valorizado.

Nesta perspectiva,, cabe-nos explicitar um pouco mais desses fundamentos epistemológicos à luz da própria obra - já mencionada - que discute *As estruturas Antropológicas*, escrita por Durand (2002). Nela destacaremos algumas

concepções que serão necessárias para o desdobramento da pesquisa como: estrutura, regimes, imaginário, esquemas, signos, símbolos, dentre outras, conforme explicitaremos a seguir.

2.1 Contexto teórico metodológico durandiano

A explicitação dos conceitos mencionados acima requer uma hermenêutica de acordo com a noção pontuada pelo próprio Durand (1995, 2001 e 2002) e algumas considerações teóricas de Pitta (2005), Almeida (2011), Teixeira e Araújo (2011), dentre outros.

No tocante à concepção de estrutura, Durand (2002) explicita que

[...] a estrutura fundamental, 'arquetípica', nunca deixou de considerar os materiais axiomáticos – logo as 'forças' – do imaginário. Por detrás das formas estruturadas que são extintas ou arrefecidas, transparecem, fundamentalmente, as estruturas profundas que são, como Bachelard ou Jung já o sabiam, arquétipos dinâmicos, 'sujeitos' criadores. (Durand, 2002, p.15).

A estrutura, nesse sentido, é considerada como dinâmica semântica, portanto, figurativa, originária na imaginação do sujeito que cria dando sentido a esta a partir de sua existência junto ao cosmo. Durand (2002), em vários momentos de sua obra, reporta-se à concepção de estrutura

[...] só se pode falar de 'estrutura' quando as formas deixam o domínio da troca mecânica para passar ao do uso semântico, quando o estruturalismo aceita de uma vez por todas ser figurativo. Sem essa condição a tentativa estruturalista se perde na procura estéril do que Ricoeur chamava 'o sentido do não sentido'. (DURAND, 2002, p.16).

[...] este isomorfismo dos esquemas, arquétipos e símbolos no seio dos sistemas míticos ou de constelações estáticas leva-nos-á a verificar a existência de certos protocolos normativos das representações imaginárias, bem definidos e relativamente estáveis, agrupados em torno de esquemas originais e a que chamaremos de estruturas. (DURAND, 2002, p.63)

Alavancando em seu conceito a base para a origem do Regime do imaginário, a estrutura é definida por Durand (2002, p.64) como “[...] uma forma transformável, desempenhando o papel de protocolo motivador para todo um agrupamento de imagens e suscetível ela própria de se agrupar numa estrutura mais geral que chamaremos de Regime.”

Esboça-se, aqui, uma filosofia do imaginário com base na realidade desse regime e dessas estruturas.

Com relação aos arquétipos, conceito essencial na teoria durandiana, estes são explicitados por Durand sob a ótica de Jung “A imagem primordial deve

incontestavelmente estar em relação com certos processos perceptíveis da natureza que se reproduzem sem cessar e são sempre ativos, mas por outro lado é igualmente indubitável que ela diz respeito também a certas condições interiores da vida do espírito e da vida em geral.” (DURAND, 2002, p.61).

Para Pitta (2005, p.18) o arquétipo consiste na “[...] representação dos schèmes. Imagem primeira de caráter coletivo e inato; é o estado preliminar [...] constitui o ponto de junção entre o imaginário e os processos racionais.”

O conceito de arquétipo vai subsidiar as estruturas antropologias do imaginário e seus regimes de imagem.

Compreender o princípio desses regimes e suas estruturas passa pela prospecção de levantar alguns conceitos que nos possibilitam “ [...]abordar a ‘convergência’ (maneira como se organizam) dos símbolos” (PITTA, 2005, p.17). Conceitos como signo, esquema, alegoria, arquétipo, imaginação simbólica e o mito de forma a identificá-los junto à tessitura da teoria do Imaginário.

- a) *Imaginação simbólica* - a concepção simbólica da imaginação é explicitada como “Concepção que postula o semantismo das imagens, o fato de elas não serem signos, mas sim conterem materialmente de algum modo o seu sentido”. (DURAND, 2002, p.59);
- b) *signo* – é arbitrário. Uma palavra utilizada em seu sentido geral, sem querer atribuir seu sentido preciso do algoritmo arbitrário, de sinal contingente de significado;
- d) alegoria, para Durand, constitui-se apenas como valor de signo convencional. “Difícilmente captável por meio direto, geralmente é um conceito complexo ou uma ideia abstracta.” (DURAND, 1995, p.17);
- e) *os Schémas* (esquema) têm sua concepção com base em Sartre, Burlourd e Revault d’Allomes “É uma generalização dinâmica e afetiva da imagem, constitui a factividade e a não substantividade geral do imaginário”. (DURAND, 2002, p.59). Para Piaget, o esquema é um símbolo funcional. E, em Bachelard, é um símbolo motor. Assim, podemos dizer que esquemas “[...] são trajetos encarnados em representações concretas, precisas [...] aparece como o ‘presentificador’ dos gestos e das pulsações inconcientes.” (DURAND, 2002, p.60). Em Pitta (2005, p.18), o

schème “é anterior à imagem [...] ele faz a junção entre os gestos conscientes e as representações”

Ao analisar símbolos e os arquétipos, Durand (2002, p.62) pontua algumas diferenças

O que diferencia precisamente o arquétipo do simples símbolo é, geralmente, sua falta de ambivalência, a sua universalidade constante e a sua adequação ao esquema.

[...] os arquétipos ligam-se às imagens muito diferenciadas pelas culturas e nas quais vários esquemas se vêm imbricar.

[...] o arquétipo está no caminho da idéia e da substantificação. O símbolo está simplesmente no caminho do substantivo, do nome, e mesmo algumas vezes do nome próprio [...]

Com relação ao mito, este constitui fundamental importância para compor o imaginário, pode ser pensado como um arranjo

[...] um sistema dinâmico de símbolos, arquétipos e esquemas, sistema dinâmico que, sob o impulso de um esquema, tende a compor-se em narrativa. O mito é já um esboço de racionalização, dado que utiliza o fio do discurso no qual os símbolos se resolvem em palavras e os arquétipos em idéias [...] o mito explica um esquema ou um grupo de esquemas. (DURAND, 2002, p. 63).

Durand considera a **mitodologia** um método que utiliza como princípio de análise a mitocrítica e a mitoanálise, definidas por Pitta como:

- A mitocrítica [...] analisa uma obra ou um texto (inclusive de história de vida) a partir das redundâncias que remetem aos mitos diretores em ação.
- A mitoanálise [...] vai situar os resultados da mitocrítica em um contexto sócio-cultural definido. (PITTA, 2005, p.38).

Para efeito dessa pesquisa, a mitodologia não se constituiu como princípio de abordagem analítica.

Consideramos como percurso teórico-metodológico para a abordagem fenomenológica do objeto de estudo duas outras vertentes que permitem fazer o levantamento das imagens: a **hermenêutica antropológica** que “[...] compreende o homem como produtor de imagens” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p. 14) e a **hermenêutica simbólica**, concebida como “[...] um ramo da filosofia que se ocupa da interpretação de textos e discursos e busca compreender, interpretar, traduzir o sentido de uma obra.” (ALMEIDA, 2011, p.17).

Destarte, realizar o levantamento das imagens nas narrativas, buscando a hermenêutica simbólica junto à literatura infantil e juvenil, requer um passeio

conceitual em alguns eixos básicos da teoria do imaginário das estruturas e seus regimes de imagem.

O entendimento da teoria das Estruturas Antropológicas como princípio da classificação taxionômica dinâmica estrutural das imagens com base nas constelações de imagens simbólicas e nos arquétipos (símbolos universais) tem em sua essência a noção de reflexologia (reflexos primordiais e gestos dominantes) a partir do recém-nascido. Durand explicita que é no domínio psicológico que vamos descobrir os grandes eixos de uma classificação satisfatória.

Portanto, é na reflexologia bechereviana que Durand encontra o princípio da sua classificação quando apreende a noção de “gestos dominantes”. Ele comenta:

As ‘dominantes reflexas’ que Vedenski e depois Betcherev e a sua escola iriam estudar de maneira sistemática são exatamente os mais primitivos conjuntos sensório-motores que constituem os sistemas de ‘acomodações’ mais originários na ontogênese e aos quais, segundo a teoria de Piaget, se deveria referir a toda representação em baixa tensão nos processos de assimilação constitutivos do simbolismo. (DURAND, 2002, p.48).

Durand utiliza *três dominantes reflexas*. Duas dominantes são mencionadas por Betcherev: 1) a *dominante de posição (postural)*, como por exemplo, a verticalidade, inibe todos os outros reflexos. Nessa dominante reflexa ocorre o analogon⁶ afetivo e o analogon cinestésico e 2) *dominante digestiva*. E, a terceira dominante tem origem nos estudos de J.M.Oufland: é a dominante do *reflexo copulativo* ou dominante do reflexo sexual. Durand admite as três estruturas dominantes como matrizes sensórias motora, nas quais as representações se integram,

[...] sobretudo se certos esquemas (schémas) perceptivos vêm enquadrar e assimilar-se aos esquemas (schémas) motores primitivos, se as dominantes posturais, de engolimento ou rítmicas se encontram em concordância com dados de certas experiências perceptivas”. É a este nível que os grandes símbolos vão se formar, por uma dupla motivação que lhes vai dar esse aspecto imperativo de sobredeterminação tão característico. (DURAND, 2002, p.51).

Para Durand, o ambiente humano implica nos reflexos dominantes. Ele analisa o ambiente humano sob a ótica de Piaget, onde o meio humano é o lugar da projeção dos esquemas de imitação. “Pode-se, igualmente, nesse ambiente

⁶ O *análogon* compõe o plano de mediação e abstração simbólicas Faz parte desse plano de mediação do universo da imagem.

tecnológico humano imediato, reintegrar o que Piaget chama os ‘esquemas afetivos’ e que não são mais que relações, caras aos psicanalistas, do indivíduo e seu meio humano primordial”. (DURAND, 2002, p.55)

Assim, com relação aos regimes da imagem e sua implicação no ambiente humano, podemos considerar que o Regime Noturno se opõe ao Regime Diurno com base nos ensinamentos da reflexologia. No Regime Diurno, predomina o reflexo estruturado pela dominante postural representado pela verticalidade que envolve a tecnologia das armas, a sociologia do soberano mago e guerreiro, os rituais da elevação e da purificação.

O **Regime Diurno da Imagem** é simbolizado pelo gládio e pelas atitudes imaginárias diairéticas. É um Regime essencialmente polêmico. Nas palavras de Durand (2002, p.190),

[...] todo Regime diurno da representação, pelo seu fundamento diairético e polêmico, repousa sobre o jogo das figuras e imagens antitéticas.[...]todo o sentido do Regime diurno do imaginário é pensamento contra o semantismo das trevas da animalidade e e da queda.

O regime Diurno define-se assim como o regime da antítese (oposições). Divide-se em duas grandes partes antitéticas: 1) Convergência semântica (forma que se organizam os conceitos) e 2) Reconquista antitética e metódica. Para Durand, os símbolos no Regime Diurno são “caracterizados por constelações simbólicas, todas polarizadas em torno dos dois grandes esquemas, diairéticos e ascensional e do arquétipo da luz.”(DURAND, 2002, p.179).

Com relação ao **Regime Noturno da Imagem**, há predominância da dominante digestiva observada nas técnicas do continente, no habitat, nos valores alimentares e digestivos (sociologia matriarcal e alimentadora) e cíclica (técnicas do ciclo industrial e têxtil, do vocabulário agrícola, os símbolos naturais e artificiais do retorno, os mitos e os dramas astrobiológicos). Tal Regime Noturno da Imagem ao invés de dividir, separar; ao contrário do regime diurno, ele tende a harmonizar, unir, conjugar.

A hermenêutica dos regimes da imagem pode ser explicitada a partir da Classificação isotópica das Imagens elaboradas em um quadro por Durand (ver ANEXO).

Ao Regime Diurno da imagem correspondem a **estrutura esquizomórfica ou heróica do imaginário**, que tem a função de dividir, de separar.

Essas estruturas são representadas por três constelações de imagens sintetizadas aqui sob a ótica de Durand (2002).

- Os símbolos de ascensão (elevação): opõem-se aos símbolos da queda. A ascensão é a “viagem imaginária mais real de todas”. Alguns símbolos ascensionais são: a asa (é de fato o instrumento ascensional por excelência. Ela é o atributo do voador e não do pássaro ou do inseto); a flecha (símbolo do saber rápido), a cabeça (chef – a contemplação do alto, o soberano monarca, chefe político, representação do poder, esfera celeste).

- Os símbolos espetaculares (relativos à visão): opõem-se aos símbolos tenebrosos. São suas representações: o sol, o dourado, a luz, o olhar (o olho e o olhar estão sempre ligados à transcendência), o semantismo do vocabulário (os mantras).

- Os símbolos da divisão (ou diiréticos): o isomorfismo que liga a verticalidade e a virilidade é o mesmo que se manifesta no simbolismo das armas levantadas e erguidas. A arma heróica é, ao mesmo tempo, símbolo de potência e de pureza. As armas espirituais são utilizadas no batismo e na purificação. Os elementos utilizados no rito de purificação são: a água, o fogo e o ar. A água é ambivalente (pode ser suja ou límpida, ao mesmo tempo). O fogo é polivalente, ligado às constelações uranianas e solares. Pode ser purificação e luz, ou ao contrário, sexualmente valorizado. O ar qualifica todos os atributos: translucidez, luz, receptividade ao calor e ao frio. A crença universal coloca o “ar respirado como parte privilegiada e purificada da pessoa, a alma”. (DURAND, 2002, p.177).

O **Regime Noturno da Imagem** integra-se pela **estrutura mística ou antifrásica** e pela **estrutura sintética ou dramática** do imaginário.

Segundo Durand (2002, p.269), devemos dar “[...] ao adjetivo místico o seu sentido mais corrente, no qual se conjugam uma vontade de união e um certo gosto da intimidade secreta, o que Pitta (2002) define como “construção de uma harmonia.”

A **estrutura mística** encontra-se representada através dos seguintes símbolos (Durand, 2002; PITTA, 2005):

- Símbolos de inversão: *expressão do eufemismo* – desdramatiza o conteúdo angustiante de uma expressão simbólica; há uma inversão do seu

significado. “O isomorfismo dos símbolos do eufemismo leva as figuras femininas para a profundidade aquática, para o alimento, o plural, a riqueza, a fecundidade.” (PITTA, 2005, p.30); *encaixamento e redobramento* – é uma forma de “engolir”, encaixar “o outro para se apropriar de sua essência”; *hino à noite* – a noite do regime noturno é uma noite da paz. Ela é oposta ao dia: é um lugar de grande repouso. Há a presença da valorização das cores: mater e matéria – a simbologia das Grandes Mães presente nas diversas culturas.

- Símbolos da intimidade: *o túmulo e o repouso* – a eufemização transforma o túmulo em um local de repouso. A morte não se constitui em “destruição definitiva do ser, mas um retorno ao berço, local de calma e de felicidade.” (PITTA, 2005, p.31); *a moradia e a taça* – relacionado aos objetos: a casa antropomorfa (caverna, navio...); a guliverização/miniaturização; as taças litúrgicas (O Santo Graal); *alimentos e substâncias* – símbolo da intimidade, as substâncias relacionam-se ao gesto de alimentar: o leite (relacionado à mãe), o mel, o vinho, o ouro, o sal “[...]a substância é a intimidade da matéria e ‘toda a alimentação é trans-subordinação’, uma vez que transforma o alimento em energia ao modificar sua essência.” (PITTA, 2005, p.32-33).

A **estrutura sintética** integra-se pelos **símbolos cíclicos**. Há uma rotatividade cíclica temporal do destino. Ocorre o tempo positivo, a exemplo da finitude (ou infinitude) da morte. São representados pelas cartas do tarô, o denário (divisões circulares do tempo, calendário/ano) e o pau (redução simbólica da árvore). (DURAND, 2002).

Esses símbolos da temporalidade e do ritmo têm em suas representações as seguintes constelações: *o ciclo lunar* - a lua que, por suas fases, serve de base para organização do tempo, é associada a um bestiário (animais) lunar; *a espiral* - símbolo ligado ao movimento e à equilibração dos contrários; *a serpente (símbolo ofídiano)* – a mudança de pele representa a transformação do tempo; *a árvore* - a simbologia do isomorfismo vegetal, a árvore frutífera, a árvore que reproduz, a árvore que alimenta, a árvore que abriga em suas sombras (semelhante à verticalidade do homem); *a tecnologia do ciclo* - o mito do progresso. É representada pelos instrumentos e produtos da tecitura e da fiação: o fuso, a roca, a roda (de carro, de fiar, zodiacal).

O Regime diurno e noturno de imagem, segundo Pitta(2005, p. 23) “recobrem três estruturas do imaginário”. Essas estruturas são denominadas as **faces do tempo**, que têm a função de responder ao homem uma das suas maiores inquietações: a angústia da morte. Assim, “Morte e angústia existencial se expressam através das imagens relativas ao tempo.” (PITTA, 2002, p.23).

Diante das faces do tempo, desenha-se, assim, uma outra atitude imaginativa, consistindo em captar as forças vitais do devir [...]. O antídoto do tempo já não será procurado no sobre-humano da transcendência e das purezas das essências, mas na segura e quente intimidade da substância ou nas constantes rítmicas que escondem fenômenos e acidentes. Ao regime heróico da antítese vai suceder o regime pleno do eufemismo. (DURAND, 2002, p.194).

As estruturas compreendem símbolos que expressam essas angústia da morte e a angústia temporal. Segundo Durand (2002, p. 69-121), os **símbolos das faces do tempo** são assim constituídos: símbolos relativos à animalidade, símbolos relativos à noite e símbolos relativos à queda.

- *Os símbolos teriomórficos (relativos à animalidade)*: o arquétipo animal representa a animalidade angustiante. O homem tem tendência à animalização do seu pensamento; por essa assimilação, há uma troca entre os sentimentos humanos e a animação animal. Portanto, “[...] é necessário distinguir o animal físico do animal simbólico.” (PITTA, 2005, p.23).

Durand (2002) enfatiza os símbolos que recobrem a animalidade: o *fervilhamento*- esquema da agitação primitiva – “Esta repugnância primitiva diante da agitação racionaliza-se na variante do esquema da *animação* que o arquétipo do caos constitui.” (DURAND, 2002, p.74). A larva, os insetos em geral representam essa repugnância; a *animação* evidencia alguns símbolos teriomórficos. O cavalo, o boi, o touro, o lobo, o leão e seus isomorfismos, são relacionados aos esquemas da angústia, o movimento. A animação identifica-se ainda como sendo da simbologia das constelações lunar ou solar; a *mordicância* é outro aspecto angustiante da animalidade. “O animal é assim, de fato, o que agita, o que foge, e que não podemos apanhar, mas é também o que devora [*mordicância*] , o que rói.” (Durand, 2002, p.90). Segundo Pitta (2005, p.24), neste sentido “[...] a imagem significativa primeira da animalidade não está mais centrada no movimento, seja ele formigamento ou tropel, mas na boca aberta e cheia de dentes.”

- *Os símbolos nictomórficos (relativos à noite)*: a valorização do símbolo negro atribui-lhe um valor sintomático muito geral de “angústia da angústia”- o fenômeno da angústia. *As trevas noturnas* são o primeiro símbolo do tempo. Algumas festas tradicionais são baseadas nos primitivos calendários noturnos. O símbolo temporal das trevas assegura seu isomorfismo com os outros símbolos. “Dessa solidez das ligações isomórficas resulta que a negrura é sempre valorizada negativamente.” (DURAND, 2002, p.92); *a água escura* é utilizada para explicitar algumas das classificações simbólicas relacionadas à tristeza como “[...] o rio que passa para nunca mais voltar; a água estagnada, convite ao suicídio, cujo fundo esconde entidades maléficas” (PITTA, 2005, p.25).

Outra simbologia réplica da água estagnada é o espelho (Narciso) convite a mudança de lado. A água corrente é convite para uma “[...] feminização da água, mas um feminino noturno de mulher fatal que por sua vez estabelece a relação água/lua (marés) lua (mês)/menstruação, lua (tempo)/morte[...]” (PITTA, 2005, p.25).

- *Os símbolos catamórficos (relativos à queda)*: a queda representa o símbolo dos sentimentos abstratos a dor, a inveja, a traição, obsessão pelo mal. É relacionada às experiências dolorosas da infância. A queda aparece realmente como a quintessência vivida de toda dinâmica das trevas. Ela pode ser também “uma queda moral (pelo menos no ocidente), e tem a ver com a carne, o ventre digestivo e o ventre sexual e, daí, com o intestino, com o esgoto e com o labirinto.” (PITTA, 2005, p.26).

Observamos toda simbologia que constitui a teoria das estruturas antropológicas do imaginário junto aos Regimes Diurno e Noturno da Imagem. Alguns desses elementos simbólicos presentes na teoria do imaginário se fazem representar nas obras de literatura infantil e juvenil. Esses elementos foram surgindo à medida que realizávamos nossa hermenêutica simbólica nas obras selecionadas para análise. A identificação dessas imagens só foram percebidas por seguirmos na revisão da literatura, uma trajetória que nos possibilitou fundamentar os aspectos teóricos com relação às temáticas que estão ramificadas no eixo da pesquisa como: leitura, educação, currículo, literatura infantil e juvenil, imaginário e imaginário educacional, explicitados a seguir.

2.2 Outros caminhos teóricos convergentes à hermenêutica da pesquisa

Assim, considerando a teoria dos Regimes da Imagem e suas estruturas, pudemos, nesse estudo, identificar na literatura infantil e juvenil o simbolismo subjacente nas imagens, considerando ser a literatura representação simbólica tanto do ponto de vista de quem a escreve (nossa perspectiva de análise) quanto de quem a lê. Pois a educação atual requer uma nova hermenêutica, uma maneira diferenciada de favorecer as formas de transmissão e apreensão do conhecimento.

Para o alcance desse objetivo, realizamos o levantamento da literatura existente que compõe o *corpus* teórico-metodológico de acordo com as categorias temáticas que envolvem o estudo. Citamos a seguir alguns desses autores.

Sobre *educação, currículo, leitura, práticas de leituras histórica e social e mediação da leitura, buscamos os referenciais de autores como: Paulo Freire (1977, 2003; 2006), Boaventura dos Santos(1995), Edgard Morin (2000; 2005)), Cesar Coll (2011), Bolívar Paredes (2006), Tadeu Silva (1999), Ezequiel Teodoro da Silva (1981), Regina Zilberman (1985; 1996), Karol Kulhthau (2002) e Roger Chartier (2001). Com relação a *leitura e literatura infantil e juvenil*, Lúcia Pimentel Góes 91991; 2009), Fanny Abramovich (1991), Nelly Novaes de Coelho (2009) e Leo Cunha (1998). Sobre *Imaginário, imaginário educacional, imaginário e literatura*, Gilbert Durand (1995, 2001, 2002), Gaston Bachelard (1978, 1996, 1996), Jean-Jacques Wanenburger (2006), Alberto Felipe Araújo (2008, 2009), João de Deus Vieira Barros (2001; 2008; 2011), François Laplantine (1997), Cecília Sanchez Teixeira (2011), Iduina Chaves (2009); Bruno Duborgel (1992) e Danielle Pitta (2005).*

O repertório plural dos referenciais teóricos nos trouxe um desafio: integrar a teoria do imaginário junto aos outros autores respeitando as correntes propostas, de forma a não comprometer o *corpus* teórico de cada um.

Outro desafio foi ter que optar pela literatura infantil e juvenil a ser analisada a partir do eixo teórico-metodológico já mencionado, considerando a riqueza de produção literária existente no Brasil.

Realizamos o levantamento das obras de alguns autores brasileiros dos clássicos infantis, a exemplo de Monteiro Lobato e Viriato Corrêa, aos contemporâneos como Ruth Rocha, Ziraldo, Tatiana Belink... Optamos pela *análise*

das obras de Ana Maria Machado. Esta escolha considerou dois critérios: o primeiro, a trajetória de escrita da autora no contexto literário com textos lúdicos e prenhes de imaginação, e, o segundo por perceber, nas experiências de extensão dos projetos de leitura desenvolvidos em comunidades, que as obras de Ana Maria Machado têm sido bastante utilizadas pelos professores nas escolas. Optamos por duas obras da autora: *Menina Bonita do Laço de Fita*, por ser uma das obras atualmente muito utilizada nas escolas em virtude de sua temática relacionada ao negro e *Bisa Bia, Bisa Bel*, onde a autora consegue falar de forma emocionante de relações familiares no passado, no presente e um presente quase futuro, através de seus personagens, utilizando a narrativa de forma a exercitar a imaginação do leitor

A análise das obras teve como ponto de partida o pressuposto de Durand (2001), levando a considerar que:

[...] todo imaginário humano articula-se por meio de estruturas plurais irreduzíveis, limitada a três classes que gravitam ao redor dos processos matriciais do 'separar' (heróico), 'incluir' (místico) e 'dramatizar' (disseminador), ou pela distribuição das imagens de uma narrativa ao longo do tempo. (DURAND, 2001, p.40).

As categorias de análise do texto para levantamento das imagens simbólicas foram definidas de acordo com a narrativa temática de cada história. Em *Menina Bonita do Laço de Fita*, consideramos as questões étnicas raciais, e em *Bisa Bia, Bisa Bel*, o foco compreendeu as dimensões sociais, culturais e comportamentais com relação ao sexo feminino.

Ressaltamos que a nossa pretensão, ao analisar as obras, foi tão somente evocar as imagens simbólicas existentes no texto e nas ilustrações da literatura infantil a partir da hermenêutica simbólica e relacioná-las a alguns pressupostos da teoria do imaginário em Gilbert Durant. Consideramos que outros estudos precisam ser realizados para uma abordagem mais detalhada e complexa, que envolva a teoria referente às estruturas, a partir das simbologias aqui identificadas como veremos no capítulo das análises.

Anterior à análise das obras, realizamos uma abordagem sobre a relevância da leitura no processo educacional e a necessidade da introdução do imaginário na escola como principio de aquisição das habilidades e competências (em especial a interpretativa) necessárias à construção do sujeito (leitor/ reflexivo) a partir da valorização da criatividade e da imaginação.

3 IMAGINÁRIO EDUCACIONAL E UM SENTIDO AMPLIADO DE LEITURA:

aproximações teóricas

O mundo é constituído pelo conjunto de nossas admirações.

Bachelard

As concepções de leitura aqui abordadas levam em consideração a maneira pela qual a escola tem trabalhado os processos de leitura junto à criança e ao adolescente. Por se tratar do processo de leitura no contexto escolar, entendemos que torna-se necessário um percurso que envolva currículo, leitura e as teorias do imaginário educacional.

Primeiramente, faremos uma abordagem sobre currículo e os pressupostos de leitura nele subjacentes, haja vista que o currículo é a base necessária para a estrutura do ensino e da aprendizagem na escola.

Num segundo momento, traçamos um panorama das concepções vigentes de leitura e de como - mesmo com todo o avanço nessa área - ainda não se conseguiu um patamar melhor para os pressupostos de aquisição de leitura do sujeito-leitor.

E, para finalizar este capítulo tentamos, relacionar os paradigmas emergentes com relação à busca da identidade nas ciências humanas e sociais, às teorias do imaginário e à leitura, procurando entender como estes novos paradigmas podem ser pontuados junto à educação no que se refere à utilização da literatura infantil e juvenil, com sua característica simbólica na formação do sujeito-leitor.

3.1 Currículo e leitura: um diálogo necessário

As discussões dos paradigmas educacionais emergentes nos permitem fazer um trajeto sobre as questões pontuadas para educação, cultura e leitura como uma simbiose pertencente às estruturas curriculares em todos os níveis de ensino.

O recorte hermenêutico aqui apresentado sobre currículo e leitura partiu das reflexões sobre educação, cultura e currículo pontuadas pelo currículo atual e pelas teorias pós-críticas. Estas reflexões permitiram perceber a teoria do imaginário a partir dos paradigmas emergentes e sua contextualização na concepção atual de ensino no país.

Realizamos esse diálogo a partir da contextualização do que o currículo recomenda para a formação educacional do sujeito com base nos PCN's e na Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para, em seguida, explicitar como o sentido de leitura pode ser ampliado a um novo horizonte hermenêutico da teoria do imaginário nessa proposta emergente educacional.

Hoje, o currículo direciona-se para a educação formal do sujeito, visando a aquisição de habilidades e competências necessárias para integrá-lo socialmente através objetivos norteados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394) -LDB, a saber:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL,1996, art. 32).

Assim, com base na LDB, podemos inferir que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) foram elaborados considerando duas características marcantes: a formação social do sujeito nos aspectos culturais e a formação profissional.

Quanto à formação social do sujeito nos aspectos culturais, o currículo possibilita

[...] à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.(BRASIL,1997, p.4)

Com relação à formação profissional, para ensino médio os PCN's determinam que o currículo deva contemplar a formação de pessoas capacitadas a exercer profissionalmente uma atividade, introduzindo-as neste mundo competitivo e globalizado no contexto político do neoliberalismo.

Portanto, o currículo colabora para articular ainda mais as dimensões do mundo do trabalho. O aluno precisa saber lidar com as tecnologias cada vez mais avançadas e com a informação em tempo real exigindo novas habilidades de cognição, domínio intelectual e do conhecimento, os quais exigem capacidade de

conviver com as incertezas, buscar soluções criativas para problemas novos com flexibilidade e rapidez.

Esta proposta de currículo para a educação brasileira sugere à escola uma atitude pró-ativa com relação à transmissão dos conteúdos de forma mais dinâmica, incluindo-o na realidade objetiva dos alunos. Entretanto, percebemos que, da recomendação proposta ao que ocorre no ambiente escolar, há um distanciamento com relação às questões básicas para efetivação do processo de leitura na educação formal.

Assim, muitas questões precisam ser discutidas. Uma delas poderia ser a ideologia perpassada com a perspectiva neoliberal, e a outra, que é a proposta desse estudo, consiste no processo de aquisição da leitura e da escrita por parte de seus alunos, pois, mesmo com todas as iniciativas de inserção de estratégias de fomento à leitura, percebemos que ainda há uma lacuna significativa com relação às questões sociais e à construção do sujeito-leitor como parte integrante desse processo.

Esta lacuna pode ser refletida considerando-se vários fatores que influenciam o desempenho da escola, como: a) fatores estruturais em espaço físico, condições de trabalho, recursos humanos, baixas remunerações (escolas depredadas, salas de aulas super lotadas, sem material básico para o processo de ensino - aprendizagem, professores em sua grande maioria ainda sem qualificação – apesar das iniciativas dos programas de capacitação do governo – e, quando a possuem, inexistem condições de trabalho) e b) fatores estruturais em organização curricular pois, mesmo com as recomendações feitas pelos PCN's, efetivamente via disciplinas, a escola ainda trabalha com conteúdos fragmentados, na maioria das vezes descontextualizados da realidade do aluno.

O currículo, visto como campo de embate ideológico e simbólico, deve situar a leitura como um processo histórico-cultural dentro da singularidade e da pluralidade, dando a ela “[...] o estatuto de uma prática criadora inventiva, e não anulá-la no texto lido, como se o sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores”. (CHARTIER, 2001, p.78).

A leitura, sob esse prisma, deve ser trabalhada de forma a considerar a subjetividade do aluno em todos os aspectos, não se restringindo apenas ao processo de aquisição da palavra escrita, mas seu universo social e cultural, como afirma Martins:

[...]o conhecimento da língua não é suficiente para a leitura se efetivar. Na verdade, o leitor pré-existe à descoberta do significado das palavras escritas [acontece através das suas experiências de vida entre] o seu mundo pessoal e o universo social e cultural. (MARTINS,1992, p.17).

Observamos, assim, que para construção de um currículo que contemple os aspectos culturais e sociais na educação básica, precisa-se de sujeitos que, no mínimo, sejam capazes de refletir sobre aquilo que lhes está sendo apresentado.

Entretanto, a realidade brasileira com relação a livro, leitura e leitor ainda está aquém das exigências curriculares, pois, se a concepção de currículo perpassa pela proposta de construção do cidadão, então, este deve contemplar políticas de leitura que possam ser trabalhadas pelos professores e especificadas no currículo de forma interdisciplinar, proposta essa que não restrinja o processo de leitura às disciplinas Língua Portuguesa e Literatura, mas amplie esse horizonte de leitura como prática social, histórica e cultural a todas as áreas do conhecimento, valorizando o universo de vivências cotidianas e da intelectualidade através do conhecimento sistematizado do ser em formação. A esse respeito, Coll(2010, p.4), enfatiza que:

[...]a leitura deve entrar em todas as disciplinas, não apenas em Língua Portuguesa e Literatura, pois se trata de desenvolver uma competência comunicativa essencial para todas as áreas.Quando se abordam a leitura e a escrita a partir das competências comunicativas, está-se atingindo o coração do currículo. Não lemos somente por ler, lemos 'para algo'. Isso vale para a escola e para a vida. Lemos para desfrutar, lemos para fantasiar, lemos para nos informar, para aprender Matemática, Geografia, Ciências. A leitura não pode ser descontextualizada, mas sim ligada aos diferentes usos de texto, que possuem intenções determinadas. Não defendendo assim, a 'leitura desencarnada'.

Mas, entre o currículo oficial e o que o/a professor/a desenvolve no interior da escola, há um distanciamento. A concepção de currículo a qual se acredita ser viável como um “[...] processo de construção, organização, desenvolvimento e avaliação dos saberes, conhecimento, habilidades, atitudes e valores socialmente admitidos e construídos [...]” (PAREDES, 2006, p.136) que permita esse processo de diálogo e reflexão torna-se incipiente, pois inexiste uma

prática efetiva, por parte da escola, em oferecer materiais e estratégias de leituras que possibilitem à proposta curricular ter essa amplitude de (re) construção.

Essas questões nos fazem refletir que, mesmo com todas essas reformulações das propostas curriculares à luz das LDB (1996) e, a partir dela, a formulação dos PCN's (1997), os alunos da escola pública, em sua grande maioria, ainda saem do ensino fundamental sem dominar o processo da leitura e da escrita. Esse reflexo estende-se ao ensino médio e, conseqüentemente, ao ensino superior.

No ensino superior, o problema agrava-se, pois é onde se originam as licenciaturas e os novos profissionais na área da educação, professores que, na maioria das vezes, por não exercerem o processo da pesquisa e da produção em sua formação – seja por não terem sido estimulados ou por terem jornada dupla de trabalho, ou pelo quantitativo de alunos por turma -, no ambiente de sala de aula utilizam somente o livro didático ou, no máximo, algum livro “paradidático” ou filmes como “pretexto” para tentar explicitar “temas transversais necessários” para a construção de um referencial de valores social, político e cultural, esquecendo toda a gama de informações que o aluno tem mediada pela tecnologia (televisão, computadores) em seu ambiente social. Como ressalta Giroux (2003, p.42), “O problema é que as escolas, principalmente das séries elementares até a secundarista, são muito grandes e perderam o contato com as novas tecnologias e as novas alfabetizações que elas produziram [...]”

Observamos muitos avanços na proposta curricular para as escolas brasileiras, a exemplo de fatores como a divisão em ciclos, a discussão do currículo integrado e a inserção dos temas transversais. Mas, com relação às dificuldades no processo de alfabetização, do entendimento da palavra escrita, que se constitui em princípio básico para as práticas leitoras, ainda se constitui em fato preocupante e,

As medidas mais comuns existentes nas escolas para enfrentar as dificuldades com a alfabetização, evidenciam a precariedade dos encaminhamentos propostos: aulas de recuperação com professores pouco experientes, repetição enfadonha das mesmas abordagens; falta articulação com as atividades desenvolvidas na turma de origem; desrespeito à diversidade lingüística da clientela [...] (BARRETO, 2006, p.9).

Percebemos, assim, uma visão ainda disciplinar e hierarquizada do currículo com práticas tradicionais não funcionais, onde o conhecimento sistematizado fica fragmentado, desconsiderando as vivências culturais. Esses

fatores interferem significativamente no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois a escola tem o desafio de tentar transmitir o rol de conteúdos de forma dinâmica, num tempo reduzido, para alunos que ainda estão em um processo lento de descobertas da relevância da leitura e do estudo - como representações sociais e culturais - para sua formação.

Morin (2000), na vertente antropológica do conhecimento no processo educacional, quando enfoca a teoria da complexidade, enfatiza que se deve considerar, na busca da verdade científica do conhecimento sistemático, as idéias originárias da realidade de cada sujeito, valorizando a percepção de cada um a partir das “diferenças culturais, sociais e de origem”, E que o “mundo formado pelo ensino disciplinar” reforça uma visão fragmentária da realidade, impossibilitando a contextualização.

Entendemos que o processo de compreensão do mundo da leitura e da palavra escrita deva ser prioridade no contexto educacional. A escola, através do seu currículo, precisa buscar meios para reduzir a taxa de analfabetismo funcional e digital a partir de algumas estratégias que possam ser utilizadas em todas as disciplinas para que o aluno perceba que a leitura não se restringe em perguntas e respostas, para um processo avaliativo de conteúdos. Isto implica dizer que os avanços dos métodos de ensino-aprendizagem na escola não garantem, na prática, a dinamicidade necessária de efetivação destes, pois os textos trabalhados na escola pelos professores, seja na disciplina de Língua Portuguesa, de Matemática ou de Filosofia, ainda caracterizam-se pelo “didatismo” na maneira como são introduzidos na construção do processo da leitura.

Desta forma, o caráter reflexivo necessário na educação formal para a construção de um sujeito com habilidades e competências necessárias para que domine os conhecimentos e tenha pleno acesso aos recursos culturais, relevantes para o exercício da cidadania, pontuado como princípio fundamental pelos PCN's (1997), fica comprometido mediante a ausência das práticas leitoras de forma interdisciplinar, que considere a produção cultural do sujeito através do seu princípio imaginário.

Neste aspecto, cabe considerar a concepção de currículo formulada por Silva (1995). Quando nas discussões sobre as teorias curriculares, enfatiza que este

deva ser elaborado de maneira a considerar a subjetividade, seja nas pedagogias tradicionais do sujeito conformista e essencializado, seja nas pedagogias progressistas do sujeito 'emancipado' e 'libertado'. E podemos acrescentar, seja nas pedagogias dos paradigmas holonômicos emergentes. Uma das teorias que podem ser relacionadas com os paradigmas holonômicos que emergem no contexto educacional é a teoria do imaginário, em especial do imaginário educacional a partir de Durand e seus intérpretes.

Iniciamos essa relação observando que essas discussões sobre as dificuldades de aquisição do processo de leitura, particularmente a leitura da palavra escrita, pode ser vista à luz das reflexões de Durand (2001), quando enfatiza que o ocidente, em especial, valoriza excessivamente a escrita e deixa adormecido o processo de entender essa escrita através das imagens simbólicas que estas apresentam através de suas representações, a exemplo do alfabeto enquanto signo linguístico, ou seja, o homem não tem explorado de forma significativa os aspectos relacionados à imaginação, pois “Todo pensamento humano é uma re-presentação, isto é, passa por articulações simbólicas” (DURAND, 2001,p.41).

A criança, ao adentrar a escola, deixa de valorizar a leitura por percebê-la como uma “obrigação” e não como uma atitude natural, como um processo cultural da essência humana, pois a convivência com as informações exteriores ao ambiente escolar (mídia televisiva e computadores), oferece-lhe um arsenal simbólico que favorece o processo da leitura da palavra mundo, mas a escola ainda quer a palavra no contexto restrito do processo de decodificação da escrita. Talvez por esse motivo não contribua de forma satisfatória, nem benéfica, com a formação do sujeito-leitor.

Assim, cabe à escola um currículo que possa instaurar na suas práticas diárias o “Novo espírito pedagógico”. Uma pedagogia que “[...] sonha em fazer da Escola o local de uma imensa oficina de onirismo, de uma junção, de uma leitura e de uma elaboração permanentes de deuses, de heróis, de motivos míticos e de sonhos, onde a consciência humana se aprofunde e dialogue (DUBORGEL, 1992, p. 300).

Uma pedagogia que valorize o imaginário

[...] à qual competiria, mediante a reabilitação da retórica, das artes e da literatura, criar condições para acedermos às produções do imaginário, muito particularmente por meio dos estudos e das vivências literárias e artísticas [...] (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.85).

Portanto, precisamos pensar num currículo que contemple a proposta da prática da leitura e da literatura de maneira a contribuir para a formação do homem, permitindo que ele se reconheça em seu universo simbólico e cultural.

3.2 Concepções atuais de leitura: tentativas de aproximação com as teorias do imaginário

As concepções de leitura vigentes no Brasil são alicerçadas na vertente dialética do homem como construtor de sua realidade social, histórica e cultural. Essas concepções são elaboradas a partir de algumas correntes epistemológicas das ciências como o estruturalismo (características linguísticas, valorização da língua mater), a análise do discurso (o homem como produto do seu próprio discurso) e a psicologia da educação (aspectos cognitivos).

Considerando essas peculiaridades teóricas, somos desafiados a tentar elaborar uma trajetória em que se possa relacionar a concepção de leitura vigente na literatura de alguns teóricos, a exemplo de Silva (1981), Martins (1992), e Freire (2006), os quais têm, em sua essência, a dialética marxista junto à teoria do imaginário de Durand contextualizada nos paradigmas emergentes. Tentamos, portanto, identificar onde essas teorias podem se ramificar no sentido de ampliar o conceito de leitura. Em outras palavras, buscar o “entre saberes” - como diz Durand - de correntes de pensamentos aparentemente antagônicas.

Iniciamos com um recorte hermenêutico das questões que envolvem os princípios de educação e leitura em Freire (1993). Este autor, que percebe a leitura como oriunda do sujeito e do mundo cultural exterior a ele, entende que a percepção dada a este mundo é condição para a formação do sujeito-leitor no ato de ler tanto a palavra escrita quanto as imagens (ilustração).

Freire (1993), quando pensou em desenvolver um método de alfabetização que facilitasse o processo de aquisição da leitura e da palavra escrita junto aos jovens e adultos no contexto da educação popular, propôs que os conteúdos programáticos existentes no material didático - em especial as cartilhas - utilizado pelo educador fossem efetivados a partir dos temas geradores originários da realidade do sujeito.

No momento em que se realiza a investigação do universo temático do povo, ou o conjunto de seus temas geradores, estes possibilitam o (re) conhecer-se

como sujeitos produtores de cultura; transformando a realidade objetiva, os homens, simultaneamente criam a história e se fazem seres histórico-sociais e culturais. A cultura, portanto, é toda construção e reconstrução feita pelo homem, e tem por base as (re) descobertas, onde o velho e o novo confrontados permitem transformações que determinam a existência e a perpetuação.

Observamos, nesta proposta, que o autor valoriza a cultura, cultura esta que é constituída de representações originárias do universo simbólico individual e coletivo do sujeito. Ainda que ele não use a palavra símbolo ou simbólico, estas se encontram implícitas nas entrelinhas.

O próprio Freire (2006), ao desvelar seu universo de leitura, relata essa influência do mundo simbólico exterior a ele quando, ao explicitar o ato de ler como algo mais do que simples decodificações do código linguístico, e sim, compreendido como a ampliação da leitura da “palavramundo”, utiliza-se do processo imaginativo quando se reporta a situações existenciais:

[...] aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. ‘Os textos’, as ‘palavras’ as ‘letras’ daquele contexto [...] se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. (FREIRE,2006,p.12).

A percepção da leitura no contexto do mundo simbólico exterior ao sujeito também pode ser observada na concepção ampla de leitura pontuada por Martins (1992, p.30) “[...] um processo de compreensões formais e simbólicas não importando por meio de que linguagem” ou, ainda, “[...] processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicas e políticas.” (MARTINS, 1992, p.31).

Percebe-se que começa o esboço do sentido de valorizar a totalidade da natureza humana, que envolve os aspectos da percepção de mundo como preconizam os paradigmas holonômicos emergentes. Desdobrando essa concepção, temos características que são marcantes relacionadas ao imaginário, ainda que essa autora não as mencione com essa intencionalidade: compreensão simbólica, linguagem e componentes culturais.

Com relação à compreensão simbólica, as palavras que a autora utiliza na concepção do processo de leitura nos remetem às discussões realizadas por Durand na esteira de Paul Ricoeur sobre a “coerência das hermenêuticas”⁷ com relação ao símbolo:

Verificamos uma dupla polaridade: a do símbolo dividido entre o significante e o significado [hermenêuticas redutoras], e a da simbólica no seu todo, sendo o conteúdo da imaginação simbólica [hermenêuticas instauradoras], o imaginário, concebido como um vasto campo organizado por duas forças reciprocamente antagônicas. (DURAND, 1995, p.90-91).

Assim, chegamos à teoria da arbitrariedade do signo. Nos aspectos linguísticos na esteira estruturalista de Saussure e Levy-Straus, o signo é arbitrário [hermenêuticas redutoras]; já na esteira antropológica do imaginário de Durand (2002, p.29), antagonicamente, ele não o é [hermenêuticas instauradoras]. Isto porque “[...] no símbolo constitutivo da imagem há homogeneidade do significante e do significado no seio do dinamismo organizador e que, por isso, a imagem difere totalmente da arbitrariedade do signo”, e também:

[...]é capital que notemos, que na linguagem se a escolha do signo é arbitrário, já não acontece o mesmo no domínio da imaginação em que a imagem- por mais degradada que possa ser concebida - e ela mesma portadora de um sentido que não pode ser procurado fora da significação imaginária [...] (DURAND, 2002, p.29).

Alguns autores também discutem questões relacionadas ao signo, significante e significado, e como estas se ampliam no processo da construção do sujeito leitor. Estes autores discutem a utilização do texto e sua representação simbólica no ambiente educacional; como o texto e seus aspectos linguísticos e de análise do discurso podem contribuir para o processo de formação do sujeito leitor. Vemos o exemplo em Silva (1981, p.45), quando afirma que o sujeito deve “Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura [...]”, pois

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais com reprodução mecânica da informação ou com respostas convergentes a estímulos escritos pré-estabelecidos [...] Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudo-leitura, é um empreendimento meramente ôntico. (SILVA, 1981, p.96).

⁷ Durand, em sua obra *A imaginação simbólica*, explicita sobre as hermenêuticas redutoras e as hermenêuticas instauradoras. A primeira, caracterizada pela psicanálise e pela etnologia, evidencia os “[...] processos de redução do simbolizado a dados científicos e do símbolo ao signo”, a segunda, caracterizada pelas teorias da psicanálise de Bachelard, Jung e Paul Ricœur, que repudia todos os métodos redutores e pensa o símbolo como transcendente. (DURAND, 1995, p, 73-74)

A esse respeito, Freire (1993) enfatiza que a leitura não se restringe ao processo da palavra escrita, mas que ela se amplia na existência do mundo.

Essas concepções de leitura buscam o significado através da concepção simbólica. A ampliação da concepção de leitura relacionada à “existência do mundo” e “recriação” permite-nos redimensionar o conceito de símbolo, buscando sua homogeneidade entre o significante e o significado constitutivo do símbolo da imagem preconizado à luz da pedagogia do imaginário a partir de Durand (2002), na teoria do imaginário educacional.

Tais concepções simbólicas permitem-nos fazer a inferência de que o texto contribui para a formação discursiva imagética, pois este é produzido em um trabalho ideológico inconsciente e compreende a representação da natureza humana como um ser imaginativo e simbólico nos domínios social e cultural. Portanto, a linguagem empregada no discurso consiste na concepção interacional (dialógica) da língua explicitada por Koch (2006), onde os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais; interlocutores/sujeitos ativos (constroem e são construídos), e o texto lugar de interação dialógica.

Com relação aos componentes sócio culturais do texto e contexto, estes são mediados por autores como Silva (1981, p. 41, quando afirma que “[...] a leitura é uma forma de encontro entre o homem e a realidade sócio cultural”, e que esta deve ser preconizada e estimulada conjuntamente em todas as esferas.

Segundo Bamberger (1986, p.9), “[...] todas as autoridades do Estado, da comunidade e da escola, todos os professores pais e pedagogos [...] precisam estar seriamente convencidos da importância da leitura e dos livros para a vida individual, social e cultural do indivíduo [...]”. E Freire (1993) amplia ainda mais essa ótica quando evidencia a necessidade da interrelação da leitura, escrita e realidade social, ainda que sob o ponto de vista da historicidade política do materialismo dialético: homem-mundo centra-se em um ser temporal e histórico, e a relação mundo-leitura está neste contexto, possibilitando a construção do que se posiciona frente ao mundo.

Podemos analisar esse ponto de vista da interação entre produtor/leitor e leitor/produtor no contexto social, cultural e histórico sob o aspecto de um dos

conceitos principais cunhado na fenomenologia: a **intencionalidade** da consciência, que faz a inferência que não existe objeto sem sujeito.

Neste aspecto, não existe processo de leitura sem a interação e percepção humana. Assim, se considerarmos o texto e contexto como forma de interação e com intencionalidade de propósito a partir de sua organização, podemos introduzi-lo nas teorias do imaginário pois, como afirma Pitta (2005, p.22), “Cada imagem, seja ela mítica, literária ou visual – se forma em torno de uma orientação fundamental, que se compõe dos sentimentos, das emoções próprios de uma cultura, assim como de toda experiência individual e coletiva.”

Essa afirmativa de Pitta pode ser relacionada com as concepções de leitura de mundo:

A leitura do mundo[experiências coletivas/ inconsciente coletivo] precede a leitura da palavra [experiências univesais], daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem [expressa o que vai na alma, no espírito] e realidade se prendem dinamicamente [através da imaginação criadora ou criante]. (FREIRE, 2006, p.11).

E ainda:

“[...] o homem é um ser **no** [experiências coletiva/inconsciente coletivo] e **ao** mundo[experiências universais] e, por isso mesmo estabelece para si projetos, coloca-se no ‘aí’ [percepção] a fim de se tornar aquilo que ainda não é [recriação/imaginação criadora ou criante].” (SILVA, 1981, p.68) (grifo nosso).

Percebemos, assim, que há uma confluência teórica entre o mundo preconizado como existência primeira pelo sujeito, lido através das imagens simbólicas que ele apresenta e representa - leitura da palavravmundo - e as constelações do universo cósmico e suas imagens explicitado por Bachelard e Durand.

Portanto, no seu processo de cognição, a leitura é subjetiva e inerente ao homem, esse homem que vive num mundo entre a imaginação e a realidade, entre os sonhos e os devaneios, em um universo de constelações entre a terra e o firmamento, que se estende entre as polaridades do dia e da noite, num processo de interrelação entre o eu e o outro, o eu e o mundo.

Freire (2006), ao narrar o seu processo de compreensão da leitura no ambiente familiar da infância, antes do ingresso na escola formal, exerce

implicitamente a teoria do imaginário. Observamos esta relação ao evocar em suas narrativas as imagens presentes no Regime Noturno da Imagem:

A decifração da palavra fluía naturalmente da 'leitura' do mundo particular. Não era algo que tivesse dando supostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, á sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos o meu giz. (FREIRE, 2006, p.15).

Observamos, nessas palavras de Freire, elementos da estrutura sintética do imaginário durandiano através da transcendência do símbolo cíclico representado pela árvore, que:

[...] é um dos temas simbólicos, mais ricos e mais difundidos, cuja simples bibliografia daria para formar um livro. [É] Símbolo da vida em perpetua evolução, e em ascensão para o céu ela evoca todo o simbolismo da verticalidade[...] põe igualmente em comunicação os três níveis do cosmo: o subterrâneo através de suas raízes sempre a explorar as profundezas onde se enterram; a superfície da terra através de seu tronco e de seus galhos inferiores; as alturas, por meio de seus galhos superiores e do seu cimo, atraídos pela luz do céu. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p.84).

Para Bachelard (1996, p.328), "Entregue a forças imaginárias, investida de nosso espaço interior, a árvore entra conosco numa emulação de grandeza [...] um destino de grandeza. Esse destino, ela o propaga. [...] A árvore faz crescer o que a rodeia."

Pitta (2005), ao explicitar as estruturas sintéticas do imaginário de Durand, enfatiza que:

[... por sua verticalidade, idêntica à do homem, além de suas características cíclicas (floração, frutificação), a árvore permite passar 'do devaneio cíclico para o devaneio progressista'. Associada à água fertilizante ela é símbolo de vida. E por suas transformações sucessivas, por sua humanização (assim como o homem, ela é resumo cósmico e verticalidade) sugere o devir a progressão no tempo. (PITTA, 2005, p.36).

Observamos, assim, que há uma perspectiva da teoria do imaginário de Durand que pode ser analisada em Freire, ainda que a vertente da ampliação do conceito de leitura defendida por Freire tenha como princípio a dialética do ser histórico-cultural-social construído através das suas vivências espaço temporal e de sua realidade de mundo pontuado junto às teorias da dialética marxista e gramscianiana.

A partir dessa tentativa de ampliação do conceito de leitura junto à teoria do imaginário, percebe-se a necessidade de introduzir a imagem nos processos educacionais relacionados às ideias que preconizam o homem como ser de

imaginação criadora, ampliando o conceito de educar na esteira da valoração do imaginário educacional “[...] à luz de uma concepção de imaginário que olha as imagens como metáforas, símbolos e mitos, enquanto modelos valorativos do pensamento e da *práxis*⁸ do humano.” (WUNENBURGER; ARAÚJO, 2006, p.12).

Um imaginário educacional que possa penetrar na proposta da pedagogia da leitura que entende o “[...]código instituído[...] como campo de compreensão[...], como um sistema não fechado[...] representativo[...] que se reconstrói a partir da constante renovação e transformação do mundo.”(SILVA,1996, p.75). Ou, ainda, adentrar com a pedagogia do imaginário “[...] pelos diferentes lugares de significação no complexo campo teórico [...]” (SILVA; ZILBERMAN, 1998, p.111) da leitura, que preconiza a formação do leitor criativo, desvelando o texto em suas variadas formas de interpretação.

Silva e Zilbermam (1996, p.115) explicitam que a:

[...] pedagogia da leitura, que objetiva a transformação do leitor e, através destes, da sociedade dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s) num sistema comunicacional, social, [cultural] e político.

Se é para não se fundar na descrição do texto, então poderíamos, junto à pedagogia da leitura, tentar uma confluência com a pedagogia do imaginário na perspectiva de valorizar a imagem através de sua representação simbólica e seus arquétipos.

Ocorre que a leitura trabalhada nas escolas, mesmo com todos os incentivos do governo estatal, através da estrutura do currículo à luz dos PCN’s e de seus Programas de leitura para as escolas e instituições sociais, não tem valorizado de forma significativa nem a pedagogia da leitura pontuada pelos autores do eixo estruturalista, cognitivista, funcionalista dos paradigmas tradicionais tampouco a perspectiva do imaginário durandiano dos paradigmas emergentes.

Infelizmente, a escola continua a considerar o processo de leitura como algo que deva ser conquistado somente a partir do processo de leitura da palavra escrita, com a intenção de formar uma criança que saiba ler e interpretar.

⁸ No imaginário, segundo Wunenburger e Araújo(2006,p.16-18) , a teoria é o conhecimento representativo, e a *práxis* é a consciência atuante- elaboração da identidade pessoal do indivíduo com base em suas narrativas, fonte de sentidos. As relações entre indivíduos e sociedades são tecidas por meio de representações.

No caso da inserção da leitura literária, ocorre da mesma forma: inexistente uma preocupação com a literatura a ser apresentada à criança, ao jovem ou ao adolescente, desconsiderando toda a ludicidade, o mágico, o maravilhoso, o aspecto sonhador que esta possa ter para despertar o interesse desse leitor em potencial.

Consideramos ainda que a não aquisição da leitura está relacionada com as instituições primeiras às quais o sujeito está inserido: família, escola e biblioteca. Instituições que são fundamentais para alicerçar a construção do ser pensante, reflexivo. Portanto, os atores responsáveis por essas instituições - pais, professores e bibliotecários devem (re) conhecer seu papel de formadores de opiniões e contribuintes significativos ao estímulo das práticas leitoras. Para que o ato de ler possa ser um ato de conhecimento e transformação é necessário que a “A leitura na escola [seja] mais do que simples decifração de símbolos ‘habilidades e compreensão de retirar a idéia principal do texto’ ou ‘fazer o fichamento do livro’. Tem que ser realizada de maneira significativa, onde o leitor possa formar um referencial.” (SILVA, 1981, p. 34).

Essas assertivas despertam reflexões a respeito de como essa leitura tem sido promovida na escola, de como os processos de leitura da palavra escrita tem deixado de lado todo um arsenal simbólico imagético do sujeito, adquirido antes do contato com a leitura formal na escola - arsenal simbólico este, constituído de imagens, apreendidas através de suas experiências individuais, do senso empírico e do seu relacionamento com o mundo que o cerca.

O contexto educacional brasileiro com relação à leitura e a literatura encontra-se no “[...] grande paradoxo da boa educação: ela fala sobre leitura, mas não a deixa se fazer; fala sobre leitura, mas não a pratica . A leitura, a literatura, a formação humana ocorrem, então, apesar da escola.” (ALMEIDA, 2011, p.257).

Portanto, temos que refletir no paradigma emergente das ciências preconizado por Santos (1995), que faz oposição à racionalidade, e no paradigma da teoria da complexidade de Morin (2000), evitando os fragmentos para entender e vivenciar uma educação e seus processos de leitura voltada a esse homem cosmológico - ser plural, temporal e espacial, que tem suas percepções universais pontuadas pelo passado, presente e futuro, e que se percebe no mundo, como diz Bachelard (1996), através dos seus sonhos, devaneios poéticos, da sua imaginação

criante e, ainda, pelos princípios da valorização das imagens com base na proposta da pedagogia do imaginário.

Considerando essas questões relacionadas à leitura no processo educacional, entende-se que a literatura infantil e juvenil, por seu caráter artístico e imagético, pode contribuir de maneira significativa para o estímulo à construção do sujeito no seu processo de criação do sujeito-leitor, pois “[...] a literatura, pelo imaginário que expressa, é formativa, porque (re)forma sensibilidades, ensina modos de viver e possibilita a criação de outros tantos, por meio do diálogo constante e renovável entre leitor e texto.” (ALMEIDA, 2011, p.259).

Talvez, a utilização desta literatura por parte de professores, bibliotecários e educadores de maneira geral possibilite integrar o processo de valorização da imaginação e do imaginário como princípio de formação do sujeito, que respeite sua natureza de homem planetário.

4 A LITERATURA INFANTIL E JUVENIL: trajetória conceitual e paradigma emergente da pedagogia do imaginário

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo[...]

Fanny Abramovich

Situar a literatura infantil e juvenil⁹ como gênero literário e entendê-la como essencialmente simbólica, lúdica e imagética, impulsiona-nos ao resgate - ainda que não seja a intenção primeira da discussão - do que vem a ser considerado gênero literário. Os gêneros literários constituem em classificações das obras. Ressalta-se que não se pode mais imaginar a questão do gênero somente como épico, lírico e dramático, com características de imutabilidade e rigidez como classificado no séc. XVIII, mas, sim, no processo de evolução que estes obtiveram ao longo do tempo, podendo ter mutabilidade e flexibilidade. Segundo Almeida (2006), os gêneros podem ser considerados: quanto à forma (prosa e verso) e quanto ao conteúdo (lírico, dramático, épico e narrativo).

Jordão e Oliveira (1999) consideram o texto de gênero lírico como conotação musical; as poesias inscritas em versos eram vistas como gêneros líricos na Idade Média, pois eram cantadas, havia predominância do eu interior, dos sentimentos, a exemplo temos ode e hino, a elegia e a sátira. O dramático, tem sua concepção original grega: significa “ação” - os textos são encenados publicamente, são as peças teatrais apresentadas como tragédia, comédia, tragicomédia, mistérios ou milagres e farsa. O gênero épico narra poeticamente fatos grandiosos, históricos, de um herói ou de um povo, como a *Íliada* e *Odisséia* (Homero, Grécia) e os *Lusíadas* (Camões, Portugal). O narrativo é considerado como uma variante do épico e apresentam-se em prosa, como o romance, a novela, o conto e a fábula.

Entendemos, assim, que no contexto das narrativas pode-se inserir a literatura infantil e juvenil, pois observamos claramente nas tendências das obras,

⁹ Poderíamos aqui utilizar o termo literatura para crianças e jovens, mas decidiu-se utilizar ao longo do texto o termo literatura infantil e juvenil, por ser a forma que se encontra em praticamente todos os textos relacionados ao tema e por considerar-se as características que as diferenciam, enquanto literatura e forma de apresentação, por faixa etária na formação educacional da criança em idade escolar em seus aspectos sociais e cognitivos. Mas, entende-se que literatura infantil ou juvenil é simplesmente literatura pois, independente da faixa etária, pode despertar no sujeito o interesse em continuar lendo quando envolvido em sua narrativa lúdica e imagética, experienciando o processo existencial no mundo enquanto leitor.

tanto pioneiras como atuais, essa pluralidade de formas narrativas que apresentam em seu contexto características de contos, de fábulas, de novelas e romances, e não possuem exatamente uma única categoria de gênero.

Essa heterogeneidade dificulta fixar uma classificação, pois pode com seu princípio imaginário e lúdico, utilizar de todas as representações literárias, não existindo um padrão definido. Por isso mesmo, difícil de ser conceituada com base na racionalidade linear e de forma rígida, como todas as outras a classificações das ciências, que têm suas origens no eixo duro da racionalidade científica preconizada ainda pelos primeiros filósofos como Platão, Aristóteles, Comte, Bacon, dentre outros que tentavam entender como o homem pensava (*homo sapiens*), como se situava, se entendia no mundo, elegendo para isso categorias conceituais como memória, imaginação e razão, que são pontuadas até hoje como classes para a divisão e organização do conhecimento humano para as áreas das ciências.

Dessas categorias conceituais, a razão como ponto de equilíbrio da racionalidade tem sido a mais explorada ao longo dos estudos científicos em detrimento das categorias da imaginação e da memória. É justamente na categoria da imaginação que está situada a literatura, oriunda da forma de como o homem vê o mundo através de sua linguagem e sua veia artística e poética. Esta linguagem – palavra e imagem com contos, poesias, rimas, música, - caracteriza a literatura. Quando voltada à criança e ao adolescente, alguns autores irão denominá-la de literatura infantil e juvenil.

Góes (1991), Azevedo ([2010]) e Abramovych (1991) relatam que literatura infantil concebida como um gênero literário originou-se no séc. XVII e fortificou-se enquanto produção mais específica no séc. XVIII, inicialmente com caráter pedagógico nos auspícios da estrutura da família burguesa e no momento em que se observava a reestruturação social educacional na mudança de visão com relação à criança que até então era vista como adulto em miniatura. E é a partir do séc. XVIII que ela passa a ser vista com características diferenciadas do adulto e com necessidades próprias; portanto, deveria, a partir de então, receber uma educação voltada especialmente a ela, para que pudesse se preparar para a vida adulta.

A esse respeito Azevedo ([2010], não paginado) nos diz que

[...] só se pode, realmente, falar em literatura infantil a partir do século XVIII, época da reorganização do ensino e da fundação do sistema educacional burguês. Segundo essa linha de pensamento, antes disso e em resumo, não haveria propriamente uma infância no sentido que conhecemos. Antes disso, as crianças, vistas como adultos em miniatura, participavam, desde a mais tenra idade, da vida adulta. Não havendo livros, nem histórias dirigidas especificamente a elas, não existiria nada que pudesse ser chamado de literatura infantil.

Os primeiros livros publicados tinham caráter eminentemente pedagógico. A literatura passou então a ser vista como um importante instrumento de propagação e manutenção dos novos valores emergentes da classe social burguesa. Os contos populares ganharam o tom de didatismo e, ainda hoje, seu caráter lúdico pode ser impregnado de pretextos, desestimulando o processo natural do despertar para o gosto pela leitura.

No Brasil, a literatura infantil e juvenil começa a destacar-se enquanto literatura no século XIX. Há autores que se reportam à literatura infantil e juvenil brasileira em três épocas: a era pré lobatiana, lobatiana e pós-lobatiana, demarcando a influência incontestável de Monteiro Lobato nas artes literárias no Brasil.

Observamos que a década de 70 foi um “despertar” para a literatura infantil, pois até essa época os livros eram clássicos traduzidos, em especial, os contos e as fábulas. No final da década de 70, as editoras voltaram a atenção para o mercado de livros infantis, na mesma época em que o país se descobre como o país de analfabetos, e que as campanhas governamentais priorizavam a reestruturação da educação brasileira. Nesta mesma década, a literatura infantil e juvenil ganha um caráter político.

Na década de 80, há uma ampliação do mercado editorial com intenção própria para o leitor infantil, e da década de 90 até os dias atuais, há uma eloquência de aposta na qualidade da literatura, e o livro infantil e juvenil passa a dividir o espaço com os livros didáticos – que, até então, reinavam imperiosamente - na intenção de promover a formação do leitor dentro dos princípios da construção de um sujeito com habilidades e competências, com visão holística e com criatividade, preconizados na nova ordem da estrutura do currículo adotado nas escolas através dos PCN's.

Lajolo e Zilberman (1996), ao realizarem um percurso sobre a leitura no Brasil, enfatizam que o livro didático constitui-se em *primo rico das editoras e primo pobre da literatura*. Primo rico das editoras, pois, por sua característica de informação para o ensino-aprendizagem no funcionamento da escola, torna-se o que Silva (1981) chama de um “mal necessário”, pois as editoras disputam seu lugar no ranking de vendas, atualizando sempre seus catálogos, haja vista as alterações que sempre ocorrem com o desenvolvimento da ciência, e, quer queiramos ou não, é ele que forma o leitor no contexto escolar por falta de uso dos livros de literatura em sua essência; e *primo pobre da literatura*, por sua característica descartável, texto para ler e para botar fora.

Magnani ([1988]) reforça esta afirmativa quando fala que os livros didáticos:

[...] são descartáveis, o que impede sua reutilização: não há explicitação dos pressupostos teóricos metodológicos subjacentes à proposta do autor; apresentam ao professor respostas prontas(muitas vezes erradas), bem como modelos de planejamento e avaliações, cristalizando o estereótipo de aula e transformando professores e alunos em tarefeiros do autor e o livro em fetiche. (MAGNANI, ([1988]), p.15).

Por esse motivo, seu maior concorrente, apesar de ter sido introduzido no final do séc. XIX, ganha ascendência maior no final do século XX: o livro infantil. Com o apoio estatal através das mudanças curriculares, o livro para crianças e jovens, a chamada literatura infantil e juvenil, chamados pelos professores e educadores de “paradidáticos”, passam a ser encomendados aos autores da literatura com temáticas específicas para contemplar, em especial, os temas transversais, pontuados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais(PCN's).

A literatura infantil e a juvenil caracterizam-se pela sua arte¹⁰ de envolver o leitor na magicidade e ludicidade do texto e da ilustração. Na tentativa de melhor compreender o que caracteriza cada uma delas, elaboramos o quadro a seguir:

¹⁰ Consideramos o sentido de arte como uma Atividade que supõe a criação de sensações ou estados de espírito de caráter estético, carregados de vivência pessoal e profunda, podendo suscitar em outrem o desejo em prolongamento ou renovação. A literatura é arte por tornar possível essas sensações a partir de cada leitura de um texto, ou da necessidade de uma mesma leitura do mesmo texto, para ter o desejo desse prolongamento de estado de espírito.

QUADRO 1- Convergências e diferenças entre o livro infantil e o juvenil

LIVRO INFANTIL	LIVRO JUVENIL
É literatura	É literatura
Arte na escrita e na ilustração	Arte na escrita e na ilustração
Ilustração rica em cores e formas (característica marcante considerando a faixa etária)	Ilustração (geralmente as ilustrações são em menor proporção)
Textos com frases breves, porém significativas ou sem textos (somente com imagens)	Textos mais extensos Já compõem divisão por partes ou capítulos
Histórias rápidas	Histórias mais extensas
Aposta na inteligência e na criatividade da criança desenvolvida a partir da imaginação criadora	Aposta na inteligência e na criatividade do adolescente desenvolvida a partir da imaginação criadora
Divisão de gêneros pouco explícita	Divisão de gêneros mais explícita

FONTE: Elaborado pela autora

A Psicologia Experimental também contribuiu significativamente para inserir a literatura infantil e juvenil como princípio relevante na formação do sujeito, haja vista que as características que envolvem a literatura também tiveram por base o princípio das estruturas mentais - a inteligência - e os aspectos psíquicos e cognitivos, construídos internamente e individualmente a partir dos diferentes estágios de desenvolvimento das fases da infância, da adolescência, e a fase adulta.

Acreditamos que, quanto mais cedo o sujeito mantiver contato com a linguagem da literatura, esta pode influenciar significativamente para a formação da sua personalidade, pois linguagem e realidade relacionam-se intrinsecamente. As teorias cognitivistas, psicossocial do desenvolvimento da mente humana que têm seus fundamentos no entendimento da relação do homem com o meio, podem contribuir para a elucidação dessa interação.

Nas concepções teóricas dos estágios de desenvolvimento mental, nos esquemas de assimilação, acomodação e equilíbrio de Piaget (2004), enfocamos, em especial, as fases da primeira infância, dos 2 aos 7 anos, onde a criança passa por um processo de ludicidade, de imaginário. É o período da apropriação do pensamento e da fala, portanto, do desenvolvimento da linguagem e da função

simbólica; é o momento da formação dos pré conceitos e efetivação das operações lógicas classificar, ordenar, reverter.

A descoberta da linguagem possibilita profunda modificação no aspecto afetivo, intelectual. É graças à linguagem que a criança “[...] torna-se capaz de reconstruir suas ações passadas sob forma de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal.” (PIAGET, 2004, p.24).

Partindo do princípio de construção da linguagem e de sua contribuição às representações simbólicas, inferimos a necessidade de introduzir a leitura no universo cognitivo da criança através do livro infantil para observarmos se o contato com a leitura nessa fase facilita o processo de *assimilação* (contato com os objetos à sua maneira com os esquemas mentais já existentes); *acomodação* (modificação ou combinação para assimilar novas situações ou objetos, momento em que o sujeito é transformado) e de aprendizagem da palavra escrita. E, ainda, auxilia de maneira mais significativa na construção de um pensamento mais reflexivo e de posicionamento frente ao mundo.

O texto e as ilustrações criativas e lúdicas, quando utilizados em forma de narrativas, sugerem à criança o ato de ouvir-apreender-contar (recontar) e, ainda, a necessidade de manusear o objeto que lhe é apresentado. Podemos, assim, fazer uma analogia com o conceito de *equilíbrio* que envolve os mecanismos funcionais dos estágios de desenvolvimento mentais.

Piaget (2004) a esse respeito, afirma que:

[...] toda ação, isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento – corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre em forma de uma necessidade[...] o encontro do objeto exterior desencadeará a necessidade de manipulá-lo, sua utilização para fins práticos suscitará uma pergunta ou um problema teórico. (PIAGET, 2004, p.15-16).

Apresentar a leitura, o livro (texto e imagem) a essa criança nessa fase é, portanto, estimular de forma significativa os questionamentos: onde, o que é e por quê? Estes questionamentos favorecem a formação do pensamento reflexivo na criança. Assim, pensar em apresentar o imaginário como processo de aproximação da criança com o mundo real para verificar a influência dessa aproximação requer um melhor entendimento do processo da palavra escrita e das ilustrações junto à leitura de mundo.

É relevante ressaltar que as estruturas mentais, ou as fases de evolução da inteligência, ocorrem da mesma forma para todos, mas a faixa etária correspondente pode ser diferenciada de acordo com o meio em que vive a criança e o adolescente, ainda mais considerando o universo informacional da criança no séc. XX, onde os estímulos que lhes são apresentados cada vez mais cedo possibilitam a própria evolução cognitiva do homem.

Ressaltamos ainda que, no Brasil, considerando a realidade de leitura das crianças, muitas chegam à faixa etária dos 15 anos sem completar o processo de leitura com posicionamento próprio, pessoal.

Com base nessas proposições dos aspectos cognitivos, apresentamos um quadro representativo das faixas etárias extraído do projeto de Pesquisa e Extensão do Departamento de Biblioteconomia/UFMA. Atualizamos alguns dados nele apresentados. O referencial tem como matriz, além das conjecturas de Piaget (2004) já mencionadas, as teorias de Ferreiro e Teberosky (1991), que explicitam a leitura nos aspectos oral e silencioso, os processos de evolução por fases da escrita da criança, Kuhlthau (2002) que apresenta dinamicidade nas atividades de leitura em bibliotecas, e Solé (1998) com as dimensões dos aspectos cognitivos das estratégias de leitura.

QUADRO 2 - Fases do desenvolvimento do leitor de acordo com a faixa etária e interesse da criança

FAIXA ETÁRIA	ESCOLARIDADE	FASES DE DESENVOLVIMENTO	INTERESSES
0-3 anos	Creche ¹¹ e Educação Infantil	Não Leitura (da palavra escrita): leitura de imagens, gravuras, sons.	Cantigas de ninar; parlendas, histórias com ilustrações,
3-6 anos	Educação Infantil	Pré-leitura: linguagem oral, imagens e palavras conhecidas. Bastante ilustrações	Versos, rimas, histórias com ilustrações, parlendas,
6-10 anos	Alfabetização Ensino Fundamental (1 ^o ao 5 ^o Ano)	Alfabetização: iniciação a leitura, textos não tão extensos acompanhados de ilustrações Ensino Fundamental: Textos mais extensos mas ainda acompanhados de ilustrações	FASE: MENTALIDADE MÁGICA Realismo mágico, suscetível à fantasia, brincadeiras de imaginação Contos de fadas, fábulas, lendas.
10-14 anos	Ensino Fundamental (6 ^o ao 9 ^o Ano)	Iniciação: textos mais complexos; leitura crítica.	FASE ENTRE O MUNDO IMAGINÁRIO E O CONCRETO A criança começa a

¹¹ A creche não é considerada como um dos níveis de ensino da educação formal. Entretanto, já é regulamentada pelo governo como instituição para auxiliar as mães que precisam se ausentar de casa para trabalhar. As crianças estão ingressando cada vez mais cedo na escola.

			orientar-se no mundo concreto e objetivo, contos de fadas orientados para os fatos reais, começa a surgir o anseio pelo aventuroso
12-14 anos	Ensino Fundamental (6 ^o ao 9 ^o Ano)	Leitura crítica: assimilação, confronto da experiência com o texto, inicia-se o processo de escolhas pessoal	FASE DAS AVENTURAS E HISTÓRIAS SENTIMENTAIS A criança toma consciência da própria personalidade, formação dos grupos, leitura por histórias de aventuras sentimentais
15 anos em diante	Ensino Médio ou profissionalizante	Leitura crítica e independente: escolha pessoal aproximação da leitura na fase adulta.	FASE DO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO-LITERÁRIO O adolescente descobre o mundo interior e o mundo dos valores, leitura mais intelectualizada, romances históricos, biográficos, atualidades, histórias de amor...

FONTE: Extraído do Projeto de Pesquisa e Extensão “A Biblioteca Pública Laboratório para Formação de Leitores nas Escolas Municipais de São Luís” (1989-[2000]) do Departamento de Biblioteconomia/UFMA, acrescido de informações atualizadas pela autora.

Quando classificamos os tipos de livro pelas características de texto e imagem por faixa etária, estamos considerando o processo evolutivo dos esquemas mentais de assimilação, acomodação e equilíbrio, - fases em que a criança tem maior possibilidade de exercitar o imaginário, os sonhos; há um potencial de criatividade inerente. É o momento da descoberta do eu com o mundo.

Sendo a literatura infantil constituída de imagem simbólica em cada narrativa oral ou escrita, em cada imagem desperta o primeiro princípio: o que eu vejo nem sempre é o que o outro vê. Essa primeira reflexão talvez possa contribuir de forma significativa para a formação desse ser que é total, que tem a racionalidade da mente, tem a alma e o espírito angustiante, que transita sempre no questionamento dos olhares do eu com o outro. Cada *recontar* o que vê, cada *repetir* o que ouve e, a partir daí, *reconstruir*, pode significar a busca de representações que, no regime do imaginário, pode ser a representação desse homem universal.

4.1 A imagem na literatura infantil e juvenil: o imaginário simbólico

A alma da imagem [...], dizer que as ilustrações animam os livros é afirmar isso, pois, etimologicamente, 'animar' deriva do latim anima, que significa alma, sopro. A alma é aquilo que anima, que dá vida aos corpos. A palavra 'ilustração' por sua vez, tem em sua raiz 'luz'. As ilustrações dão vida e luz aos livros.

Jackson de Alencar

Um mergulho pela concepção de símbolo e arquétipos torna-se necessário para entendermos como o símbolo e os arquétipos são constituídos e como estes pertencem à natureza do homem, para, a partir dessas considerações, ressaltar a imagem como símbolo e os arquétipos como princípio de encantamento, de fantasia, de imaginação, criação e descoberta na literatura infantil e juvenil. Ressaltamos que:

[...] definir ou caracterizar essa matéria-prima [mitos e arquétipos], e diferenciá-la da linguagem [símbolos] em que ela se expressa e se comunica é tarefa difícil, porque o mundo dos mitos, dos arquétipos e dos símbolos não tem demarcações teóricas nítidas entre eles. (COELHO, 2009, p.91).

As tentativas de compreensão das concepções simbólicas aqui apresentadas encontram-se fundamentadas na teoria do imaginário de Durand (1995 e 2002) e de toda a teoria dos autores que as fundamentam.

Os símbolos são representativos da cultura, da raça e da religião de um povo. Eles definem formas de relacionamento em um convívio social, por isso são de natureza universal. Pela sua característica viva, o signo carrega em sua representação simbólica a característica de epifania, do indizível “[...] utilizamos termos simbólicos como representação de conceitos que não podemos definir ou compreender integralmente”. (JUNG, [19-?], p.21).

Durand (1995), ao tentar explicar como os símbolos são representados no contexto do imaginário, distingue dois tipos de signos: os arbitrários e os alegóricos,

Os arbitrários puramente indicativos, que remetem para uma realidade significada, se não presente pelo menos sempre apresentável, e os signos alegóricos, que remetem para uma realidade significada dificilmente apresentada. Estes últimos signos são obrigados a figurar concretamente uma parte da realidade que significam. (DURAND, 1995, p.11-10).

No primeiro caso, Durand relaciona o signo às teorias do estruturalismo de Saussure e Lévy-Strauss. O signo é constituído pelo significado (palavra que lhe dá sentido) e significante (imagem acústica que se forma para representá-lo). Se o

significado não fizer sentido, a imagem acústica não se fará representar. Neste caso, duas situações podem ocorrer: a) a palavra/imagem pode se materializar em um outro sentido e b) a palavra imagem deixa de ser compreendida e materializada.

Já no segundo caso, os signos alegóricos ou as alegorias são entendidas como

(palavra derivada dos termos gregos *outra* e *discurso*: 'discurso que encobre o outro'.) Narrativa que tem significado completo em dois níveis: no do argumento narrado e em seu significado figurado, simbólico (cujo entendimento pode variar de leitor para leitor). (COELHO, 2009, p.133).

Assim, para Durand (1995, p.11), "O símbolo é como uma alegoria, recondução do sensível, do figurado ao significado, mas também, pela própria natureza do significado inacessível, epifania, isto é, através do e no significante, do indizível."

Os símbolos conduzem o homem para uma realidade que transcende o mundo. Este caráter de transcendência é eminentemente humano, e sua relação pode ser dada a partir da linguagem. Assim, a linguagem simbólica através dos arquétipos, que se constitui em imagens, possibilita ao homem o diálogo na relação com o outro. Neste diálogo estão presentes imagens do mundo interior (inconsciente coletivo – bio-psico) e o mundo exterior (representação das imagens, dos arquétipos - cosmo social).

Durand (1995, p.61) explicita que para Bachelard, os símbolos tem utilizações bem diferentes, os quais compreende três setores:

"[...] sector da ciência objetiva e donde qualquer símbolo deve ser proscrito impiedosamente sob pena do eclipse do objeto, o sector do sonho, da neurose, no qual o símbolo se desfaz e se reduz [e] um terceiro sector, este planetário porque **específico da humanidade** que existe entre nós: o **sector da palavra humana**, isto é, **da linguagem** do gênio da espécie, simultaneamente língua e pensamento." (DURAND, 1995, p.61). (grifo nosso)

Relacionado a esses três setores, Durand (1995, p.12), com base em Paul Ricœur fundamenta a concepção de que o símbolo possui simultaneamente três dimensões concretas: "[...] 'cósmico' [...] figuração do mundo bem visível que nos rodeia [...], 'onírica' [...] recordações, gestos que emergem dos nossos sonhos [...] e finalmente, 'poética' [...] o símbolo apela igualmente à linguagem, e à linguagem que mais brota, logo, mais concreta."

Jung ([19-?], p.21) convida a pensar o símbolo como algo pertencente a nossa vida diária, que pode ser “[...] um termo, um nome ou uma imagem” e relaciona a imagem simbólica ao inconsciente, lugar que nossa razão não alcança:

[...] uma palavra ou imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto ‘inconsciente’ mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicitado. E nem podemos ter esperanças de defini-la ou explicá-la. Quando a mente explora um símbolo, é conduzida a idéias que estão fora do alcance da nossa razão. (JUNG, [19-?], p.20).

A imagem simbólica, nesse sentido “[...] é transfiguração de uma representação concreta através de um sentido para sempre abstracto.” (DURAND,1995, p.11-12).

A representação do mundo pela consciência, para Durand (1995) pode ser realizada de duas formas: a direta e a indireta.

[...] *directa*, na qual a própria coisa parece estar presente no espírito, como na percepção ou na simples sensação [e] a *indirecta* quando, por esta ou por outra razão, a coisa não pode apresentar-se ‘em carne e osso’ à sensibilidade, como por exemplo na recordação da nossa infância, na imaginação das paisagens do planeta Marte[...].Em todos esses casos de consciência indirecta, o objeto ausente é representado na consciência por uma imagem no sentido muito lato do termo.(DURAND, 1995, p.7).

O modo do conhecimento indireto tem no signo a relação de significante e significado; na imagem simbólica, como uma epifania, não ocorre arbitrariamente, nem é convencional. Observamos essas afirmativas no quadro 3, apresentado por Durand. É um panorama conceitual onde evidenciam-se algumas características de signo, alegoria e símbolo:

QUADRO 3 - Os Modos de Conhecimento Indireto

Significante	O signo (no sentido literal)	A alegoria	O símbolo
	Arbitrário	Não-arbitrário, ilustração geralmente convencional do significado. Pode ser uma parte, um elemento, uma qualidade do significado (emblema).	Não-arbitrário. Não-convencional. Reconduz à significação. Aparece isolado.
	Adequado	Parcialmente adequado.	Suficiente e inadequado ou parabólico.
Relação entre significante e significado	Equivalência indicativa: ~	Tradução: ~ (traduz economicamente o significado).	Epifania: <->
Significado	Pode ser apreendido por um outro	Difícilmente apreensível por meio direto, geralmente é um conceito	Nunca pode ser atingido pelo

	processo de pensamento. Fornecido antes do significante.	complexo ou uma idéia abstrata. Fornecido antes do significante.	<u>pensamento</u> direto. Nunca é fornecido fora do processo simbólico.
Qualificativos	Semiológico (Saussure). Semiótico (Jung, Cassirer). Indicativo (Cassirer). Signo "arbitrário" (Edeline).	Alegórico (Jung). Emblemático. Sintemático (<u>René Alleau</u>). Signo "associado" (Edeline).	Simbólico. Semântico (Saussure).

FONTE: DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1995. p.17.

A imagem simbólica vista a partir do sentido do signo que *não é fornecido fora do processo simbólico* faz-nos pensar na afirmativa de Bachelard (1994, p.167) “De uma imagem isolada pode nascer um universo”. Jung (2000, p.47) enfatiza que “O processo simbólico é uma *vivência na e da imagem*. Seu desenvolvimento apresenta geralmente uma estrutura enantiodrômica tal como o texto do *I Ching*, apresentando portanto um ritmo negativo e positivo, de perda e ganho, de escuro e claro.”

É essa capacidade que o símbolo tem, a partir de suas representações, de dar sentido ao mundo que o torna ponto de integração entre o real e o imaginário no universo humano. Esse universo é representado por mitos e arquétipos. Os arquétipos podem ser considerados, sob a ótica de Jung (2000), como conteúdos do inconsciente coletivo; são imagens universais que existem desde os tempos mais remotos; são epifanias.

Para Jung (2000), “O arquétipo representa essencialmente um conteúdo inconsciente, o qual se modifica através de sua conscientização e percepção, assumindo matizes que variam de acordo com a consciência individual na qual se manifesta.” (JUNG, 2000, p.17). Os arquétipos são relativamente autônomos, não podendo ser integrados somente pelos meios racionais, e são preexistentes na alma humana, relacionam o individual ao universal.

Assim, os arquétipos e os símbolos para Jung, ao mesmo tempo em que se imbricam, se cindem enquanto conexão ôntica e referem-se à estrutura da psique. (CIRLOT, 2005).

Para Durand (2002, p.62) a, diferença entre o arquétipo e o símbolo “[...] é geralmente, sua falta de ambivalência, a sua universalidade constante e a sua adequação ao esquema [...]”.

Essas características de símbolos e arquétipos podem ser notadamente evidenciadas na literatura infantil e juvenil desde sua origem, nos contos populares, nas fábulas e nas lendas que fazem parte do imaginário popular, portanto, preche de representações universais.

Coelho (2009), ao falar sobre os mitos, símbolos e arquétipos nos contos de fadas, e Góes e Alencar (2009), ao falarem sobre a alma da imagem, trazem à educação todo o princípio do imaginário que está explícito na literatura infantil e juvenil, e que tem sido esquecido nas últimas décadas em detrimento do conhecimento racional e sistemático preconizado pelas correntes tradicionais do conhecimento científico, imbuído da ausência da essência do homem, que são suas vivências.

Há um retorno à valorização da imagem e do homem como um ser completo, que deve ser entendido em suas partes, mas que não pode deixar de ser visto no todo, desde as concepções que envolvem a inteligência estrutural cognitiva e suas associações às suas percepções metafísicas. Portanto, tem-se como pano de fundo para esse “novo” entender educacional do homem, a teoria da complexidade de Morin (2000) e os paradigmas emergentes das ciências de Santos (1995), - um homem perceptível, de alma humana e sensível, que exige um olhar de descoberta, o mesmo *olhar de descoberta* que é necessário:

[...]especialmente no professor e que todos os educadores (dos pais aos demais educadores, ressaltando bibliotecários e professores) deveriam ter como máxima. Olhar tátil, multissensível, capaz de ver, aprender e apreender, devolver. [...] ‘A educação da sensibilidade é tão vital quanto o ar que respiramos.’ A sensibilidade deveria estar presente em todas as dimensões do viver. (GÓES, 2009, p.9).

Bachelard enfatiza essa sensibilidade do homem poético, de sonhos e de devaneios. Ele entende que a transcendência está na percepção desse olhar de descoberta do “novo” que para Jung são arquétipos com representações universais.

Antônio (2009, p.21), com base em Bachelard, utiliza outra semântica fundamental para o processo de educação e do conhecimento “[...] a *nova escuta poética* sobre o conhecimento, sobre a natureza e sobre a vida humana.”(Grifo

nosso). Escutar pressupõe uma interação subjetiva e possibilita “[...] ir além das fragmentações e dos especialismos que impedem a interpretação compreensiva. [...] atravessar o deserto dos conceitos abstratos e retomar à vida e às coisas.” (ANTÔNIO, 2009, p.20).

A literatura infantil e juvenil tem esse olhar de descoberta e de nova escuta à medida que possibilita o exercitar da fantasia e da imaginação. E dois pontos devem ser considerados para que possa ser utilizada junto às correntes valorativas dos paradigmas emergentes educacionais e do conhecimento: o primeiro, o homem é um ser narrativo por excelência, e o segundo é que a imagem o acompanha desde suas origens primitivas. Ambas as características - texto e imagem - são pertencentes à semântica da literatura infantil e juvenil.

Por seu caráter criativo, fantasioso, maravilhoso e epifânico, a literatura possibilita uma imersão no imaginário infantil e juvenil. O exercitar da imaginação criadora contribui para a formação do ser leitor a partir de suas apreensões hermenêuticas de mundo.

Temos, assim, o imaginário como pressuposto para a formação do espírito investigativo inerente a natureza humana. Como diz Bachelard (1978, p.337), “O ser do homem é um ser não fixado. Toda expressão o desfixa. No reino da imaginação, mal uma expressão é *enunciada*, o ser tem necessidade de outra expressão, o ser deve ser o ser de outra expressão.”

O texto literário conduz à essência do pensar, do representar, do cativar. Conduz o leitor para infinitas possibilidades de interpretações as quais, de acordo com suas vivências, podem despertar sentimentos antagônicos e conceitos universais cristalizados que residem na natureza humana como: prazer e desprazer, bem e mal, belo e feio, medo e coragem. Portanto, permite a desconstrução e reconstrução da realidade. É a flexibilidade da descoberta. Essa flexibilidade faz nascer novos questionamentos, novas formas de olhar e de escutar o que parecia estar definido, uno, acabado. A cada releitura de um conto, de uma fábula ou de uma história, há possibilidades múltiplas de interpretações de acordo com o momento vivido pelo sujeito leitor. Ele se reconstrói no texto, construindo um outro texto, uma tessitura que permite a multiplicidade de olhares a partir das imagens simbólicas preexistentes nessa tessitura.

O currículo pontuado para a escola brasileira à luz dos PCNs

[...] com a inclusão dos temas transversais, bem como os estudos inter e transdisciplinares, abre um grande leque de possibilidade do estudo da arte e da cultura brasileira nas escolas de educação básica, mostrando a riqueza, a diversidade, a variedade e a unidade da nação, despertando uma consciência cultural, étnica e ecológica em estudantes e professores. (BARROS, [2011], p. 7).

Entretanto, mesmo com esses avanços, em especial a valorização cultural do sujeito, a escola ainda negligencia o caráter lúdico da educação, quando no processo da formação do leitor a literatura é trabalhada como princípio obrigatório no processo de ensino-aprendizagem, em especial como pretexto para de aquisição da palavra escrita, a alfabetização, que pressupõe o domínio da leitura.

Em vista disso, é necessário esse retorno à valorização da literatura infantil e juvenil frente aos paradigmas educacionais emergentes em busca do homem planetário, pois, sendo arte da palavra e da imagem, poderá resgatar, através do seu imaginário, o *conhecimento* por meio da *alma poética*, um dos princípios básicos na formação desse “novo homem.” Assim, “[...] o processo educacional deve considerar as dimensões da compreensão intelectual, social e sensível, aprendendo em conjunto o texto e seu contexto, a identidade e a dimensão da condição humana e planetária.” (LIMA, 2009, p.73).

A esse respeito, Chaves (2009), ao falar sobre o imaginário e o simbolismo na literatura infantil, reforça a necessidade do uso da literatura em sala de aula como forma de fortalecer a interação do sujeito leitor e suas representações entre texto e mundo, explicita que:

A literatura pode, de certa forma, sintetizar, por meio dos recursos de ficção, uma realidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com o destinatário porque fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando, pois, a conhecê-lo melhor. Desta coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa o leitor, emerge a relação entre ele e a obra. (CHAVES, 2009, p.522).

Entender que a literatura infantil e juvenil tem esse arsenal simbólico preñado de imaginação criadora conduz-nos a explicitar algumas características dos contos, fábulas, lendas, quadrinhos e das histórias infantis com base na literatura de Abramovich (1991), Cunha (1998), Vergueiro(1998), Cavalcanti (2009), Chaves (2009), Coelho (2009) e Góes (1991).

4.1.1 Contos

Os contos são de origem popular, e é difícil precisar sua origem, pois há registros que no séc. IX d.C., na China, Cinderela já marcava presença durante as narrativas. Esse e outros contos são perpetuados ao longo da história na memória infantil por versarem sobre temas de anseios da natureza humana: passeia pelo mistério, evidencia sentimentos e valores como amizade, amor, respeito, justiça, medo, solidariedade, o belo, o feio, a morte, a vida, o bem, o mal, as carências, as dificuldades, perdas e buscas.

A palavra fada é de origem latina *fatum*, que significa *destino, oráculo, fatalidade*. As fadas são seres que têm magnitude de beleza, poderes fantásticos e sobrenaturais; são representadas na figura feminina

No imaginário dos contos de fadas, no “Era uma vez...” há sempre a figura da mulher, seja uma princesa ou uma bruxa, a primeira na estética da beleza, geralmente pobre e com valores determinados como politicamente corretos pela sociedade, enquanto a segunda apresenta-se com características do feio, geralmente abastada financeiramente, com valores do politicamente incorreto, num duelo de disputa de espaço a partir da inveja e da cobiça da bruxa, e há sempre um príncipe corajoso, destemido e rico, disposto a salvar a princesa com a ajuda da fada. As fadas sempre aparecem para socorrer a princesinha desamparada, que sofre com injustiças e maus tratos. Contribuem para o “E foram felizes para sempre...”

. A literatura relata que os primeiros contos escritos para crianças foram publicados no séc. XVII, por Charles Perrault (poeta, advogado e superintendente) na França, época do reinado de Luís XIV. Perrault publicou os contos de *Mamã Gansa* com base nas histórias infantis populares. Alguns deles são: *A Bela Adormecida no bosque, Barba Azul, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, O pequeno Polegar*.

Foi com os irmãos Jacob (1785-1863) e Wilhelm (1786-1859) Grimm, de origem alemã, que a literatura infantil expandiu-se pela Europa e pelas Américas. Eles pretendiam através dos estudos filológicos verificar as variações lingüísticas, e ainda com base na memória popular resgatar as contos: *Joãozinho e Maria,*

Chapeuzinho Vermelho, Rapunzel e Branca de Neve e os Sete anões, A Gata Borralheira, o Pequeno Polegar...

Outra contribuição importante para a literatura infantil foram os contos de Hans Christian Andersen (1805-1875), dinamarquês de origem pobre, Andersen gostava de contar histórias. Escreveu vários contos, dentre eles os mais conhecidos universalmente: *O Patinho feio, A Pequena Sereia, A Roupa Nova do Imperador, O Soldadinho de Chumbo*. Suas histórias, com teor de romantismo, revelava às crianças padrões de comportamento para se posicionarem frente à sociedade da época.

4.1.2 Fábulas

As fábulas têm em sua essência a narrativa. Utiliza as representações animais para falar de situações e vivências humanas. Etimologicamente, tem origem no latim: *fari* que significa falar e *Phao*, contar. Sua principal característica é o teor moralizante. Esopo, na Grécia, é um dos maiores representantes, e mais tarde Fedro, escravo romano, aperfeiçoaria suas fábulas, tornando-as conhecidas tempos depois. O interessante das fábulas é que não foram escritas para as crianças, e sim para os adultos da época. As fábulas exigem raciocínio rápido e lógico, para entendermos sempre sua mensagem, que geralmente é apresentada como “Moral da História.”

Jean de La Fontaine, francês, através de suas fábulas, disseminou essa literatura de forma a ser motivo de encantamento entre crianças até os dias atuais. Algumas de suas fábulas mais conhecidas são: *A Cigarra e a Formiga, A Raposa e as uvas, O Leão e o Rato, O Lobo e o Cordeiro, O Leão e o Rato, O Leão, O Lobo e a Raposa*.

4.1.3 Lendas

A oralidade faz parte do processo da comunicação humana. Os homens primitivos não dominavam a escrita – desenvolveram, para facilitar o processo de comunicação, os desenhos, os gestos e a fala. A oralidade, portanto, prescinde o processo da escrita.

As lendas, palavra etimologicamente de origem latina (*legenda/legen* que significa ler), são de natureza anônima, foram transmitidas e chegaram até o homem moderno através da oralidade, e como “*Quem conta, um conto aumenta um*

ponto...”, a cada recontar acrescenta-se a imaginação, o maravilhoso e a fantasia para o fatídico, o destino, características da natureza humana. Atualmente, registradas no processo escrito e ilustrado, fazem parte do imaginário das crianças. Assim, são representações do mundo humano, de suas lutas e conquistas.

As lendas mitológicas da Grécia são as mais conhecidas: procuram explicar o olhar do homem para a explicação das coisas. No Brasil, as lendas estão sempre relacionadas às questões culturais, em especial na região Amazônica, onde o imaginário popular utiliza-se da natureza e cria as lendas: *o Boto Cor-de-rosa, A Yara, O Saci Pererê, A Mula Sem Cabeça, O Boitatá, dentre outras.*

No Brasil, a exemplo dos Estados Unidos, tem surgido um tipo diferenciado de lendas, as *lendas urbanas*, que geralmente versam sobre questões que inquietam a sociedade: o inconformismo com a morte recente (questões do espírito) ocorrida a partir de violências (mundo da matéria) como: preconceito, racismo e perturbações da vida moderna, incluem a luta do exorcismo do mal(do conflituoso) para reinar o bem(o equilíbrio, a paz).

4.1.4 Quadrinhos

As histórias em quadrinhos surgiram com esse caráter mais específico na segunda metade do século XIX. Como um produto destinado ao mercado cultural para consumo de massa, possui como característica marcante uma das formas de comunicação mais antiga do homem: a imagem. Talvez seja o motivo pelo qual desperta interesse imediato não somente no público infantil e juvenil, mas no adulto também.

Os super-heróis mais famosos surgiram dos quadrinhos, que, na língua inglesa, são chamados de *comics, comics books* ou *comic strips*: Super-man, Ex-man, Homem Aranha, Batman. Esses quadrinhos foram transformados em desenhos televisivos e caíram no gosto da criançada, dos adolescentes e de muitos adultos.

No Brasil, os primeiros quadrinhos dedicados às crianças foram em tiras publicados no jornal “*O tico-tico*”. Desde que surgiu no Brasil há publicações bastante significativas. O maior representante é Maurício de Sousa. As personagens como Chico Bento, Mônica, Cascão, Magali e Cebolinha residem no imaginário infantil sem tanta repreensão hoje, como era no passado, quando relegavam-na a

uma leitura *fácil*, à margem da literatura, e que não contribuiriam de forma significativa para a formação da criança.

Atualmente, o quadro evoluiu. Temos espaços reservados em bibliotecas escolares para gibiteca. Alguns professores já solicitam aos alunos que tragam seus gibis favoritos para fazerem parte dos círculos de leitura. Os livros de português também aderiram a essa literatura, que é puro movimento e imaginação.

4.1.5 A poesia na literatura

O gênero poético tem um arsenal simbólico rico para o imaginário infantil. Alguns autores defendem, que não se escreve poesia essencialmente para crianças, mas que se escreve poesia que, dependendo da aceitação, irá agradar às crianças, jovens, adultos e pessoas com maior idade.

A poesia apresenta-se com uma tessitura diferente dos outros gêneros literários: utiliza-se de rimas, de ritmo e de sonoridade. E, essencialmente trabalha as palavras de forma lúdica, criativa, entoando ritmo, melodia ao texto.

Se considerarmos que o homem tem a alma poética, então a poesia deveria fazer parte do cotidiano das pessoas, pois permite-nos a transcendência do mundo através do exercício da imaginação, da inspiração.

No Brasil, a poesia destinada às crianças originou-se no séc. XIX, tendo um de seus representantes Olavo Bilac, e foi introduzida nos princípios educacionais do séc. XX e XXI. Os livros de Literatura Portuguesa, em seus conteúdos, incluem a poesia; o problema é que ela é trabalhada com didatismo para o ensinamento da diferenciação dos gêneros literários, e não com o propósito lúdico de formação do leitor.

Na Literatura Brasileira, temos representantes da poesia que escrevem universalmente para todos os públicos, e que as crianças em especial, quando têm contato com seus poemas, passam a entender a poesia no contexto e dimensão que ela representa como: Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Mario Quintana, dentre outros.

Temos, ainda os autores que escrevem para crianças, mas que contemplam, com sua ludicidade, o gosto de também serem lidos por jovens e adultos, como: Elias José, Tatiana Belinky, Roseana Murray, Ricardo Azevedo,

Bartolomeu Campos Queiróz, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, dentre outros.

4.1.6 Histórias infantis

As histórias infantis têm fascinado durante séculos as crianças. Elas possuem de tudo um pouco: lendas contos, fábulas. São histórias que mexem com a imaginação e transitam entre a realidade e o imaginário com um toque de romance, humor, poesia e contos. Uma das histórias mais conhecidas são as Histórias de Sherezade.

Sherezade casou-se com o sultão árabe Sheriar, que, por questão cultural, casou-se com várias mulheres. A diferença é que, no dia seguinte, após o casamento, mandava matá-las. Na tentativa de livrar-se deste destino, Sherezade resolveu distrair o sultão. Iniciou uma história e deixou-a inacabada num momento de suspense. O sultão, por curiosidade para saber a sequência da história, e apaixonando-se pelas suas narrativas, não mandava matá-la. E, assim, de história em história, passaram-se mil e uma noites. Algumas dessas histórias são: *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, *As Mil e Uma Noites*, *Simbad e o Marujo*, *Ali Babá e os Quarenta Ladrões*.

No Brasil, as histórias do advogado que também foi político, livreiro e editor José Bento Monteiro Lobato; ganham esse destaque de “quero mais.” No início do séc. XX, o autor lança seu famoso personagem *O Jeca Tatu*, criticado por alguns e compreendido por outros, era a representação do matuto brasileiro.

Monteiro Lobato, paulista de Taubaté, deu origem à literatura infantil brasileira nos moldes que temos hoje. Criou histórias que mesclavam a vida real com o imaginário infantil, falava de temas como mitologia grega, petróleo, lendas, meio ambiente (poluição, natureza, ecologia), astronomia, dentre outros, de forma clara sem diminutivos ou explicações demasiadas.

O autor criou o Sítio do Picapau-Amarelo e seus personagens (Narizinho, Emília, Pedrinho, Visconde, Dona Benta, Tia Nastácia, Tio Barnabé...) que transitam em histórias entre o real e o imaginário, conquistando o público, não só infantil como juvenil e adulto. A curiosidade, nas obras de Monteiro Lobato, é que tinham poucas ilustrações, baseavam-se em texto, diálogos entre os personagens que despertavam e estimulavam a vontade de continuar lendo. As ilustrações e o movimento das

imagens vieram com a divulgação das histórias do Sítio do Pica-pau Amarelo pela Rede Globo e TVE, atual TV Cultura, e, quando as editoras começaram a reeditar a coleção.

No Brasil, outro autor de histórias infantis que popularizou a arte de contar histórias, conhecido especialmente pela sua obra *O Homem que Calculava*, foi Malba Tahan, pseudônimo de Júlio César de Melo e Souza, professor, catedrático de matemática.

A Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil - (FNLIJ), criada em 1968, entra em cena na divulgação do livro infantil em virtude das escolas passarem a adotar o livro denominado “paradidático” para fortalecer as escolas no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Na década de 70, havendo maior valorização da literatura foi o momento em que surgiram vários autores que, com suas características marcantes, permanecem até os dias atuais como: Ziraldo, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Bartolomeu Campos Queiroz, Marina Colasanti, Sylvia Orthof, Maria Heloisa, Penteado dentre outros.

Na década de 80, com a proliferação da literatura infantil e juvenil e a aceitação no mercado consumidor por um público significativo, alguns editores e editoras como Salamandra, Quinteto, Paulinas, Formato, Nova Fronteira, Agir, Ática e Miguilim apostam num projeto gráfico e estético para essa literatura, que tem sido ampliado e divulgado até os dias atuais.

Hoje, temos uma literatura rica em texto e imagens. As ilustrações são a própria “Alma” da história. Aposta-se na inteligência e na imaginação da criança através de textos preñhes de significados sem muitos “diminutivos”. Histórias que utilizam a poesia, o conto, a prosa de forma tão variada e lúdica que ganham cada vez mais espaço no público leitor mirim. Por esse motivo, as escolas têm buscado sua utilização no contexto da sala de aula, ainda que, muitas vezes, como pretexto para ensinar (ortografia e concordância), e não como essência para a formação do sujeito leitor.

4.2 O imaginário educacional: da literatura infantil e juvenil à formação do leitor

A concepção durandiana de imaginário abre um leque de possibilidades para incursão numa proposta educacional- ainda que Durand não esteja voltado

diretamente à educação - que esteja além dos paradigmas que nos oferecem uma visão fragmentada e linear do conhecimento e do mundo.

Para adentrarmos ao movimento desse leque, precisamos entender a tessitura de sua teoria, que valoriza a natureza humana. Entender o imaginário no sentido mais amplo que, segundo Durand (2001) consiste num “lugar de entre saberes” ou um “Museu de imagens” que “[...] constitui o conectar obrigatório pelo qual forma-se qualquer representação humana”. (DURAND, 2001, p.41). Representação humana que, por sua vez, é feita de articulações simbólicas. O imaginário então se mescla “[...] ao poder do simbólico (poético, cósmico e onírico) onde o sentido figurado original ativa pensamentos abertos e complexos [...]” (ARAÚJO, 2010, p.683).

Este sentido de horizontes múltiplos que envolvem o imaginário permite que seja percebido por vários ângulos, e um deles é o imaginário educacional. No campo educacional, os “entre saberes” tornam-se necessários e os “Museus de imagens” são paisagens criadas à luz do poder simbólico individual e coletivo, construído no interior da escola com suas imagens, símbolos e arquétipos.

Assim, podemos inferir que o imaginário educacional é estruturado no sujeito e em sua imaginação criadora à luz das representações próprias do conjunto de imagens. Araújo (2010) explicita que a principal função do imaginário educacional é:

estudar as imagens, sob a forma de mito, de símbolo, de metáfora, de alegoria e de ideograma, enquanto metamorfoses da “formação fundamental” do ser humano (Morin, Brunet, 1996). Na sua base, encontra-se uma imaginação que visa muito particularmente o tema da “formação” (bildung) e que, por conseguinte, trabalha em ordem a confeccionar as imagens que povoam, de um modo latente e muito menos patente, o imaginário educacional. (ARAÚJO, 2010, p.697).

Araújo e Araújo (2008, p.69) reforçam essa concepção e ampliam a discussão sobre imagem e imaginação criadora quando afirmam que:

[...] as imagens provêm da faculdade da imaginação reprodutiva e produtiva ou criadora. Enquanto a imaginação reprodutiva é desprovida de potência inovadora, é recordação do mero vivido e daquilo que foi percebido (Einbildungskraft), a imaginação produtiva ou criadora (Bildungskraft/ Phantasie) iniciamos em novos mundos e novas dimensões da realidade, reabrindo passagens para transcendência. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p.69).

É na esteira da imaginação criadora e nos princípios simbólicos da imagem que residem o enlace da literatura infantil e juvenil e o imaginário educacional. Esta literatura é essencialmente simbólica e traduz, em sua hermenêutica, os aspectos cognitivos de quem a produz e de quem a lê. O “entre olhares” de um texto construído metaforicamente, como diz Durand (2001, p.12-13), “[...] não há texto objetivo [...] um texto é sempre um texto de leitura e uma leitura é sempre uma criação subjetiva de sentido [...] ‘cruzamento de olhares’.”

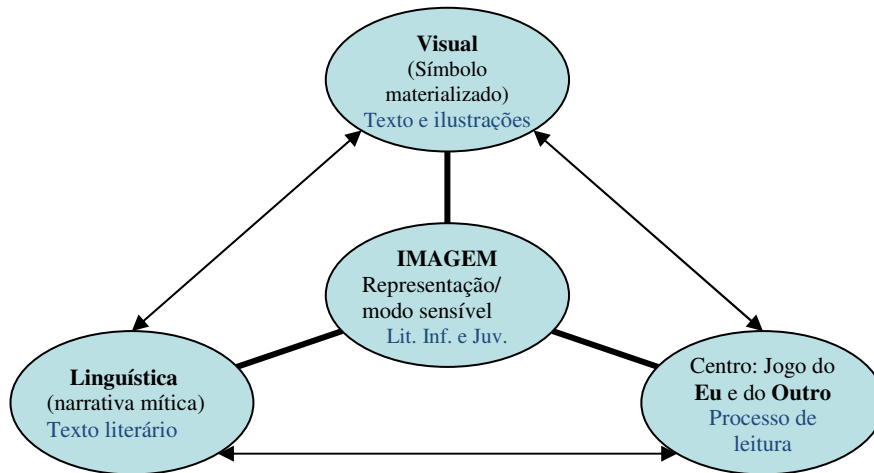
Assim, a literatura infantil e juvenil, com seu arsenal de imagens simbólicas, esboça-se na relevância da infância (a criança e o adolescente) como ser em construção e como construtor de sua realidade subjetiva. Portanto, se utilizada no processo de construção desse sujeito, a literatura poderá flexibilizar o percurso de rigidez que é imposto à criança, quando do estímulo ao processo de leitura rigidez que desmerece o imaginário, até porque “O imaginário educacional não facilita que se vislumbre, à primeira vista, a sua potencial riqueza metafórica, utópica e mítica. A esta dificuldade, acresce o facto de a sua trama de imagens se encontrar latente e fortemente degradada semanticamente”. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2008, p.70).

Pode-se, neste contexto, relacionar a literatura infantil e juvenil ao imaginário por considerar esse último como uma “[...] instância mediadora, organizadora das experiências humanas.” (WANENBURGER; ARAÚJO, 2006, p.9).

A literatura infantil e juvenil, através dos seus textos narrativos e sua ilustração, faz a mediação das experiências humanas com as representações de imagens simbólicas do universo pessoal/individual do autor para o universo coletivo de seus leitores de forma lúdica, possibilitando o “cruzamento de olhares”.

Essa simbólica linguística e imagética materializadas fortalece a relação do eu e do outro num processo de troca e de construção. Então, por analogia temos, com base na literatura de Wanenburger e Araújo (2006), o imaginário e a literatura infantil e juvenil como uma rede de conexões como se evidencia na Figura 1.

Figura 1 – O imaginário como rede de conexões em analogia com a literatura infantil e juvenil



FONTE: Elaborado pela autora.

Portanto, os paradigmas educacionais emergentes ampliam o sentido da escola em toda a sua estrutura, permitem a valorização do simbólico e do imaginário como processo de construção do ser que não apenas reproduza, mas que use sua imaginação criadora para (re) construir.

Entendemos que, nesse processo de valorização do imaginário, a literatura infantil, e juvenil com seu princípio simbólico, pode ser integrada interdisciplinarmente no contexto escolar, haja vista que “[...] a escola começa a ser solapada em suas bases pelas críticas ao excesso de racionalidade e cientificidade, ao seu excesso de formalismo e ao reducionismo com que trata o conhecimento [...]” (WANENBURGER; ARAÚJO, 2006, p.7). Neste contexto,

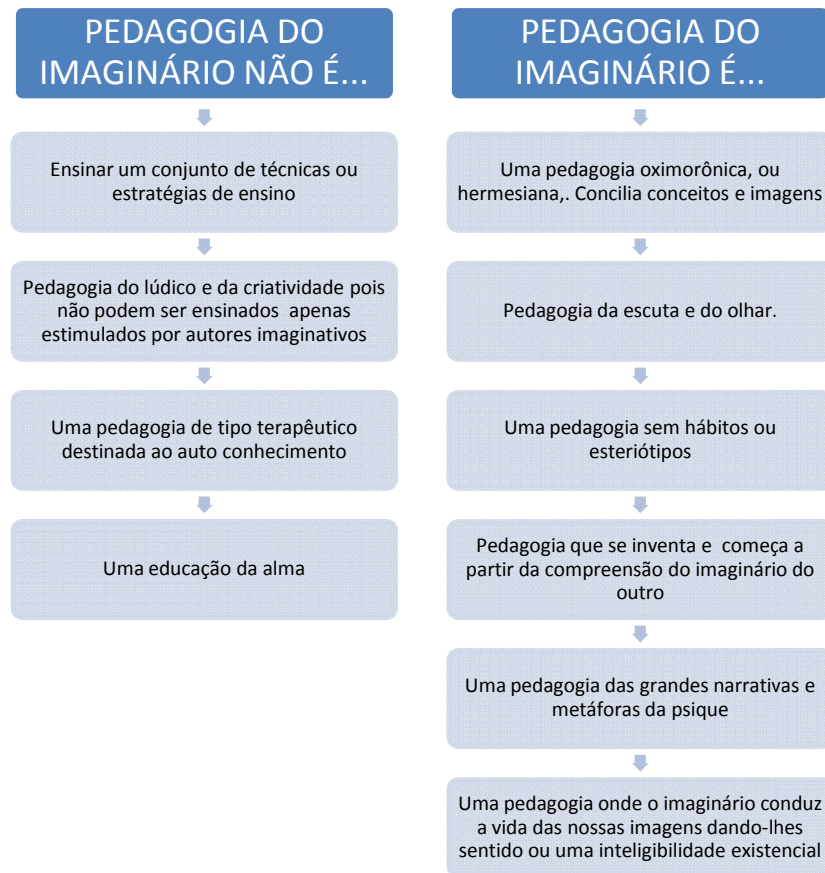
[...] a escola tem como responsabilidade especial desenvolver a capacidade de imaginar e esta não deve destruir a capacidade de inventar da criança, pelo contrário, integrar o fluxo da imaginação da criança na linha da ‘capacidade de imaginar (imaginativeness) [...]’ (ARAÚJO; ARAÚJO, 2009, p.73).

Neste sentido, precisamos que a escola adote um currículo que seja convergente com essa proposta alternativa, que é a pedagogia do imaginário.

Araújo e Araújo (2009), na esteira de autores como Wanenburger (1977), Duborgel (1995), Sanchez (2006) e Carvalho (1998), dentre outros, refletem a

concepção da pedagogia do imaginário fazendo uma analogia a partir das características do que ela não deve ser. Sintetizamos a analogia no quadro a seguir.

Quadro 4 – Analogia metafórica da concepção da pedagogia do imaginário



FONTE: Síntese realizada a partir da obra: ARAÚJO, Alberto Felipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. **Imaginário educacional: figuras e formas**. Niterói; Intertexto. 2009. p. 64-65.

Assim, poderíamos dizer, nas palavras de Teixeira e Araújo (2011, p.78), que “[...] a pedagogia para Durand seria uma prática simbólica educativa realizada através de um sistema sociocultural e de suas instituições [...]” ou ainda como “[...] aquela que tem uma particular vocação para equilibrar sistematicamente os dois regimes de imagem.” (TEIXEIRA; ARAÚJO, 2011, p.85).

Nesta prática simbólica educativa na qual a pedagogia é exercida, podemos inferir a literatura infantil e juvenil com todo o seu simbolismo, pois as práticas tradicionais que são abordadas na escola “[...] coloca [m] a literatura , a

aquisição de bens culturais e o hábito de leitura como slogans reproduzidos à exaustão, mas pouco visível em suas ações pedagógicas.” (ALMEIDA, 2011, p.245).

As narrativas na literatura estão ancoradas na essência do simbolismo. Por essa característica, propomos-nos a evocar as imagens simbólicas existentes na literatura infantil e juvenil com recorte hermenêutico na literatura de Ana Maria Machado, na tentativa de realizar uma confluência com as teorias do imaginário.

5 O IMAGINÁRIO NAS OBRAS DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL DE ANA MARIA MACHADO : um enfoque no simbolismo e algumas considerações junto à teoria do imaginário.

O objetivo deste estudo foi analisar o simbolismo subjacente aos textos e presente nas ilustrações em duas obras de Ana Maria Machado: *Menina Bonita do Laço de Fita* (literatura infantil) e *Bisa Bia, Bisa Bel* (Literatura Juvenil).

A lupa utilizada para a análise foi a Hermenêutica Simbólica, conforme explicitado no item referente ao trajeto teórico-metodológico. Ancoramos nossa análise na tessitura de alguns pensadores na linha do imaginário e nos dicionários de simbolismo. Sobre o imaginário, utilizaremos os princípios teóricos de Durand (2002) - base da pesquisa -, Bachelard (1994), Jung (20002) e Pitta (2005). Com relação ao simbolismo subjacente às imagens, recorreremos às concepções de Ronecker (1997), Cirlot (2005) e Chevalier; Gheerbrant (2006).

As obras analisadas apresentam temáticas variadas tais como: relações interpessoais e relacionamentos afetivos na família, o casamento como fator social, o ambiente escolar, história e memória, dentre outras, temas que são oportunos para a construção de um sujeito leitor/co-autor mais reflexivo e participante do universo social que habita.

Considerando essa dimensão de pluralidade hermenêutica dos temas, optamos em nossa abordagem por duas perspectivas de análise para evocar as imagens: a primeira, a valorização da pluralidade étnico-racial e social em *Menina bonita do laço de fita*, e a segunda, as dimensões sociais, culturais e comportamentais com relação ao gênero feminino em *Bisa Bia, Bisa Bel*.

As análises são ancoradas tanto na narrativa textual quanto nas ilustrações existentes nas obras, por consideramos que uma complementa a outra num processo de diálogo entre texto/imagem.

5.1 Sobre a autora

Ana Maria Machado¹², carioca de Santa Tereza, há décadas escreve livros infantis, juvenis e para adultos. Na realidade, iniciou escrevendo literatura para adultos, só depois voltando-se ao público infantil.

¹² As informações sobre a autora foram extraídas em sua página na internet <http://www.anamariamachado.com/>. A página, criada com muita originalidade, tem como interface de abertura uma árvore cujas ramificações nos leva aos links necessários.

Antes de se dedicar à escrita, Ana Maria Machado foi pintora. Estudou no Museu de Arte Moderna. Foi estudante de Geografia, formou-se em Letras, trabalhou em biblioteca, foi jornalista, repórter, professora. Atualmente, ocupa o cargo de Presidente da Academia Brasileira de Letras.

Em 40 anos de carreira, publicou mais de 100 livros no Brasil e em mais de 18 países, com mais de 28 milhões de exemplares vendidos. Conquistou prêmios, dentre eles: João de Barro (Academia Brasileira de Letras), Hans Christian Andersen (Internacional), Jabuti (FNLIJ), Ordem do Mérito Cultural (Governo Federal). É doutora em Linguística e Semiologia, e atualmente dedica-se à carreira de escritora.

Suas obras conquistam para a leitura pela narrativa leve, convidativa e, segundo ela, escreve considerando “[...] duas coisas: o que eu lembro e o que eu invento. memória e imaginação são as duas grandes fontes do que eu faço.”

A maneira como a autora pensa a literatura e o emprego dos verbos de ação em suas concepções – lembrar, inventar, imaginar - remetem-nos imediatamente às teorias do imaginário.

Um ponto interessante é que, apesar de ser pintora, não ilustra seus livros: trabalha em parceria com os ilustradores. Ela diz que:

[...] acho que pintura e ilustração são duas coisas completamente diferentes. Uma pintura tem apenas que resolver problemas visuais que ela mesma inventa a cada vez. Uma ilustração, como o nome está dizendo, tem que dar um lustre, um brilho, lançar uma luz sobre algo que está escrito. Tem que ser narrativa também. E o tipo de pintura que eu faço não é narrativo. Acho muito mais difícil ilustrar do que pintar e eu não tenho capacidade para isso.

A opção das obras dessa autora para análise ocorreu quando do desenvolvimento de atividades dos projetos de pesquisa e extensão relacionados à leitura desenvolvidos nas escolas, onde percebeu-se, em conversas informais com as professoras, que duas das obras de Ana Maria Machado são muito trabalhadas em sala de aula na educação básica (educação infantil e fundamental): *Menina Bonita do Laço de Fita* e *Bisa Bia bisa Bel*.

É importante ressaltar que nesse estudo do levantamento das imagens simbólicas estamos considerando a análise do texto em narrativa e ilustrações da autora, portanto, a visão do adulto, não a da criança que ouve e sensibiliza-se. Esse, talvez, possa ser um desafio para uma próxima proposta de pesquisa.

5.2 Menina Bonita do Laço de Fita

A obra *Menina bonita do laço de fita*, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius¹³, recebeu vários prêmios nacionais e internacionais, a exemplo do Prêmio Bienal de São Paulo (Menção Honrosa - Uma das Cinco Melhores Obras do Biênio) 1988; Prêmio Melhores do Ano, Biblioteca Nacional da Venezuela - 1995; Melhor Livro Infantil Latino-americano, ALIJA Buenos Aires e Altamente Recomendável, Fundalectura, Bogotá, Colômbia- 1996; Prêmio Américas (Melhores livros latinos nos EUA) – 1997.

A história tem como personagem principal uma menina e seu amigo coelho. A menina é muito bonita, de olhos negros brilhantes que nem azeitonas pretas, cabelos enroladinhos feito fiapos da noite, pele escura, lustrosa, igual à pantera. A mãe enfeitava-a com tranças e laço de fita colorida, compara-a às princesas das Terras da África ou a uma fada do Reino de Luar. Seu vizinho era um Coelho branco que admirava a menina. Dizia que queria ter uma filha pretinha e linda igual a ela. Ele pergunta por várias vezes à menina: “menina bonita do laço de fita, qual teu segredo pra ser tão pretinha?” Por

não saber, a menina inventou várias respostas, todas experimentadas depois pelo coelho: caiu na tinta preta quando era pequena, tomou muito café, comia muita jabuticaba... Até que a mãe respondeu ao coelho que era “artes de uma avó preta que ela tinha”... Então o coelho resolveu procurar e encontrou uma coelha escura como a noite. Casaram-se e tiveram filhotes de todas as cores, inclusive, uma coelhinha bem pretinha, afilhada da “menina bonita do laço de fita” que mora ao lado.

Percebemos que a história fala de forma delicada, poética e ritmada sobre a questão do negro, sem condicionamento do leitor, sem diminutivos, sem intencionalidade objetiva. O texto, de maneira leve, com semantismo peculiar, preche de significações, mexe com a imaginação de quem o lê.

Figura 2 – Capa do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*



¹³ O ilustrador é gaúcho, chargista, mora no Rio de Janeiro, faz ilustrações em aquarela. É um dos fundadores do jornal O Pasquim.

Destacamos, nessa história, o fato da autora utilizar-se da figura animal como representação metafórica para compor uma das personagens principais da história. E a forma com que a autora expressa a amizade entre o coelho e a menina torna a narrativa ainda mais instigante à imaginação.

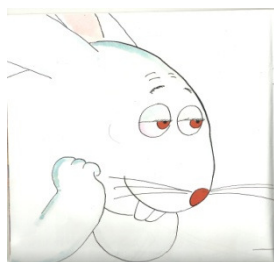
Para Durand (2002, p.69), “[...] nada nos é mais familiar, desde a infância, que as representações animais [...] Metade dos títulos de livros para crianças são sagrados ao animal.”, para ele, o arquétipo animal representa o sentido do abstrato espontâneo.

O coelho não poderia ser o animal melhor escolhido pela autora para o diálogo com a Menina, pois ele pertence ao imaginário infantil nas questões ligadas à religião - o coelho da páscoa, símbolo da abundância, da multiplicação -, aos contos - o coelho (lebre) de *Alice no país das maravilhas*, que, simbolicamente, decide a temporalidade da história-, ao truque do mágico - o coelho surge como um mistério de sua cartola encantada.

Ao mesmo tempo, o coelho é veloz e perspicaz, meigo e dócil. Para Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 540), “Lebres e coelhos são lunares, porque dormem durante o dia e saem aos pulos de noite, porque sabem, seguindo o exemplo da Lua, aparecer e desaparecer com o silêncio e a eficácia das sombras [...]”. Como símbolo do bestiário lunar, o coelho (lebre), para Durand (2002), tem, em sua essência, a ambivalência.

A descrição do coelho envolve toda a dinâmica dos arquétipos substantivos das cores.

Figura 3- Ilustração do Coelho



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. p. 2.

Do lado da casa dela morava um coelho bem branco de orelhas cor-de-rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelizando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a vida. E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Para Durand (2002, p.220), “Enquanto as *cores* no regime diurno da imagem reduzem-se a algumas raras brancuras azuladas e douradas, preferindo aos cambiantes da paleta a nítida dialética do claro-escuro, sob o regime noturno toda a riqueza do prisma e das pedras preciosas vai se desenvolver.”

As cores como símbolo da natureza humana “[...] é um dos mais universalmente conhecidos e conscientemente utilizados, em liturgia, heráldica, alquimia, arte e literatura.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 172).

A cor branca que determina a figura do coelho é, para Cirlot (2005, p.124), o símbolo da tonalidade, a síntese do diferente. “A brancura simboliza o estado celeste. O branco expressa uma ‘vontade’ de aproximar-se desse estado [...]”. Chevalier e Gheerbrant (2006) reforçam que o branco significa tanto a ausência como a soma das cores. É, ainda, significante dos pontos cardeais correspondentes ao nascente e ao poente do astro Sol. O branco:

[...] é uma cor de **passagem**, no sentido que nos referimos ao falar dos ritos de passagem: e é justamente a cor privilegiada desses ritos, através dos quais operam as mutações do ser segundo o esquema clássico de toda iniciação: morte e renascimento [...] O branco, cor iniciadora, passa a serem sua aceção diurna a cor da revelação, da graça, da transfiguração, que deslumbra e desperta o entendimento ao mesmo tempo em que o ultrapassa [...] é a cor essencial da sabedoria vindo da vocação e do devenir do homem [...] (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p. 141-144).

Já o vermelho, cor que determina os olhos do animal, é “[...] a cor do ser mesclado às obscuridades do mundo e prisioneiro de seus entraves [...]” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2006, p.144). Representa, ainda, o simbolismo do princípio da vida - é a cor do fogo, do sangue, da alma, da libido, do coração, da ciência.

Entendemos que a utilização do animal e as cores que o representam podem ser uma extensão da imaginação criadora da autora - as cores estando no seu inconsciente coletivo, deram vida em seu consciente a uma personagem. Como bem explicita Jung:

[...] é o consciente que detém a chave dos valores do inconsciente e que, portanto, representa a parte decisiva. Só o consciente é competente o bastante para determinar o significado das imagens e reconhecer o seu sentido para o homem, aqui e agora, na realidade concreta do seu presente. É apenas na *interação* do consciente com o inconsciente que este último pode provar o seu valor. (JUNG, [199?], p.257).

A representação das cores na animalidade do coelho sugere, ao mesmo tempo, a bipolaridade de começo e fim e a ambivalência de significados que hermeneuticamente estão relacionados à questão da mudança da raça, da etnia e do preconceito, pois o coelho deseja passar por esse rito, essa mutação de cor, e, ao mesmo tempo, realizar esse rito de passagem com sutileza. Há, ainda, na semântica utilizada pela autora, a representação do coração, da alma, da libido, visto que se percebe a admiração apaixonada e carinhosa do Coelho (branco) pela Menina (pretinha).

A autora apresenta, ainda, todas as cores numa verdadeira aquarela, quando fala dos filhotes da coelhinha preta com o coelhinho branco.

Figura 4 – ilustração dos filhotes do Coelho branco com a coelha preta



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. p. 20-21.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.

Já se sabe, afillhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

Observamos, assim, que há uma necessidade subjacente da autora de falar através das cores.

A alma da pintora existente na alma da autora, como bem nos lembra Bachelard:

[...] a cor possui profundidade, espessura, desenvolvendo-se, ao mesmo tempo, numa dimensão de intimidade e numa dimensão de exuberância. Se, num momento, o pintor joga com a cor lisa, a cor unida, é para aumentar mais o volume de uma sombra, é para provocar noutra parte um sonho de profundidade íntima. (BACHELARD, 1994, p. 28-29).

Outra questão a ser observada é a escolha das cores relacionadas aos elementos cósmicos: a terra representada pelo branco (celeste, firmamento, céu e terra) e o fogo representado pelo vermelho dos olhos do coelho.

Assim, os elementos, o fogo, a água, o ar e a terra, que durante tanto tempo serviram aos filósofos para pensar magnificamente o universo, permanecem princípios da criação artística [literária]. Sua ação sobre a imaginação pode parecer longínqua, pode parecer metafórica. E, todavia, desde que se encontrou o justo pertencimento de uma obra de arte [um texto] a uma força cósmica elementar, tem-se a impressão de que se descobriu uma *razão de unidade* que reforça a unidade das obras mais bem compostas. Com efeito, aceitando a solicitação da imaginação dos elementos, o pintor [escritor] recebe o germe natural de uma criação. (BACHELARD, 1994, p. 29-30).

A simbologia das cores é também pontual quando da descrição da Menina. A autora relaciona a cor preta da Menina com a pantera, animal que também faz parte do imaginário popular.

Figura 5 – Ilustração da Menina



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. p. 2-3.

Era uma vez uma menina linda, linda.
Os olhos pareciam duas azeitonas pretas, daquelas bem brilhantes.
Os cabelos enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite. A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera-negra quando pula na chuva.

Presente em muitas lendas, a pantera, apesar de pertencer ao grupo de predadores está sempre relacionada ao animal que protege e, ao mesmo tempo, atrai os outros animais. Pelas suas características de animal predador, pode ser esboçada na animalidade (onde estão os outros predadores, como o leão). Entretanto, quando comparada à pele da criança, traz ao imaginário a calma, a intimidade, a profundidade e a leveza.

Segundo os bestiários anglo-saxões do códex de Exeter, a pantera é animal solitário e manso, de voz melodiosa e de hálito perfumado. Vive nas montanhas, em lugares secretos. Seu único inimigo conhecido é o dragão [...] contra o qual ela luta constantemente. Dorme durante três noites, e quando acorda, cantando com sua voz melodiosa, acorre à sua gruta uma multidão de homens e animais, atraídos pelo perfume de seu hálito e pela música de sua voz. (RONECKER, 1997, p.241).

No simbolismo animal, a pantera é identificada como animal lunar devido à mancha que traz no dorso modificar a coloração conforme as fases, o movimento da lua.

Com relação à cor preta que predomina, semanticamente em toda a história, pode representar a contraposição entre a ação; a impulsividade – o negro e o branco existentes no simbolismo do positivo e negativo das cores que podem ser relacionados ao símbolo binário, à polaridade simultânea, ou como mutação sucessiva e alternada. A exemplo, tem-se o símbolo binário chinês Yang-Yin:

[...] um símbolo de inversão, um dos pontos fundamentais do simbolismo tradicional, pelo qual se explicam as alternadas e eternas mudanças (vida, morte; luz, escuridão; aparecimento, desaparecimento) que possibilitam a continuidade fenomênica do mundo. (CIRLOT, 2005, p. 179).

Quando a palavra pretinha ou escura é substituída pela palavra negra ao explicitar a cor da pele, a semântica negro:

[...] se refere, nessas representações significativas de uma época, a um estado primitivo do homem, onde predominariam a selvageria, mas também a dedicação; a impulsividade assassina, mas também a bondade; em suma, a coexistência dos contrários, não equilibradas numa tensão constante, mas manifestados numa sucessão instantânea. (CHERVALIER; GHEERBRANT, 2006, p.633).

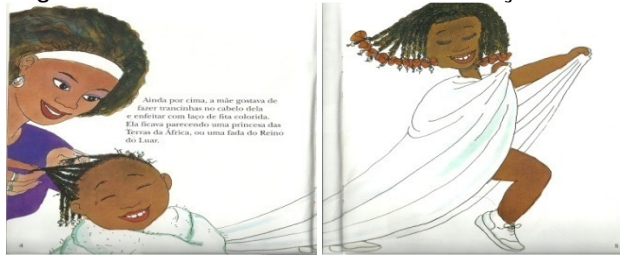
Entretanto, num estado de inversão, a palavra negra apresentada pela autora é relacionada à pele da criança (Menina) num sentido de eufemização, valorização da raça, da etnia. A criança aparece com o significado que lhe é peculiar: o da inocência, da naturalidade e da espontaneidade.

Chevalier e Gheerbrant (2006, p.302), quando mencionam o significado da criança, relacionam-no ao símbolo da infância e da inocência “[...] é o estado anterior ao pecado [...] A criança é espontânea, tranquila, concentrada, sem intenção ou pensamentos dissimulados.”

A Menina bonita do laço de fita fala ao coelho buscando a alegria do ser infantil. A tessitura, a trama da história é declarada a cada resposta dada pela menina de maneira inocente e simples para a pergunta do coelho sobre a origem de sua cor.

A autora descreve a menina valorizando o carinho e a paciência que a mãe tem para enfeitá-la, reforçando o colorido natural e espontâneo da etnia e da infância. Nessa passagem da história e em outras situações, o arquétipo Mãe irá aparecer.

Figura 6 - A Mãe da Menina Bonita do Laço de Fita



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. p. 4-5.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

Figura 7 – O coelho, a menina e a mãe da menina



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. p. 14-16.

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?
A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:
- Artes de uma avó preta que ela tinha...
Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos.

Para Durand, o simbolismo da mãe faz parte do imaginário universal: “Em todas as épocas, portanto em todas as culturas, os homens imaginaram uma Grande Mãe, uma mulher materna para a qual regressam os desejos da humanidade. A grande Mãe é seguramente a entidade religiosa e psicológica mais universal.” (DURAND, 2002, p.235). A mãe, na teoria junguiana, é um símbolo do inconsciente coletivo - carrega consigo a imagem da alma. Identificam-se várias simbologias para o arquétipo Mãe: mãe d’água, mãe-terra, mãe-natureza, mãe-celeste, mãe-África...

A Mãe, então, traz em sua essência a ambivalência, Cirlot (2005), Chevalier e Gheerbrant (2006) evidenciam que o simbolismo da mãe, o corpo materno, está relacionado ao simbolismo do mar e da terra, da fertilidade, da vida e da morte – nascer, sair do ventre; morrer, voltar à terra, “regressar a mãe”.

Durand (2002, p.230) relaciona a simbologia da água e da terra com a simbologia da mãe: “As águas seriam, assim, as mães do mundo, enquanto a terra seria a mãe dos seres vivos e dos homens [sublinha-se], o isomorfismo completo dos símbolos e da iconografia da Mãe suprema, em que se confundem virtudes aquáticas e qualidades terrestres”.

Jung menciona as variedades e as formas mais características com as quais nos relacionamos com o arquétipo materno, variações essas que, segundo ele, não são completas, mas indicam os traços essenciais, sem perder sua origem:

[...] a ama de leite ou a própria mãe e a avó; a madrasta e a sogra; uma mulher ama seca, a antepassada e a mulher branca; no sentido da transferência mais elevada, a deusa, especialmente a mãe de Deus, a Virgem (enquanto mãe rejuvenescida, por exemplo Demeter e Core), Sofia (enquanto mãe que é também a amada, eventualmente também o tipo Cibele- Átis, ou enquanto filha-amada (mãe rejuvenescida); a meta da nostalgia da salvação (Paraíso, Reino de Deus, Jerusalém Celeste); em sentido mais amplo, a Igreja, a Universidade, a cidade ou país, o Céu, a Terra, a floresta, o mar e as águas quietas: a matéria, o mundo subterrâneo e a Lua; em sentido mais restrito, como o lugar do nascimento ou da concepção, a terra arada, o jardim, o rochedo, a gruta, a árvore, a fonte, o poço profundo, a pia batismal, a flor como recipiente (rosa e lótus); como círculo mágico (a mandala como padma) ou como cornucópia; em sentido mais restrito ainda, o útero, qualquer forma oca (por exemplo, a porca do parafuso); a yoni; o forno, o caldeirão; enquanto animal, a vaca, o coelho e qualquer animal útil em geral. Todos estes símbolos podem ter um sentido positivo, favorável, ou negativo e nefasto. (JUNG, 2002, p.91-92).

Em relação à mãe da menina bonita do laço de fita, esse sentido é favorável, tem a característica do aconchego. A mãe que é a continuação da avó (passado) e a neta, que é o devir.

A Mãe está relacionada, ainda, ao continente, à pátria-mãe, à origem-descendência afro representada na expressão linguística metafórica apresentada pela autora “parecendo uma princesa das terras da África.”

Quando o coelho descobre a origem negra da pele da menina, busca então uma companheira, uma Mãe também negra para seu intento de ter filhos da cor da menina.

Figura 8 – A coelhinha namorada do coelho



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. p.18.

E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar. Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Assim, observamos, nas entrelinhas, a formação das raças pela consanguinidade, pela ordem genética, pela árvore genealógica na qual a mãe como genitora é uma das partes responsáveis.

Inclusive, uma das ilustrações reporta-se a essa questão, quando o coelho aparece cercado por retratos de família, como vemos na próxima figura.

Figura 9 – A árvore genealógica do coelho



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. p.16.

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos.

Observamos todo o arsenal simbólico do arquétipo Mãe e sua representação de maneira significativa na subjetividade da narrativa da história.

Outras representações simbólicas do imaginário podem ser encontradas na narrativa da autora, como o tecer (tessitura) e a árvore.

Como exemplo da tessitura, temos a representação da trança. A tessitura que a mãe faz no cabelo da menina pode ser relacionada à tecelagem, ao tear, que é considerado um trabalho de criação e relacionado a um parto.

Quando o tecido está pronto, o tecelão corta os fios que os prendem ao tear e, ao fazê-lo, pronuncia **a fórmula de benção que diz a parteira para**

cutar o cordão umbilical do recém-nascido. Tudo se passa como se a tecelagem traduzisse em linguagem simples uma anatomia misteriosa do homem. (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2006, p.872)

Assim, inconscientemente, ao usar a tessitura da trança, a autora remete ao nascimento da menina, à hora de cortar o cordão umbilical. Entretanto, este permanece como fio invisível na relação mãe-filha, que se renova a cada novo trançar.

A árvore também está presente na subjetividade da origem negra da família. Por não saber a resposta da pergunta feita pelo coelho sobre a origem de sua cor, a menina responde que talvez tenha sido o fato dela comer muita jabuticaba quando era pequenina...

Figura 10 – A jabuticabeira



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** p.13.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.

A árvore escolhida pela autora tem uma representação significativa: primeiro, pela cor do seu fruto, e segundo, por ser a árvore uma das representações presentes no simbolismo humano: a árvore da vida.

Na história, a árvore sustenta a continuação da vida, das gerações de uma família, reforçando a característica da etnia.

Segundo Durand (2002, p.338), o arquétipo da árvore está correlacionado à verticalidade que “[...] orienta, de uma maneira irreversível, o devir e humaniza-o de algum modo ao aproximá-lo da estação vertical significativa da espécie humana”

A árvore, segundo Cirlot (2005), Chevalier e Gheerbrant (2006), tem o conceito de vida, de proliferação; sua forma vertical simbólica transforma-se em eixo, evocando uma “[...] comunicação [entre] os três níveis do cosmo: o subterrâneo, através de suas raízes [...] a superfície da terra através de seu tronco e de seus

galhos inferiores; as alturas, por meio de seus galhos superiores e de seu cimo[...]" (CHEVALLIER E GHEERBRANT, 2006, p.84).

Toda essa gama de imagens e símbolos da obra representados e analisados à luz da hermenêutica simbólica em *Menina Bonita do Laço de Fita* pode ser valorizada no contexto educacional. Esta história, se apresentada às crianças de forma sensível, com o encantamento que lhe é permitido pelo seu imaginário simbólico, pode despertar valores étnicos e raciais com relação à miscigenação das raças de forma espontânea, sem que seja necessária a utilização de maneira conflituosa e banalizada com que esse tema, em especial em datas comemorativas, tem sido tratado na escola. Pode, ainda, despertar o interesse sobre as relações humanas no que diz respeito à família, ao casamento, à amizade, à continuidade das gerações.

5.3 Bisa Bia, Bisa Bel

Ana Maria Machado, na página inicial de sua obra, observa que essa história foi escrita simplesmente por um sentimento que a envolvia: saudade das avós. E que, graças a essa história, pôde conviver um pouco mais de perto com várias avós em contextos escolares diferentes. Esses sentimentos de intimidade e troca são expressos pela autora quando ela enfatiza

Mais do que todos os prêmios e todas as críticas elogiosas que o livro recebeu, mais que todos os recordes de venda, sei que esse é o grande presente de 'Bisa Bia, Bisa Bel' continua me dando, sempre – é uma ponte com outros seres humanos, de origens e idades variadas. (Machado, 2000, p.64).

As ilustrações da capa e da obra como um todo pertencem a Regina Yolanda.¹⁴ *Bisa Bia, Bisa Bel* recebeu vários prêmios desde sua publicação, como: Prêmio Maioridade Crefisul, Crefisul (Originais Inéditos) - 1981; Selo de Ouro, Fund. Nacional do Livro Infantil e Juvenil (Melhor livro juvenil do ano), Lista de Honra, IBBY, Melhor Livro Infantil do Ano, Ass. Paulista de Críticos de Arte -1982; Prêmio Jabuti, Camara Brasileira do Livro -1983; Premio Noroeste, Bienal de São Paulo (Melhor Livro Infantil do Biênio)- 1984; Os 40 Livros Essenciais, Nova Escola – 1996

¹⁴ Regina Yolanda Werneck é mestre em Educação pela UFRJ, autora e ilustradora de livros infanto- juvenis. É especialista em Conhecimento da Ilustração na Literatura Infantil - título conferido pelo Internacional Board on Books for Young People - IBBY (Unesco) com sede em Basiléia, na Suíça. Trabalhou 50 anos em educação de base, priorizando sempre a expressão criadora na leitura de imagens e na composição escrita.

e Américas Award for Children's and Young Adult Literature, Consortium of Latin American Studies Programs (CLASP) -2003.

O início da história se passa no interior da casa de Isabel (protagonista e narradora), quando a sua mãe, em mais uma de suas arrumações, depara-se com uma caixa esquecida no meio de seus guardados. Na caixa tinha um envelope cheio de retratos antigos. A menina encontra no meio dos retratos um que irá tornar-se seu objeto de desejo: a fotografia, em uma moldura, de sua bisavó materna “Beatriz”. A partir daí, a menina vai manter um diálogo com sua Bisavó. A intimidade dos diálogos e a identificação que ela sente

Figura 11 – Capa do Livro BISA BIA, BISA BEL



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **BISA BIA, BISA BEL**. 2. ed. Rio de Janeiro: Salamandra 2000.

com aquela menininha do retrato, vão fazer surgir carinhosamente, BISA BIA. BEL apresenta sua bisavó a todos na escola, e passa a tê-la como companhia constante em seus conflitos interiores que envolvem amor, amizade, conhecimento - valores culturais, sociais e políticos. Ao dar voz a sua BISA BIA, ela desperta também sua Bisneta Beta, aí surge a BISA BEL. Três gerações de mulheres tentando harmonizar, em diálogos, os conflitos de tempos cronológicos diferenciados. BEL, em sua pré-adolescência, procura descobrir no presente sua identidade interagindo com o passado - sua Bisavó Bia - e com o futuro - sua Bisneta Beta.

A história é contada de forma lúdica, emocionante, valorizando a fantasia e mexendo com a imaginação de maneira a brincar com o tempo. Não só o tempo cronológico, mas o tempo imaginário que se sub-inscreve no interior de cada leitor.

A personagem principal é quem conta a história e revela uma “narrativa em profundidade”, como sugere Silva (2008) quando, magistralmente, faz uma análise rica e detalhada de BISA BIA, BISA BEL. A autora enfatiza que “Essa profundidade se verifica de várias formas e em vários níveis, desde o tema central até os recursos de expressão, e mesmo, ultrapassando o texto verbal alcança também a ilustração de Regina Yolanda, numa integração harmoniosa e efetiva.” (SILVA, 2008, p.217).

Para melhor compreensão do simbolismo subjacente na narrativa, optamos por apresentar as imagens evocadas de acordo com a estrutura textual e

das ilustrações - quando necessárias, dos oito capítulos. Esta escolha considera as características próprias da literatura juvenil em complexidade e extensão textual.¹⁵ Serão mantidos os títulos dos capítulos utilizados pela autora, pois são sugestivos ao imaginário.

A tessitura da história em texto e ilustrações permite-se evocar imagens que transitam entre o dia e a noite. Os conflitos entre as personagens ocorrem geralmente durante o dia, como praticamente todas as situações da trama, em ambientes como a escola, nas brincadeiras de rua, nas visitas e passeios ao fim da tarde. Após as atividades do dia, tem o aconchego da noite, onde os conflitos tendem a serem dissipados. A noite possibilita enfrentar um novo dia - é o que fica implícito nas entrelinhas em cada amanhecer da personagem na história.

Na simbologia de Chevalier e Gheerbrant (2006, p.272), o conflito pode ser entendido como “tensões contrárias, internas ou externas [...] simboliza a possibilidade [...] da inversão de tendências”.

A cada conflito, a autora sugere uma harmonia, um equilíbrio. E, a cada harmonia, sugere um novo conflito exatamente nesse movimento de ascendência e descendência (subida= elevação e descida = queda) inerente à natureza humana.

O nascimento é, segundo Durand, uma das simbologias que evidenciam a queda.

O movimento demasiado brusco que a parteira imprime ao recém-nascido, as manipulações e as mudanças de nível brutais que se seguem ao nascimento seriam, ao mesmo tempo, a primeira experiência da queda e a ‘primeira experiência do medo’. Haveria não só uma imaginação da queda, mas também uma experiência temporal, existencial [...] (DURAND, 2002, p.112)

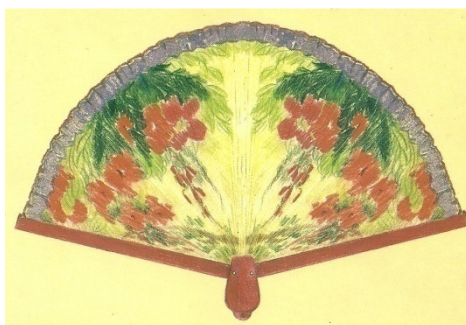
Nas experiências de Bel, há a simbologia do nascimento em diversas situações, como no surgimento da avó e da neta, na necessidade de mudanças, aparentemente bruscas, de suas atitudes com relação em especial ao amadurecimento e sua condição de menina, mulher.

O leque que ilustra a capa e toda a obra pode significar essa mudança da condição de menina à mulher. Na simbologia de Cirlot (2005), o leque representa, no ocidente, as fases da lua pelo seu desdobramento; corresponde à esfera da imaginação, à mudança e ao feminino. Chevalier e Gheerbrant (2006, p.544) veem

¹⁵ Ver Quadro de características na p. 63.

no leque “Uma tela protetora contra as influências perniciosas”, e representa, ainda, entre os taoístas, instrumento de libertação da forma - propõe a simbologia da imortalidade.

Figura 12 - Ilustração da capa: o leque



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel.**

As características de opostos na organização do universo são também observadas na ilustração do leque – movimento de vaivém, de cima para baixo e abrir e fechar - e irão compor o universo da obra, aparecendo seu desdobramento por partes da capa da frente até o final na última capa. Essa intencionalidade de movimento da ilustração remete-nos à sensação¹⁶ de continuidade, completeza/completude, de abertura e de horizonte que a menina, pré-adolescente, vai experimentando em sua descoberta identitária.

Da forma que o leque é apresentado na história, considera-se que Bel irá buscar nas memórias do passado da bisavó, e nas memórias do futuro da neta, a origem do eterno recomeçar (nascimento e morte), da imortalidade do ser que precisa de atitudes que considere adequadas ao seu relacionamento e convívio com o presente.

Apesar de a história contextualizar os conflitos femininos no ambiente diurno, a intimidade noturna surge representada pelas fases da lua na simbologia do leque no sentido de harmonizar.

¹⁶ Sensação. Palavra empregada aqui nas três concepções oferecidas pelo Dicionário Aurélio: Fisiológica- impressão receptora causada por um estímulo que é conduzida ao sistema nervoso central; Psicológica – processo sensorial consciente relacionado ao processo fisiológico inerente à natureza humana e aos animais superiores que possibilita o conhecimento do mundo externo e Filosófica - conhecimento próprio da sensibilidade.

Figura 13- Caixinha onde o envelope com as fotografias é encontrado



Primeiro Capítulo: **No Fundo de Uma Caixinha**

FONTE: Machado, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. p.7.

A autora introduz o leitor ao universo de Bel através da dinâmica do “segredo” quando traz o sentido de profundidade e expectativa como, na Mitologia Grega, “A caixa de Pandora”.

A simbologia da caixa pode ser pensada sob a concepção de Chevalier e Gheerbrant (2006, p.164) como um “Símbolo feminino, interpretado como uma representação do inconsciente e do corpo materno, a caixa sempre contém um segredo: encerra e separa do mundo aquilo que é precioso, frágil ou temível [...]”.

[...] minha mãe sentada no chão, descalça, toda despenteada, com uma caixa fechada na mão. Dei um beijo nela e olhei para a caixa. Era a coisa mais linda do mundo, toda de madeira, mas madeira de cores diferentes, umas mais claras, outras mais escuras, formando um desenho, uma paisagem, onde tinha um morro, uma casinha, um pinheiro, umas nuvens no céu. Aí minha mãe abriu a caixa e tirou de dentro, bem lá do fundo, um envelope de papel pardo, velho e meio amassado. (MACHADO, 2000, p. 7).

Na história, a caixa descrita com toda ludicidade desperta a imaginação, constitui-se na ponte para trazer segredos de família, da árvore genealógica feminina (mãe, filha e bisavó), corresponde ao sentido dado à concepção de caixa, descrita anteriormente.

Assim, para falar da caixinha e de seu conteúdo (segredo), surge um dos elementos presentes com frequência na literatura para crianças: o encaixamento e redobramento.

Pois foi numa dessas arrumações, quando minha mãe estava dando uma geral, que eu fiquei conhecendo Bisa Bia. Parecia até a história da vida do gigante, que minha tia conta. Sabe? Aquela história que diz assim: dentro do mar tinha uma pedra, dentro da pedra tinha um ovo, dentro do ovo tinha uma vela e quem soprasse a vela matava o gigante. Claro que não tinha gigante nenhum na arrumação geral da minha mãe. Nem ovo. Mas até que tinha uma vela cor-de-rosa, do bolo de quando eu fiz um ano e que ela guardava de recordação, dentro de um sapatinho velho de neném, de quando eu era pequeninha. Mas eu lembrei da história do gigante porque a gente podia contar a história de Bisa Bia assim: dentro do quarto da minha

mãe tinha um armário, dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha uma caixa, dentro da caixa tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retratos, dentro de um retrato tinha Bisa Bia. Mas no começo eu não sabia. Cheguei da escola e vi a porta do quarto aberta, a porta do armário aberta, a gaveta aberta, e minha mãe sentada no chão, descalça, toda despenteada, com uma caixa fechada na mão. Dei um beijo nela e olhei para a caixa. (MACHADO, 2000, p. 6-7)

O encaixamento e o redobramento aparecem ainda nessa narrativa junto à subjetividade que envolve a descoberta do objeto que irá gerar todo o enredo da história – o retrato.

[...] dentro do mar tinha uma pedra, dentro da pedra tinha um ovo, dentro do ovo tinha uma vela e quem soprasse a vela matava o gigante. Claro que não tinha gigante nenhum na arrumação geral da minha mãe. Nem ovo. (MACHADO, 200, p. 4).

[...] dentro do quarto da minha mãe tinha um armário, dentro do armário tinha uma gaveta, dentro da gaveta tinha uma caixa, dentro da caixa tinha um envelope, dentro do envelope tinha um monte de retratos, dentro de um retrato tinha Bisa Bia. (MACHADO. 2000, p. 7).

Ao comentar sobre o redobramento, Durand (2002) enfatiza que “[...] não devemos nos espantar de ver o redobramento [...] utilizado constantemente pela literatura de imaginação [...]” (DURAND, 2002, p.208).

Outras representações simbólicas são percebidas nas atitudes da mãe de Bel e nos objetos que estão subjacentes no surgimento da bisavó.

A mãe, quando resolve realizar a arrumação/ faxina/ limpeza, empreende uma atitude de mudança, o desapego, o desenlace de coisas materiais que dão uma reorganização, ressignificação à vida.

Os objetos explícitos - armário, gaveta, caixa, envelope, fotografia, papel, revista, roupa... - permitem o diálogo com verbos de ação que envolvem movimento “descobrir”, “revelar” e, ao mesmo tempo, verbos que traduzem a intimidade como “esconder” e “interior”. Esses objetos ainda trazem implicitamente a imagem da “casa”. A casa insere-se no contexto dos símbolos da intimidade, representado pela moradia e a taça. Para Durand (2002, p. 243-244), “A casa inteira é mais do que um lugar para se viver, é um lugar vivente [...] redobra, sobredetermina a personalidade daquele que a habita. [...] é, portanto, sempre a imagem da intimidade repousante, quer seja templo, palácio ou cabana [...]”

Na simbologia de Cirlot (2005, p.141), a casa está no centro do mundo, é um símbolo feminino, constituí-se em vivenda e identifica-se entre o “corpo e

pensamentos humanos”. Para Chevalier e Gheerbrant (2006, p.196-197), a casa está no centro do mundo, “[...] significa o ser interior, [e] segundo Bachelard: seus andares, seu porão e sótão simbolizam diversos **estados de alma.**”

Durand apresenta ainda a casa como um elo secundário entre o homem e o mundo quando afirma que “A casa constitui, portanto, entre o microcosmo do corpo humano e o cosmo, um microcosmo secundário, um meio termo cuja configuração iconográfica é, por isso mesmo, muito importante no diagnóstico psicológico e psicossocial.” (DURAND, 2002, p. 243).

A casa representada na história carrega consigo todas essas características e ainda acrescenta o princípio da intimidade, do aconchego, que parece trazer à menina Bel alegria, cumplicidade e surpresas.

Minha mãe é gozada. Não tem essas manias de arrumação que muita mãe dos outros tem, ela até que vai deixando as coisas meio espalhadas na casa, um bocado fora do lugar, e na hora em que precisa de alguma coisa quase deixa todo mundo maluco, revirando pra lá e pra cá. Mas de vez em quando ela cisma. Dá uma geral, como ela diz. Arruma, arruma, arruma, dois, três dias seguidos... Tira tudo do lugar, rasga papel, separa roupa velha que não usa mais, acha uma porção de coisas que estavam sumidas, joga revista fora, manda um monte de bagulho para a gente usar na aula de arte na escola. E sempre tem umas surpresas para mim — como um colar todo colorido e brilhante que um dia ela achou e me deu pra brincar. (MACHADO, 2000, p.6).

Neste ambiente de intimidade acontecem descobertas, revelações que irão compor o enredo da narrativa. Um dos objetos que contribuirão para o desfecho da história são as fotografias, em especial a da Bisavó Beatriz.

As fotografias, quando encontradas, vão dar sentido à temporalidade a partir dos objetos. Mas, não necessariamente, a temporalidade cronológica demarcada pelo homem, mas a do interior do inconsciente humano, a partir das recordações de infância, como observamos a seguir:

Aí minha mãe abriu a caixa e tirou de dentro, bem lá do fundo, um envelope de **papel** pardo, **velho** e meio amassado.

[...]

E era mesmo. Um monte de **retratos**. Tinha um com umas pessoas sérias numa praça. Tinha outro com uma família toda, cheia de crianças e até um cachorro, bem debaixo da estátua do Cristo Redentor.

[...]

Eu olhava para minha mãe e para **o retrato da menina**, achava meio gozado aquilo, **minha mãe criança**, brincando no galho de um camelo, pensando em balão d'água. E era meio esquisito, **ela grande ali na minha frente**, sentada no chão, explicando coisas [...] (MACHADO, 2000, p.8).

O retrato da bisavó surge também desafiando a imaginação do leitor a partir da descrição feita por Bel

A gente ia conversando e olhando os retratos. De repente eu vi um que era a coisa mais fofa que você puder imaginar. Para começar, não era quadrado nem retangular, como os retratos que a gente sempre vê. Era meio redondo, espichado. Oval, mamãe explicou depois, em forma de ovo. E não era colorido nem preto-e-branco. Era marrom e bege clarinho. Mamãe disse que essa cor de retrato velho chamava sépia. E não ficava solto, que nem essas fotos que a gente tira e busca depois na loja, num álbum pequeno ou dentro de um envelope. Nada disso. Esse retrato oval e sépia ficava preso num cartão duro cinzento, todo enfeitado de flores e laços de papel mesmo, só que mais alto, como se o papelão estivesse meio inchado naquele lugar — gostoso de ficar passando o dedo por aquele cartão alto. E dentro disso tudo é que estava a fofura maior. Uma menininha linda, de cabelo todo cacheado. Vestido claro cheio de fitas e rendas, segurando numa das mãos uma boneca de chapéu e na outra uma espécie de pneu de bicicleta soltinho, sem bicicleta, nem raio, nem pedal, sei lá, uma coisa parecida com um bambolê de metal. (MACHADO, 2000, p.9).

A forma criativa da narrativa do encontro de Bel com o retrato da bisavó envolve os símbolos substantivos das cores, das formas e os objetos/brinquedos que remetem à infância.

Segundo Cirlot (2005, p.176), “As cores misturadas têm um sentido geral complexo e derivam o seu valor simbólico das que refundem[...]”. Assim, a cor sépia destaca-se como uma variação entre o marrom e o bege; por sua vez, o marrom representa a terra, e o bege, por ser derivação do marrom/branco, também simboliza a terra. A cor cinza da moldura, também oriunda da derivação entre o preto e o branco, relaciona-se à inércia, à indiferença.

A forma oval (de ovo) do retrato da bisavó talvez possa simbolizar a luz (nascimento), pois, para Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 672-674), o ovo contém o germe a partir do qual se desenvolve a manifestação, é uma “representação do poder criador da luz,” constitui-se em símbolo universal, simboliza o renascimento e a repetição e “explica-se por si mesmo”.

Figura 14 – Retrato de Bisa Bia



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Bisa, Bia, Bisa Bel**. p 9..

Os brinquedos são considerados pelos gregos símbolos das tentações. Na história, a bisavó aparece com uma boneca e um bambolê. A boneca é um dos brinquedos mais tentadores da infância feminina. Através dos diálogos com a boneca e das encenações vividas no cotidiano, a menina procura brincar de forma imaginativa com a realidade e refletir nessa brincadeira seus sentimentos.

Já o bambolê, pode representar na narrativa da autora a figura do círculo, da roda que pode estar dando o sentido de voltar ao passado, ou buscar o futuro. “O movimento circular é perfeito, imutável, sem começo nem fim, e nem variações; o que o habilita a simbolizar o **tempo**.” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2006, p. 250).

A roda, para Durand (2002, p.353), configura-se também como um símbolo que “[...] é dificilmente separável, na imaginação [...].”

Ao refletir sobre a imagem da Bisavó, Bel fica tentada a conhecer aquela boneca do retrato que carregava outra boneca (redobramento). Neste momento, inicia-se uma relação de carinho, de curiosidade e de intimidade, que foi se estabelecendo à medida que pensava na bisavó como criança.

Esse sentimento irá fazer com que a primeira coisa que ela pense seja a relação do nome com a pessoa. O nome “Beatriz” não combina com aquela “menina fofa com jeito de boneca”, e passará a chamá-la de Bia. Nasce a Bisa Bia.

Nesta passagem, observamos a essência do simbolismo do nome da pessoa como algo que a caracterize, represente-a: o nome como identidade. “O poder do nome [...] pertence à mentalidade primitiva. Conhecer o nome, pronunciá-lo de um modo justo é poder exercer um domínio sobre o ser ou sobre o objeto.” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2006, p. 641).

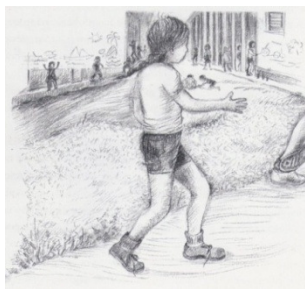
Outra simbologia que podemos observar na primeira parte da narrativa, quando a bisavó aparece, é o surgimento do sentido da árvore (já explicitado na análise da obra *Menina Bonita do Laço de Fita*). A árvore genealógica aparece no contexto a partir da infância e com caráter feminino. O sentido é dado perfazendo as gerações: bisavó, mãe e bisneta.

As questões relativas às diferenças culturais e comportamentais surgem quando meninas, aparentemente da mesma idade, tecem a trama da descoberta de viver situações que parecem as mesmas em todos os tempos, mas que ganham significados culturais e sociais diferentes, de acordo com o contexto da época de cada uma.

Pensei logo em botar a foto no bolso de trás da calça. Não entrou. Na hora, eu achei que era porque o retrato era maior do que o bolso. Só depois que eu fiquei conhecendo melhor Bisa Bia é que soube da verdade: ela não gosta de ver menina usando calça comprida, “short”, todas essas roupas gostosas de brincar. Acha que isso é roupa de homem. [...] Nem desconfiava que ela é que não queria saber de bolso de calça comprida. Nem desconfiava que ela tinha vontades e opiniões só dela. Nem desconfiava que ela já estava era com vontade de morar comigo. (MACHADO, 2000, p.11).

Para descobrir essas diferenças e semelhanças, Bel humaniza o objeto retrato, dando voz e personalidade a Bisa Bia.

Figura 15 – Bel na Escola



Segundo Capítulo: **Pastel Bochechuda**

FONTE: MACHADO, Ana Maria.
Bisa Bia, Bisa Bel. p. 12

A instituição escola aparece de forma significativa, ao longo da narrativa, através de vários episódios que irão dar vida à trama. Portanto, é no ambiente escolar que se manifestam os conflitos e onde ocorrerá o amadurecimento e as características da personalidade de Bel. O elo entre o passado e o presente será marcado com conflitos que envolvem valores comportamentais morais e sociais.

Ao apresentar sua bisavó aos colegas da escola, surge na linha do tempo a representação da morte. A simbologia da morte é uma das principais angústias da existência humana.

— Você precisa conhecer essa menina aqui, Adriana. É Bisa Bia. Ela não é um amor?

[...]

Eu tive que explicar que a minha bisavó nem existia mais, já tinha morrido há muito tempo e não tinha aquela cara de menina, que aquilo era só um retrato de quando ela era pequena. Só no tempo de criança, tempo muito antigo, é que ela tinha sido como o retrato mostrava. (MACHADO, 2000, p.12).

A morte, nesta narrativa, não tem o sentido de separar - ao contrário, ela vem como símbolo da intimidade, procurando harmonizar. Ela não se constitui o fim para a bisavó de Bel. A morte, aqui, tende ao ressurgimento, invertendo o sentido natural, pois aqui a terra não vai se constituir como “[...] lugar do último repouso.” (DURAND, 2002, p.237).

A morte está representada no tempo cíclico que, segundo Pitta (2005, p.34), “[...] não tem começo nem fim, já que são as fases (uma descendente e outra ascendente) de círculo que o formam. Desse modo, a morte não é mais fim, mas *recomeço, renascimento.*”

Como é que eu podia explicar a ela que Bisa Bia estava existindo agora para mim? E muito... Eu sabia que ela tinha morrido há muito tempo, mas naquele tempo eu nem conhecia a minha bisavó. Tinha mais: de verdade, naquele tempo quem não existia era eu, ainda nem tinha nascido. Mas agora, de repente, desde a hora em que eu vi aquela belezinha de retrato, ela passou a existir para mim, e eu ficava pensando nela, imaginando a vida dela, as coisas que ela brincava, o que ela fazia, o mundo no tempo dela. Não dava para explicar isso para Adriana. (MACHADO, 2000, p.13).

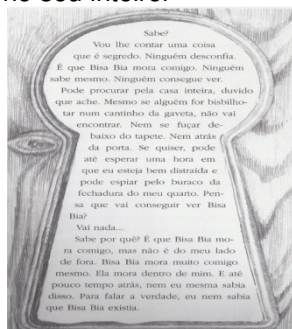
No simbolismo de Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 621-622), a morte “[...] é **revelação e introdução**. Todas as iniciações [...] atravessam uma fase de morte, antes de abrir um acesso a uma vida nova. [...] a Morte nos lembra que é preciso ir ainda mais longe e que ela é a própria condição para o progresso e para a vida”.

Este recomeçar no mundo através de sua bisneta Bel torna-se o ponto de partida para que Bisa Bia faça parte de todos os momentos da vida de Bel, fazendo parte do seu eu/mundo interior.

O mundo exterior e o interior das personagens irão conflitar-se algumas vezes no decorrer da narrativa. Estas ondulações de conflitos vão nos permitir

evocar as imagens, o que nos faz lembrar as palavras de Bachelard (1978, p.338): “Tornar concreto o interior e vasto o exterior, são, parece, as tarefas iniciais, os primeiros problemas de uma antropologia da imaginação.”

Figura 16 – Fechadura. Bel descobre que BisaBia mora no seu inteior



Terceiro Capítulo: Tatuagem Transparente

FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel.** p.5.

Neste momento da história, a menina Bel estreita os laços afetivos e passa a conversar com a Bisavó de maneira mais intensa. Busca o diálogo através de códigos e gestos, criando uma linguagem própria.

Esses diálogos vão representar a intimidade que surge entre ela e a bisavó, mesmo que às vezes sejam conflituosos com relação às diferenças de gerações que envolvem valores comportamentais, culturais e sociais.

— Bisa Bia, vamos brincar lá embaixo? Responder mesmo, ela não respondeu. Mas eu logo vi que ela estava louca para ir. Primeiro, porque quem cala consente. E depois, você precisava só ver como os olhos dela brilharam animados na hora em que ouviu falar que ia brincar.[...]

Eu estava até pensando que o retrato era grande demais para o bolso, mas depois, com uma amassadinha, dei um jeito e ele entrou. Mas Bisa Bia é muito teimosa, aos poucos eu vou aprendendo. Entrar no bolso, ela entrou. Mas como ela não gosta, emburrou. Ficou dura.[...]

Corre-que-corre, pula-que-pula, foge-que-foge, o cartão da moldura do retrato toda hora machucava minha barriga. Era como se Bisa Bia ficasse de vez em quando me dando umas cutucadas para dizer alguma coisa. E o que ela dizia e, aos poucos, eu ia aprendendo a entender, era mais ou menos assim:

— Ah, menina, não gosto quando você fica correndo desse jeito, pulando assim nessas brincadeiras de menino. Acho muito melhor quando você fica quieta e sossegada num canto, como uma mocinha bonita e bem-comportada.

Na animação da brincadeira eu não estava mesmo nem um pouco disposta a parar de me divertir para ficar dando explicação a Bisa Bia. Se ela me cutucava, eu podia também dar umas cutucadas nela, pra ela aprender. E bem que dei:

— Sossega, Bisa Bia!

Tanto cutuquei que ela acabou ficando quietinha, bem sossegada. Bem como ela achava que devia ser uma mocinha bonita. E eu pude então curtir minha brincadeira em paz, quanto eu quis. (MACHADO, 2000, p.21-22).

A linguagem como símbolo é um produto da criação humana que permite o processo de comunicação de forma mais dinâmica. Portanto, o conhecimento da linguagem de uma pessoa possibilita o acesso à intimidade. “Porque ela detém uma carga de energia, que provém de todo o ser e visa ao ser por inteiro. A força do símbolo impregna dessa energia os signos e os suscita. A linguagem permite que se participe de uma vida.” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2006, p. 552). Assim, quando Bel passa a se comunicar na mesma linguagem da sua Bisavó, está subentendido que uma participa da vida da outra.

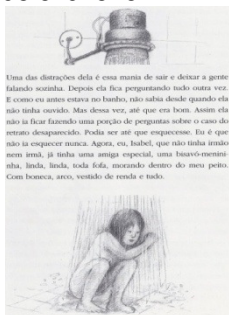
Outro episódio que podemos destacar para evocar o simbolismo é o momento em que Bel explica à mãe como ela e a bisavó nutrem carinho uma pela outra. Nesta narrativa, o símbolo da intimidade dá sentido à viscosidade.

A viscosidade (adesividade) é um nome dado pelos psicólogos tendo por referência o caule - que sai das raízes, suco glutinoso, cola. A viscosidade, “[...] aparece em múltiplos domínios: social, afetivo, perceptivo e representativo.” (DURAND, 2002, p.271). No caso representado acima, corresponde ao domínio afetivo. Bel sente a bisavó colada nela como uma “tatuagem transparente” e, ao mesmo tempo, viva no seu interior.

Outro símbolo que aparece nas narrativas é a água. A água surge numa situação de banho de chuveiro, portanto, água corrente que escorre pelo corpo inteiro desde a cabeça (cabelos) até os pés da menina Bel. A água corrente, para Pitta (2005, p.25), “[...] implica a feminização da água, mas um feminino noturno de mulher fatal que, por sua vez, estabelece a relação água/lua (marés), lua (mês)/menstruação, lua (tempo)/morte [...]”. A esse respeito, Durand (2002, p.101) vai dizer: “O que constitui a irremediável feminilidade da água é que a liquidez é o próprio elemento dos fluxos menstruais”.

A água, segundo Durand (2002), está relacionada à feminização lua (mês)/menstruação. Percebemos esta relação na narrativa, uma vez que Bel está na pré-adolescência, fase em que o primeiro ciclo menstrual está em processo.

Figura 17 – Bel no banho de chuveiro



FONTE: MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. p. 22.

— Sabe, mãe, aconteceu uma coisa muito interessante. Bisa Bia gostou muito de mim, da minha escola, dos meus amigos, do meu quarto, de tudo meu. Ela agora quer ficar morando comigo.

Fui falando e entrando no chuveiro. Enquanto a água começava a cair, ainda ouvi minha mãe dizer alguma coisa parecida com “ann... ramm”..., meio distraída. E continuei:

— Eu guardei ela grudada na minha pele, junto do meu coração, muito bem guardada, no melhor lugar que tinha. E ela gostou tanto — sabe, mãe? — que vai ficar aí para sempre, só que pelo lado de dentro, já imaginou? Também, era fácil, porque eu tinha corrido e estava suando muito, o retrato dela ficou molhado, colou em mim. Igualzinho a uma tatuagem. Ela ficou pintada na minha pele. Mas não dá para ninguém mais ver. Feito uma tatuagem transparente, ou invisível.

Respirei fundo dentro do chuveiro, esperando para ver se mamãe dizia alguma coisa. Como ela não disse nada — nem sei se ela estava ali ouvindo —, continuei explicando:

— Depois ela passou para dentro de mim, mãe, já pensou? Uma tatuagem por dentro, invisível e transparente, no meu peito. Agora Bisa Bia está morando comigo de verdade. Bem lá dentro. Fechei a torneira e acrescentei:

— Morando comigo para sempre.

Saí do “box” do chuveiro. (MACHADO, p. 21).

Toda essa intimidade vai permitir, através do diálogo, a troca de informações de como eram as coisas naquele tempo de sua bisavó.

Figura 18 – Borboleta.Coleção de Cromo de Bel



Quarto Capítulo: **Conversas de Antigamente**

FONTE: MACHADO, Ana Maria.
Bisa Bia, Bisa Bel. p. 24.

Na narrativa da autora, a partir dos diálogos de Bel com a bisavó, as imagens são evocadas. As questões culturais e sociais de cada época são vistas sob a lupa da simbologia dos objetos e da linguagem que os representa.

[...] Ela me contava uma porção de coisas do tempo dela, ensinava coisas, falava de lembranças, dava conselhos [...] Por exemplo, enfeitar meus cadernos com figuras coloridas (que ela chama de “cromos”). Acabamos descobrindo uns numa papelaria, que são mesmo umas graças. Fiquei com mania de cromos. Tenho cromo de anjinho, de bicho, de criança, de coração, de palhaço, de passarinho, de borboleta, de flores, uma porção. E não colo só nos cadernos, não. Saio colando em todo canto. [...] E foi tudo idéia de Bisa Bia, eu nem conhecia esses cromos.

[...] ela contou que, quando era moça, uma vez apareceu uma mania de colecionar cartões-postais, toda família tinha esses cartões, arrumados de um jeito especial para mostrar às visitas em cima dos móveis, numa espécie de vitrine própria. E tinham coleções de leques, de enfeites, de muitas coisas. Fico pensando e acho que devia ser uma gracinha. Queria ver uma dessas coleções, mas acho que só em museu, e, mesmo assim, deve ser difícil... (MACHADO, 2000, p.24).

Nesta passagem, a autora resgata duas concepções com relação às imagens: a primeiro é de colecionar, organizar, guardar, e a segunda é o de compartilhar imagens que fazem parte das experiências, das memórias (imaginação) coletivas e individuais.

Podemos inferir, aqui, o sentido de imaginário preconizado por Durand como um “Museu de imagens” produzidas pelo homo simbolycus - imagens que, emanadas tanto de Bisa Bia como de sua bisneta Bel compreendem o sentido da vida cultural, social e afetiva que ambas experimentam, cada uma em seu tempo.

Outros objetos são mencionados também relacionados à linguagem, a exemplo de penteadeira = toucador. Portanto, os nomes dados aos objetos podem permanecer ou podem adequar-se de acordo com cada época.

Encontramos outro símbolo que aparece representado na narrativa da autora: o tecido (a renda, tecer, tear). Estes símbolos são “representativos do tempo e do destino.” (PITTA, 2005, p.35).

Ela contou também que embaixo da fruteira tinha um paninho de renda, porque tudo que se pusesse em cima de um móvel precisava antes de uma toalhinha de “croché” ou paninho de bordado e renda, não consegui entender por quê.

[...]

um pano para não deixar mosquito entrar na cama, ficava pendurado em volta, como uma espécie de cortina, porque naquele tempo não tinha “spray” de matar insetos, desses que anunciam na televisão. (MACHADO, 2000, p. 25).

Segundo Durand (2002, p.321), “Os instrumentos e os produtos da *tessitura* e da *fiação* são universalmente simbólicos de devir.” Assim, o devir está presente de maneira significativa nas imagens do universo da bisavó que, a partir desse momento, passarão a integrar o universo da bisneta.

Segundo Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 872), no Islã “[...] o tear simboliza a estrutura e o movimento do universo.” Acrescenta, ainda, que com relação ao plano antropológico, “tecer não significa somente predestinar”, e com relação ao plano cosmológico, “reunir realidades diversas”. Tecer significa “também **criar**”. É na tessitura de criação, entre os diálogos das personagens, que a autora vai trazer os conflitos de gerações com relação a comportamentos “determinados” pela sociedade, em especial, o comportamento feminino.

As questões de valores comportamentais irão aparecer mais nitidamente como marco de uma sociedade quando surgir a personagem Beta, bisneta de Bel. Três gerações (tataravó e bisavó – Bia; bisavó e bisneta – Bel, e bisneta e tataraneta - Beta) opinando em um mesmo ambiente temporal sobre questões do contexto social, cultural e afetivo.

Figura19 – Bel pulando o muro



Quinto Capítulo: **Meninas que Assoviavam**

FONTE: MACHADO, Ana Maria.
Bisa Bia, Bisa Bel. p. 24.

A bisneta de Bel vai surgir sutilmente em meio aos diálogos conflituosos que ela, Bel, tem com Bisa Bia. Um desses conflitos acontece quando a bisavó - como todas as pessoas mais experientes - insiste em lhe dar conselhos. Então, Bel, para deixar de ouvir os conselhos da bisavó, com os quais ela não concordava, começa a canta e, depois, a assoviar a mesma música. O gesto de “assoviar” desagrada Bisa Bia, pois, de acordo com o contexto de sua época, esse comportamento não é feminino, não era para moças comportadas. Ao ponderar o comentário da avó e a sua vontade, Bel resolve seguir a voz que vem surgindo do seu interior, então continua a assoviar. Começa a surgir, aqui, em algum lugar do seu interior, a bisneta Beta.

Escute o que eu estou lhe dizendo, aprendi com a minha experiência...

— Por isso mesmo, ué, se eu não puder fazer a minha experiência, como é que vou aprender? — bem que eu respondo às vezes.

De tanto ela falar em experiência, experimentei tapar os ouvidos com algodão, mas não deu certo, porque a voz dela vem de dentro de mim. Aí resolvi cantar bem alto, mais alto do que ela, e canto uma música que eu mesma inventei:

[...]

Mas, um dia, eu estava com dor de garganta, no começo de uma gripe que depois virou uma tragédia. Em vez de cantar, assoviei. Aí, bem, foi outro deus-nos-acuda!

[...]

— E que mal tem assoviar? — desafiei.

— Não tem mal nenhum, meu bem.

[...]

— O que é muito feio não é o assovio. É uma menina assoviando, uma mocinha que não sabe se comportar e fica com esses modos de moleque de rua.

Pronto! Pra que é que ela foi dizer isso? **Bem nesse momento, parecia que tinha uma voz dentro de mim, bem fraquinha, mas bem nítida**, me dizendo assim:

— Faça o que você bem entender! Não deixe ninguém mandar em você desse jeito.

Era justamente o que eu queria ouvir. [...] saí pela rua assoviando, vestida na minha calça desbotada, calçada nos meus tênis, chutando o que

encontrava pela frente. Bem moleca mesmo. Num instante estava encarapitada no muro [...] (MACHADO, 2000, p.32). (grifo nosso).

Neste trecho da narrativa, a autora inconscientemente, expressa outras imagens que nos possibilitam relacionar ao imaginário durandiano, a exemplo da música. A música está relacionada aos símbolos de inversão e, segundo Durand (2002, p.224-225), ela é “[...] o meio de exorcizar e reabilitar por uma espécie de eufemização constante a própria substância do tempo.” Em Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 627) encontramos o sentido da música relacionado à vida cósmica e à vida social ou pessoal.

Além da música, outras simbologias irão fazer-se presentes em outro conflito de ideias que se instaura entre as gerações. Esse conflito ocorre quando Bel resolve pular o muro da vizinha e subir na árvore para pegar goiabas junto com seu amigo Sérgio - pelo qual esta enamorada. Neste episódio, teremos novamente a aparição sutil, porém decidida, da bisneta Beta para fortalecer os argumentos de Bel para com sua tataravó Bia.

— Puxa, Bel, você é a menina mais corajosa que eu já conheci!

Fiquei quieta, o coração batendo forte. Ele continuou:

— E você sobe em árvore feito um menino.

Só ouvi a voz de Bisa Bia:

— Viu só? Ele acha você parecida com um menino. Homem não gosta disso. Agora ele fica pensando que você é um moleque igual a ele e vai levar uma goiaba de presente para aquela menininha bem arrumada e penteada que está esperando quieta na calçada... Finge que se machuca, sua boba, assim ele te ajuda. Chora um pouco, para ele cuidar de você...

Eu já ia começar mesmo a fingir — e nem era tão fingido, porque pensar na Marcela me dava de verdade um pouco de vontade de chorar —, **quando ouvi aquela outra voz, a fraquinha, a mesma que já tinha dito para eu assoviar quando tivesse vontade. Só que agora ela dizia assim:**

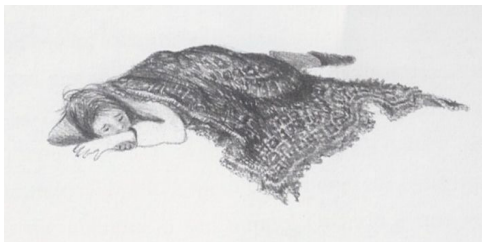
— Não finge nada. Se ele não gosta de você do jeito que você é, só pode ser porque ele é um bobo e não merece que você goste dele. Fica firme.

Preferi esse conselho. Não estava entendendo nada dessa nova voz, quem seria? Mas fiquei firme. E encarei o Sérgio, que ia chegando cada vez mais perto de mim. Aí, sabe o que foi que ele disse?

— Você é mesmo a menina mais legal que eu já conheci, não é feito essas bobonas por aí, que parece que vão quebrar à toa. Tem horas que eu tenho vontade de casar com você quando crescer. Pelo menos, assim meus filhos não iam ter uma mãe chata feito tantas que têm por aí. (MACHADO, 2000, p.36-37). (grifo nosso).

Temos, então, a simbologia do casamento como instituição social, que será abordado de maneira mais significativa pela autora no capítulo a seguir.

Figura 20 – Bel e seu resfriado

Sexto Capítulo: **Um Espirro e Uma Tragédia**

FONTE: Machado, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. p. 44.

Neste momento da história, Bel fala dos seus sentimentos com sua bisavó, e no diálogo surge mais uma vez as diferenças sociais e culturais com relação ao gênero feminino, quando elas comentam sobre a instituição casamento. Bisa Bia e Bel evidenciam os valores do casamento e como ele acontece em cada geração: o casamento por imposição, na época da bisavó, e o livre arbítrio no processo de escolha na geração de Bel.

— Menina de sua idade não devia estar pensando em namoros, isso não fica bem. Menina de sua idade deve é brincar de roda, fazer comidinha, pular amarelinha, costurar roupa de boneca...

[...]

— E no seu tempo as mocinhas casavam com quantos anos, Bisa Bia?

— Ah, não sei, não lembro, esqueci...

Ela é assim. Quando não quer lembrar, diz que não lembra. Mas eu não sou nada esquecida. E disse:

— Outro dia você falou que, às vezes, era com treze anos. Então já está na hora de eu começar a pensar em namorar, estou muito atrasada...

— Isso era antigamente. E naquele tempo a gente não namorava.

— Não namorava? E casava?

— Isso mesmo. Casava com quem os pais resolviam.

[...]

— Mesmo hoje em dia, é muito importante que as famílias estejam de acordo com um casamento.

Ouvi a tal vozinha fraquinha me dizendo qualquer coisa lá dentro, mas era tão baixo que nem consegui descobrir o que era. Respondi sem palpite mesmo:

— Olha, Bisa Bia, quer saber de uma coisa? Isso tudo foi muito antigamente. Hoje em dia, é justamente o contrário. Menina do meu tamanho não casa, não. Mas namora, se quiser, sabe? Namoro de menina, que é diferente de namoro de mulher maior, mas é namoro, sim. E, na hora de casar, não são mais os pais que resolvem. É a gente mesma. Estamos inventando um jeito novo pra essas coisas, sabe? (MACHADO, 2000, p.39-40).

Observamos, na expressão narrativa da autora, a relevante simbologia da mulher com relação ao casamento, a mulher como figura representativa da harmonização conjugal - tanto no tempo em que eram os pais que escolhiam,

quanto atualmente, com o *livre arbítrio*. A mulher é responsável por determinar o estado de maturidade para o namoro ou o casamento.

A simbologia da mulher coexistente na fala das personagens pode ser vista sob a concepção de Cirlot (2005, p.392), quando menciona que “[...] como imagem arquetípica, a mulher é complexa e pode ser sobredeterminada de modo decisivo; em seus aspectos superiores [...] como imagem da *anima* é superior ao homem, mesmo por ser o reflexo da parte superior e pura dele.”

As diferenças de atitudes comportamentais pontuadas nos conflitos de gerações relacionadas aos laços afetivos homem e mulher, namoro e casamento vão suscitar reações às opiniões da bisavó de forma bem acentuada. Isso ocorre quando a bisavó resolve dar uma ajudinha para Bel aproximar-se de Sérgio. A bisavó esconde os lenços de papel de Bel, pois esta está resfriada e, quando ao espirrar, não consegue encontrá-los, ficando em situação delicada. Todos ficam sorrindo, inclusive Sérgio.

Bel corre ao banheiro para recompor-se. Por um momento, esquece que só ela pode sentir a presença da Bisa, e passa a expressar-se, em tom de voz alterado, sua insatisfação com a atitude da bisavó. A professora, ouvindo seu desabafo, relaciona-o com “delírios” por causa do seu estado febril em virtude da gripe.

— Não me interessa o seu tempo! Quando é que você vai entender que hoje em dia tudo é muito diferente? Eu sou eu, vivo no meu tempo, e quero fazer tudo o que tenho vontade, viver minha vida, sacou, Bisa Bia? Eu sou eu, ouviu?

Só que tinha ficado tão furiosa, de verdade, que nem lembrei que toda conversa com Bisa Bia tinha que ser muda, conversa só falada para dentro, que era para ninguém mais ouvir. Se não, iam pensar que eu tinha ficado maluca. Como eu tinha esquecido disso, estava aos berros no banheiro, gritando:

— Eu sou eu! Eu sou eu!

Uma professora estava passando por ali e ouviu — por sorte era Dona Sônia, sempre tão carinhosa. Num instante veio me acudir:

— Que foi que aconteceu? Isabel, não chore, não, filhinha, você nem precisava ter vindo à aula hoje. Coitadinha, deve estar delirando...

E com essa conversa de “é delírio, vai ver que está com febre”, e coisa e tal, acabaram me mandando cedo para casa. (MACHADO, 2000, p. 43-44).

demos entender o “delírio”, nesta situação como introspecção do pensamento, das ideias, dos sonhos. Pitta (2005, p.46), ao explicitar as concepções de imagens em Bachelard, comenta que “O caminho mais seguro para fazer aparecer a imagem consiste nos estados de espontaneidade onírica nos quais a

consciência, livre de todo saber e da contaminação do conceito, apreende-as em seu imediatismo, em seu estado nascente.”

Ao utilizar o espirro como desencadeador do conflito, a autora utiliza o sentido simbólico, que é encontrado em Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 400), “como uma manifestação do sagrado para aprovar ou punir devido a sua brusquidão, que marca uma ruptura do *continuum* temporal.” Assim, a simbologia que envolve o ato de espirrar está relacionada também à temporalidade, essência do enredo na trama, na narrativa da história.

Figura 21 - Bel na Escola



Sétimo Capítulo: **A Dona da Voz Misteriosa**

FONTE: Machado, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. p. 51.

Nesse ponto da história, a autora reforça as questões relacionadas ao gênero. Cria um diálogo entre Bel e sua mãe sobre as questões relativas às mudanças na ordem social e cultural mencionando a emancipação da mulher no mercado de trabalho e a desvalorização do trabalho doméstico.

Falamos de várias coisas e eu quis saber como eram os lenços do tempo dela:

— Eram de pano, minha filha.

— Bordados, rendados, engomados?

[...]

— Alguns eram, tão bonitinhos... Mas dava muito trabalho para lavar, passar e engomar. Outros eram estampadinhos. Mas assim que começaram a aparecer os lenços de papel, eu logo aderi, achei a coisa mais prática do mundo. Uma das coisas mais desagradáveis em matéria de trabalho doméstico sempre foi lavar lenço de resfriado. Acho que no nosso tempo a gente deve sempre procurar as coisas mais simples, que permitam economizar nosso esforço, para podermos fazer outras coisas. Esses lenços de que você fala eram lindos, mas eram típicos de uma época em que as pessoas tinham uma porção de empregadas a seu serviço.

[...]

— Acho que também eram um sintoma de um tempo em que as mulheres geralmente não trabalhavam fora e ficavam inventando trabalho dentro de casa para se sentirem úteis. Já imaginou que tristeza devia ser passar os dias esperando o marido e os filhos chegarem? Um monte de empregadas e só um trabalho pouco criativo na casa?

Não entendi bem:

— Você acha que trabalho de dona-de-casa é só inventado, mãe? Não é útil?

— Não é isso que eu quis dizer. Acho que me expliquei mal. O que eu acho é que é um trabalho que não transforma o mundo, não melhora as coisas, é só manter como estava, lavar para ficar limpo e depois sujar, cozinhar para comer e depois ter mais fome, sei lá... Claro que educar filho é trabalho que transforma o mundo, mas isso é coisa que pai também faz, e mãe que trabalha fora também... (MACHADO, 2000, p.45-46).

Neste diálogo, observamos que algumas imagens são revisitadas pela autora, a exemplo do tecido (pano, bordados, rendas) e da mulher (Grande Mãe).

A figura do pai surge quando a autora fala que pai educa e transforma o mundo, e quando busca a identidade familiar a partir do sobrenome paterno.

— Por que minha avó é Almeida e eu sou Miranda?

— Porque quando sua avó casou, ficou sendo Ferreira, e eu nasci sendo Ferreira. Mas quando casei, fiquei sendo Miranda, que é o sobrenome do seu pai.

— Mas eu quero ter o mesmo sobrenome de você, da vovó e da Bisa Bia.

— Não pode, filha, cada um de nós ficou com um sobrenome diferente. Mulher quando casa é assim.

— Meu pai, meu avô e meu bisavô, todos têm o mesmo sobrenome?

— Do lado dele, tem... Porque são homens.

— Eu não quero.

— Não quer o quê? Não quer casar?

— Não quero mudar de sobrenome.

— Isso você resolve mais adiante, com seu marido.

Mas eu estava decidida mesmo:

— Não. Já resolvi. O nome é meu. Desde que nasci. Meu marido ainda nem me conhece. Não tem nada com isso.

Mamãe olhou para mim com atenção e perguntou:

— E por quê, Bel?

— Porque eu sou eu, ora.

Eu tinha gostado da frase. Do meu delírio, como disseram na escola. Acho que essa frase do meu delírio vai ficar sempre comigo. (MACHADO, 2000, p. 46-48).

Aqui observamos novamente a valorização de ordem genética (sentido da árvore) com relação ao sobrenome. Percebemos o conflito de gerações e a determinação da pré-adolescente em inverter esses valores já alicerçados, onde a continuação da árvore da família fica sob a responsabilidade do sobrenome paterno, desvalorizando o sobrenome materno.

O pai (o chefe/a cabeça) tem, na narrativa da autora, o sentido de “desencorajador dos esforços da emancipação, exercendo uma influência que priva, limita, esteriliza, mantém na dependência” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2006, p. 678).

Em Cirlot (2005, p. 437), “[...] a imagem do pai [está] associada [ao] princípio masculino e [relaciona-se] ao consciente, por contraposição ao sentido

maternal do inconsciente.” Na história, a figura do pai demarca a continuação da geração através do sobrenome. Mas é na figura da mãe que a representação do sujeito frente ao mundo - interior e exterior - reflete os valores, a maneira de pensar as questões sociais, culturais e atitudes comportamentais. Vale ressaltar que, nesse contexto, o conflito entre a responsabilidade pai/mãe está demarcado pela harmonia, pela intimidade.

Com o surgimento da bisneta Bia, Bel encontra-se em duas situações no contexto das gerações: a de bisneta e a de bisavó. Representa-se, assim, a bipolaridade, os dois pontos extremos: passado (bisavó Bia) e futuro (bisneta Beta), envolvendo Bel no momento presente, com conflitos que alicerçam a construção da sua personalidade.

— Meu benzinho, não fique aborrecida com sua bisavó porque eu deixei cair seus lenços na escola. Minha intenção era a melhor possível. Eu só queria ajudar... Queria que o Sérgio apanhasse o lenço do chão e viesse lhe entregar, começasse a conversar com você, que você pudesse sorrir para ele, tudo isso...

Continuei sem dizer nada. Mas aí ouvi bem mais forte aquela outra voz que de vez em quando me falava. E, desta vez, prestei bastante atenção:

— Bisa Bia, a senhora me desculpe, mas não é nada disso. Bel não precisa fingir para ele. Aliás, ninguém tem nada que fingir para ninguém. Se ela estiver com vontade de falar com alguém, vai lá, ou telefona, e fala. Pronto. É tudo tão simples, para que complicar?

— Isso mesmo — concordei, animada.

A voz continuou, agora falando comigo:

— E você aí, deixe de ser boba, perdendo seu tempo, espetando agulha num pano, só para agradar um bobalhão que ri de você, só para bancar a menininha fina. Para que fingir? Tem horas que não dá mesmo para fingir. Largue isso e vá fazer alguma coisa útil.

Foi a vez de me chatear com ela:

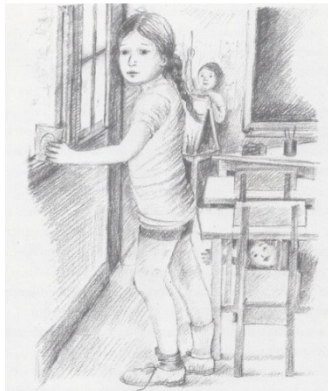
— Não se meta onde não é chamada. Nem sei quem você é, e fica aí dando palpite na minha vida. Pois fique sabendo que não estou perdendo tempo nenhum, estou descobrindo que gosto muito de bordar, como gosto de patinar, de ler, de dançar, de ver televisão, de ir à praia, de brincar na calçada, de fazer um monte de coisas... E não estou fazendo isso para agradar a ninguém. Só a mim mesmo. (MACHADO, 2000, p.48-49).

As opiniões da bisneta, versão totalmente oposta às da tataravó Bia, evocam imagens simbólicas que estão presentes em toda a história, como o tecido, e surgem outras, como as três dimensões, a *tríade* representada pelo passado - Bisa Bia, presente – Bel, e futuro – bisneta Beta..

A composição da *tríade* é feita através de um diálogo que brota do interior (inconsciente) de Bel. A bisneta Beta manifesta-se para resolver os conflitos que versam sobre valores e atitudes comportamentais entre Bel e a Bisavó Bia.

O encontro de Bel com a bisneta Beta é semelhante ao seu com sua Bisavó Bia: envolve organização de casa (ver Primeiro Capítulo: **No fundo de Uma Caixinha**) e o objeto fotografia também aparece, agora, de maneira evoluída, na forma de holografia (imagem em três dimensões, que pode ser vista em qualquer ângulo, como uma réplica do real).

Figura 22: Fotografia de Bel na escola com o retrato de Bisa Bia nas mãos



FONTE: Machado, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**. p. 57.

— Calma Bisa...

— Bisa é ela — respondi —, não confunda. E é minha Bisa, não é sua.

A outra respondeu:

— Sei disso muito bem. Você é que é minha Bisa. Bisa Bel, uma gracinha de menininha de “short” e tênis, que eu encontrei nos guardados de minha mãe, numa foto velha e mandei fazer uma holografia Delta... E ela é sua Bisa Bia, a menininha que também está lá, no retrato que você segura na mão.

[...]

— Qual é seu nome?

— Beta. Sou sua bisneta.

Essa não. Agora eu tinha que continuar, saber mais. Perguntei:

— Como é que pode?

— Eu moro daqui a muito tempo, em outro século. Outro dia, minha mãe — que é sua neta — estava dando uma geral, arrumando as coisas dela, e eu encontrei uma foto antiga, com uma menina que era a coisa mais fofinha deste mundo: VOCÊ!

Fiquei espantadíssima. Beta continuou:

Aí, mandamos fazer uma holografia Delta e então...

[...]

E pode até tirar holografias Delta, que são as holos de retratos, quadros e desenhos antigos, que não eram em três dimensões — feito o tal seu, que serviu para tirar a sua holografia Delta em que eu entrei. Parece que foi tirado no colégio...

— Não pode ser. Se eu estou com o retrato de Bisa Bia, então não pode ser verdade, nunca tirei nenhuma foto com a dela na mão... (MACHADO, 2000, p.51-52).

Assim, as simbologias do encaixamento, do desdobramento, da casa, da mãe, do tempo, do nome repetem-se na narrativa da autora (ver Primeiro Capítulo:

No fundo de Uma Caixinha). Na holografia Delta, podemos ter novamente a representatividade do passado, presente e futuro e, ainda, nascimento, vida e morte, que constituem em elementos de eterno conflito da natureza humana.

A morte aqui não finaliza um tempo - ela é o recomeço à medida que, inconscientemente, mesmo após a passagem da morte, uma geração reconhece e se sente colada (viscosidade) à outra.

[...]E fiquei gostando tanto de você e dela que vim visitar vocês, mesmo sabendo do perigo.

Para que falar em perigo? Bisa Bia era toda assustada, não podia ouvir essas coisas, ficou logo querendo saber:

— Perigo? Que perigo? Neta Beta respondeu:

— Se eu ficasse só vendo vocês, quietinha, não tinha perigo nenhum. Mas se eu falasse — como acabei falando —, corria o risco de que você me ouvisse, Bisa Bel. E então...

— E então, o quê? — perguntei, preocupada.

— E então, um pouco de mim vai ficar para sempre morando dentro de você...

— Junto comigo? — quis saber Bisa Bia. — Será que tem lugar?

— Tem que ter — confirmou Neta Beta. — E, pelo jeito, a gente vai discutir um bocado.

Confesso que eu estava gostando tanto da idéia que bati palmas.

— Mas temos uma coisa em comum, minha querida — percebeu logo Bisa Bia. — Nós duas gostamos muito, muito de Bel, e só queremos o bem dela.

— Isso é verdade — disse Neta Beta. — Mas os nossos palpites são tão diferentes... Como é que ela vai saber quem tem razão?

Essa é uma coisa, por exemplo, em que Neta Beta tem toda a razão. Impossível saber sempre qual o palpite melhor. Mesmo quando eu acho que minha bisneta é que está certa, às vezes meu coração ainda quer-porque-quer fazer as coisas que minha bisavó palpita, cutum-cutum-cutum, com ele... Mas também tem horas em que, apesar de saber que é tão mais fácil seguir os conselhos de Bisa Bia, e que nesse caso todos vão ficar tão contentes com o meu bom comportamento de mocinha, tenho uma gana lá de dentro me empurrando para seguir Neta Beta, lutar com o mundo, mesmo sabendo que ainda vão se passar muitas décadas até alguém me entender. Mas eu já estou me entendendo um pouco — e às vezes isto me basta. (MACHADO, 2000, p.53).

O sentido de cumplicidade está presente nas relações das personagens, quando a bisneta Beta refere-se ao eu e ao outro: *“um pouco de mim vai ficar sempre morando dentro de você...”*

As imagens do coração e do cérebro - ambas pertencentes à natureza do homem - são evocadas nesta narrativa. O coração tem o sentido voltado à concepção da “[...] psicologia mulçumana, [onde] o coração sugere os pensamentos os mais escondidos, os mais secretos, os mais autênticos, a base mesma da natureza intelectual do homem.” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2006, p. 2).

Segundo Cirlot (2005, p.180), o coração representa o sol e “Todas as imagens de ‘centro’ relacionam-se com o coração, quer como correspondências quer como substituições, tais como a taça, o cofre e a caverna.” Elementos esses que estão presentes em vários momentos da narrativa da autora.

Percebemos que, apesar do conflito, o relacionamento entre as gerações tende a ser harmonioso, mesmo que as personagens precisem passar por algumas situações que envolvam as diferenças de valores culturais, sociais e temporais, e estimulem, por instantes, uma cisão.

Figura 23 – Bel de Trança



Oitavo Capítulo: **Trança de Gente**

FONTE: MACHADO, Ana Maria. Bisa Bia, Bisa Bel. p. 59.

Neste capítulo, a autora reforça os conflitos de gerações com relação ao gênero. Há as dúvidas de Bel para tomar decisões com relação a atitudes comportamentais entre a mulher submissa e a mulher emancipada.

A autora traz à história as personagens de um casal de irmãos gêmeos. E, com eles, discussões sobre diferenças comportamentais das pessoas que vivem no Brasil em relação àquelas que já tiveram experiências de morar no exterior, e em especial, em relação à troca de papéis do menino e da menina nos afazeres domésticos.

E como é que eles são diferentes? Sempre ouvi dizer que gêmeos são iguais...

— Não, eles até que se parecem um com o outro. Um pouco só, mas parecem. Como dois irmãos que não fossem gêmeos. Mas eles são diferentes é de nós. Pra começar, falam um pouco engraçado, com um pouco de sotaque, mas só um pouquinho. E às vezes misturam umas palavras estrangeiras na conversa.

[...]

Eles não têm empregada, porque a família mesmo é que faz tudo, eles preferem assim, já imaginou?

Difícil imaginar, num primeiro momento. Claro, a gente sabe que tem gente que não tem empregada porque não pode. Mas porque prefere? Aí ouvi a voz de Neta Beta:

— Grande coisa! Um espanto é essa gente que não sabe fazer nada sem empregada... Deus me livre de ser patroa de alguém... Esse tempo já ficou muito pra trás...

[...]

— A mãe e o pai trabalham fora, e os gêmeos preparam o almoço deles sozinhos, fazem a cama, tudo isso...

— A gêmea, você deve estar querendo dizer... Como é que ela se chama?

— Maria, e ele é Vítor. Mas são os dois mesmo que fazem. O Vítor sabe cozinhar, Bel. E Maria sabe consertar tomada. Aliás, ela sabe consertar um monte de coisas. Outro dia até trocou a corrente da bicicleta do Fernando, se eu não visse não acreditava. Todo mundo está adorando os dois, são uns amigões...

Neta Beta ainda disse:

— Grande coisa! Eu também sei consertar mil coisas, tenho banca de carpinteiro, adoro mecânica... (MACHADO, 2000, p.55-56).

Neste diálogo podemos observar algumas imagens presentes na narrativa da autora, a exemplo do sentido da árvore, a mãe e o pai (já mencionados anteriormente) e a corrente.

Para Durand (2002, p.341), “O simbolismo da Árvore reúne ao crescer todos os símbolos da totalização cósmica. [...] na sua gênese e no seu devir.” Ou seja, ela cria o elo entre os três níveis do cosmo: o subterrâneo; a superfície da terra e as alturas.

Com relação à corrente:

Em um sentido sócio-psicológico, [ela] simboliza a necessidade de uma adaptação à vida coletiva e a capacidade de integração ao grupo. Marca uma fase da evolução ou da involução pessoais, e não há nada de mais difícil, talvez, do ponto de vista psíquico, do que sentir o indispensável elo de ligação social, não mais como uma corrente pesada e imposta do exterior, mas numa forma de adesão espontânea. (CHEVALIER E GHEERBRANT (2006, p. 292-293).

Portanto, a presença desse símbolo vai buscar “[...] harmonizar os contrários, mantendo entre eles uma dialética que salvaguarde as distinções e oposições, e propor um caminhar histórico e progressista.” (PITTA, 2005, p. 36).

Outro ponto a considerar é o percurso histórico sobre as mudanças de paradigmas em relação às questões políticas e sociais, presentes na narrativa. As questões são levantadas a partir das experiências familiares que cada uma vivenciou junto com os bisavós, tudo pensado a partir de uma fotografia esquecida na escola: o retrato de Bisa Bia .

Eu mostrei à turma o retrato de sua bisavó e todo mundo começou a trazer retratos dos bisavós também. Então, resolvemos fazer uma pesquisa sobre o tempo em que eles viveram. Vamos passar algumas semanas estudando esse tempo, o final do século passado, o começo deste...

[...]

Todo mundo achando a idéia ótima. Ficar inventando como o mundo pode melhorar um pouquinho com cada um, já pensou?, pai, filho, neto, bisneto... E como pode aproveitar o que cada um já fez antes para melhorar, pai, avô, bisavô, tataravô, tatatataravô, até perder de vista... Estudar o futuro, já imaginou? Muito melhor do que ficar sempre amarrada no passado, feito a escola está sempre fazendo. (MACHADO, 2000, p.58-60).

Encontra-se aqui, novamente, a angústia: o nascimento e a morte; o passado, o presente e o futuro representando o sentido do devir.

Outras imagens são evocadas na narrativa da autora à medida que Bel vai desenrolando a trama, percebendo as mudanças de paradigmas e posicionando-se em atitudes e valores de acordo com as explicações de Bisa Bia e de bisneta Beta

E então eu soube, eu descobri. Assim de repente. Descobri que nada é de repente. Dessa vez, a pesquisa do colégio não é só em livros nem fora de mim. É também na minha vida mesmo, dentro de mim. Nos meus segredos, nos meus mistérios, nas minhas encruzilhadas escondidas, Bisa Bia discutindo com Neta Beta e eu no meio, pra lá e pra cá. Jeitos diferentes de meninos e meninas se comportarem, sempre mudando. Mudanças que eu mesma vou fazendo, por isso é difícil, às vezes dá vontade de chorar. Olhando para trás e andando para a frente, tropeçando de vez em quando, inventando moda. É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver. Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo, divido em três partes e vou cruzando uma com as outras, a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta. E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela, e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito. E sempre assim. Cada vez melhor. Para cada um e para todo mundo. Trança de gente.

Foi só por isso que eu resolvi contar o segredo que ninguém desconfia, sabe? Contar que Bisa Bia mora comigo. Mas quando eu me animo, não consigo parar, e acabei contando tudo. Até Neta Beta entrou na dança. E nós três juntas somos invencíveis, de trança em trança. (MACHADO, 2000, p.62-63).

Algumas imagens podem ser percebidas nesta passagem da história, a exemplo das lágrimas, quando Bel fala do choro, e da trança, quando ela relaciona ao sistema da tríade. As lágrimas, na teoria de Durand (2002, p.98), constituem-se em símbolo da água. “A água estaria ligada às lágrimas por um caráter íntimo”. Em Chevalier e Gheerbrant (2006, p. 533), a lágrima tem sua simbologia relacionada à dor e à intercessão. Após dar seu testemunho, evapora-se. Esse sentido de dor e evaporação está representado na maneira como que Bel expressa-se em relação à aceitação das mudanças que, apesar de dolorosas, são necessárias para o seu crescimento pessoal, para a construção de sua personalidade.

Quanto à trança, ela carrega consigo várias representações, portanto, difícil de ser definida. No sentido utilizado na história, ela pode representar “[...] uma

ligação provável entre este mundo e [o outro] [...] um enlace íntimo de relações correntes de influências misturadas, a interdependência dos seres.” (CHEVALIER E GHEERBRANT, 2006, p.895).

Portanto, a trança representa a tessitura entre as gerações - passado, presente e futuro; tessitura enlaçada através dos diálogos. sejam eles conflituosos ou de intimidade; tessitura que possibilita às personagens encontrarem-se e reconhecerem-se como participantes de um mesmo processo de involução e evolução, mesmo estando em temporalidades distintas.

Todos os temas e imagens que surgiram a partir da análise da obra, como relacionamentos, atitudes comportamentais, processos de convivência social e cultural, se introduzidos na realidade da criança, pré-adolescente e adolescente de maneira mais leve, menos didática e mecânica, talvez possibilite uma maior valorização do imaginário e contribua à construção de um sujeito mais reflexivo, ancorado no seu inconsciente pelo seu universo simbólico.

5.4 (Re)significando: as obras analisadas junto à teoria do imaginário, o contexto escolar e a formação do leitor

Ana Maria Machado, em ambas as obras, esboça um diálogo entre as personagens que expressam a afetividade, a intimidade. Ela brinca com o imaginário do leitor de forma criativa. Leitor e texto integram-se de modo a partilhar o enredo da história. O simbolismo subjacente estimula ao leitor reflexões que valorizam sua capacidade cognitiva criativa e sua percepção psíquico-social do mundo que o cerca de forma sutil, sensível, porém determinante.

Na história *Menina Bonita do Laço de Fita* há toda a essência da valorização do negro no Brasil, uma etnia marcada pela miscigenação através dos afrodescendentes. Essa valorização do negro pode ser apresentada de forma sensível à criança para que ela se perceba como integrante de uma cultura miscigenada sem, contudo, despertar-lhe adversidades ou preconceitos.

Na narrativa de *Bisa Bia, Bisa Bel*, a imaginação fica por conta da situação da mulher em três épocas diferentes, em espaço e temporalidade. De maneira subjetiva, a autora apresenta aos pré-adolescentes e aos adolescentes uma personagem que busca reconhecer, a partir de sua origem, o seu habitat social e cultural, em especial, considerando a questão do gênero.

Esses temas estão presentes objetiva e subjetivamente no contexto escolar, mas, infelizmente, são trabalhados geralmente por disciplinas isoladas, apenas nos Temas Transversais determinados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. A transdisciplinaridade, que deveria estar presente em todas as disciplinas, permanece fragmentada.

Outra questão notória que está relacionada aos temas presentes na literatura infantil e juvenil reside no fato de que esses só são percebidos na escola pelos professores quando utilizados em datas comemorativas no calendário acadêmico escolar - dos vultos históricos, da cultura, em especial, a cultura popular/folclore. E o que nos parece mais preocupante é a forma como essa literatura é introduzida no contexto da criança. Quase sempre se desconsidera o seu potencial simbólico e desvaloriza-se o imaginário infantil e juvenil. Assim, o aluno/a acaba relacionando esse tipo de literatura a uma literatura também “didática”, e, conseqüentemente, “obrigatória/pouco interessante.”

Entendemos que essas obras analisadas e outras obras que compõem a rica produção brasileira da literatura infantil e juvenil podem fazer parte de qualquer matéria/disciplina e utilizadas a qualquer momento, sem qualquer “pretexto.”

Supomos que as histórias, quando contadas sem pretexto, alcançam seu leitor/ator/produtor de maneira sutil, delicada e considerará a proposta de uma educação sensível existente nas teorias do imaginário á medida que, de forma natural e espontânea, possibilita à literatura infantil e juvenil integrar o contexto do imaginário preconizado por Durand, por entendermos que:

[...] o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objetivo. (DURAND, 2002, p.41).

Assim, a literatura, a partir do universo simbólico de sua narrativa (texto e ilustração), permite ao sujeito integrar-se em suas representações subjetivas. Essa integração possibilita ver “[...] as imagens que se apresentam como substituição de um real ausente, desaparecido ou inexistente, abrindo desse modo um campo de representação do irreal.” (WANENBURGER; ARAÚJO, 2006, p. 23).

É essa relação de troca entre o leitor e o texto (simbólico e subjetivo) que permite ao sujeito a percepção do eu com o outro imaginário - este outro refletido

através das imagens e das metáforas do inconsciente que faz surgir toda a simbologia representativa do imaginário.

A análise dessas obras permite-nos inferir que o imaginário educacional realmente precisa ser valorizado de maneira significativa nos currículos das escolas, pois, no tocante à leitura e à literatura, estas ainda entram na escola “[...] por imposição do cânone, pela formalização, pela ação do tempo e de agentes culturais que elegem as obras que deverão obrigatoriamente ser lidas.” (ALMEIDA, 2011, p.256).

A escola precisa pensar a formação humana como algo plural. Nessa pluralidade encontra-se a formação do leitor a partir da literatura - uma literatura que deve ser pensada considerando a riqueza de suas narrativas (texto e ilustração), as quais possibilitam reflexões para o exercício da imaginação criadora.

5.4.1 Tentativas introdutórias de aproximação das estruturas antropológicas do imaginário e as obras analisadas

No processo de análise das obras que considerou como perspectiva metodológica a hermenêutica simbólica, observamos que algumas imagens nos conduziam à teoria das estruturas antropológicas do imaginário e seus regimes diurno e noturno da imagem. Tentamos, no item que se refere ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, esboçar uma síntese dos principais conceitos pertencentes a essa teoria complexa.

Ressaltamos que nossa intenção em tentar realizar um levantamento preliminar dessas estruturas nas obras analisadas é essencialmente de caráter introdutório. A complexidade que envolve o contexto teórico e metodológico do imaginário precisaria de um estudo mais aprofundado e específico direcionado exclusivamente para os regimes de imagem. Portanto, o que se apresenta aqui são considerações, melhor dizendo, são apenas algumas sinalizações de um olhar iniciante na teoria das estruturas antropológicas do imaginário de Gilbert Durand.

Em ***Menina Bonita do Laço de Fita***, da maneira como a história é apresentada, na forma de expressão da autora e na escolha das personagens principais, identificamos uma tendência ao **Regime Noturno da Imagem**, que procura harmonizar, fundir, conciliar. A esse regime integram-se as estruturas místicas e as estruturas sintéticas do imaginário.

Identificamos alguns símbolos pertencentes à **estrutura mística do imaginário** como: os *símbolos de inversão*, a exemplo do *hino à noite*, com a presença da valorização das cores; *mater e matéria*, com a aparição do arquétipo da Grande Mãe, e a *expressão do eufemismo*, quando a autora inverte expressões simbólicas, a exemplo da animalidade, que é um dos símbolos das faces do tempo representadas pelos animais coelho e pantera.

A simbologia da animalidade na narrativa da autora apresenta-se com caráter de inversão que “[...] eufemiza a animalidade, a animação e o movimento, porque os integra num conjunto mítico onde desempenham um papel positivo [...]” (DURAND, 2002, p.312). Os símbolos relativos à noite (nictomórficos) nas faces do tempo também podem ser destacados como uma expressão do eufemismo, como a água.

Quanto à **estrutura sintética do imaginário**, esta é apresentada na narrativa através dos *símbolos cíclicos* – como o *ciclo lunar*, a lua associada ao bestiário (figura dos animais coelho e pantera); a *tecnologia do ciclo* – representada pela tessitura através da trança da menina, e o *sentido da árvore* (árvore genealógica), que surge por meio da jabuticabeira e da hereditariedade da etnia da menina.

Na narrativa da obra ***Bisa Bia, Bisa Bel***, a leveza com que Ana Maria Machado tece a história na forma como apresenta o enredo envolvendo o leitor, demonstra, nas entrelinhas, tendências ao regime diurno e noturno da imagem. Mas há uma predominância ao regime noturno.

O **Regime Diurno da Imagem** é representado pela **estrutura heroica do imaginário**, e integra-se pelos *símbolos de ascensão (elevação)*; *símbolos espetaculares (relativos à visão)* e os *símbolos da divisão (ou diiréticos)*.

Os *símbolos de elevação* que foram destacados nessa história estão representados pela *soberania uraniana* e pelo *chefe*, quando aparece à figura do pai como chefe da casa, o mantenedor do lar, relacionando-o ao poder, à soberania.

Com relação ao **Regime Noturno da Imagem**, este se manifesta com a **estrutura mística do imaginário** através dos *símbolos de inversão*, como o *encaixamento e redobrimento*, quando a história é iniciada e a menina reporta-se a uma sequência de objetos que estão dentro de uma caixa até chegar à fotografia da

sua avó; ao enfatizar as três gerações do gênero feminino na família em três épocas, passado presente e futuro, e ainda na holografia; *mater e matéria*, com a aparição da Grande Mãe e a *expressão do eufemismo presente em todo o contexto da obra*. Os *símbolos da intimidade* são representados pelo *túmulo e repouso* - a morte e o renascimento presentes em toda a narrativa e a *moradia e a taça* através do significado da casa.

Com relação à **estrutura sintética do imaginário**, temos os *símbolos cíclicos* apresentados a partir da simbologia da *tecnologia do ciclo* por meio da tessitura (o lenço bordado, a trança da menina e a corrente) e o *sentido da árvore*.

As **Faces do Tempo** aparecem na história a partir dos **símbolos catamórficos**. Segundo Durand (2002, p.111-112), o símbolo da queda é “A terceira grande epifania imaginária da angústia humana [...] estaria assim do lado do tempo vivido. São as primeiras mudanças desniveladas e rápidas que suscitam e fortificam o engrama da vertigem.” A queda é representada na narrativa no sentido de “[...] criar um universo harmonioso no qual ela [a morte] não possa entrar, e ter uma visão cíclica do tempo no qual toda morte é renascimento.” (PITTA, 2005, p.26).

Observamos assim, como bem ressalta Durand na esteira de Jung, que os arquétipos são universais e estão presentes simbolicamente na trajetória da natureza humana.

A teoria do imaginário subjacente na narrativa da autora fortalece a necessidade de termos um olhar diferenciado à literatura e ao imaginário, no sentido de valorizá-los como instrumentos que possibilitam contribuir para a formação do sujeito leitor. Reflete a essência da imaginação de quem escreve e possibilita a interação do sujeito que lê, pois as imagens visuais (ilustrações) e linguísticas (texto) contribuem ao entendimento e à representação do mundo.

6 CONCLUSÃO

Uma retrospectiva na trajetória deste estudo faz-nos lembrar que, anterior à participação no grupo de Pesquisa Arte, Cultura e Imaginário na Educação – GSACI/UFMA/PPGE, ainda não havíamos tomado conhecimento da Teoria do Imaginário de Durand. Logo percebemos o nosso maior desafio: tomá-la como fio condutor!

Esse desafio resultou em saldo positivo com relação aos estudos sobre leitura, literatura infantil e juvenil e formação do leitor no ambiente escolar, pois consideramos que houve uma ampliação significativa do horizonte conceitual dessas temáticas quando (re) significadas junto aos paradigmas que emergem nas ciências humanas e sociais.

Algumas considerações de caráter reflexivo podem ser feitas aqui como contribuição para o processo de continuação dos estudos na linha do imaginário no que tange à leitura, à literatura e à formação do leitor, como vemos a seguir.

A temática leitura ainda consiste em “calcanhar de Aquiles” na educação brasileira. Mesmo com todas as iniciativas de inserção de estratégias de fomento à leitura dos programas governamentais e não governamentais, o Brasil ainda luta contra a taxa de analfabetismo funcional e digital. O sistema educacional brasileiro, ao elaborar os PCN’s, iniciou um processo de valorização da cultura e da leitura na formação do sujeito. A escola, através do seu currículo, precisa buscar meios para reduzir a taxa de analfabetismo e valorizar a leitura junto ao aluno no contexto de todas as disciplinas, para que ele perceba que a leitura não se restringe em perguntas e respostas para um processo avaliativo de conteúdos. Para tanto, devemos aproveitar a orientação dos PCN’s com relação à transdisciplinaridade no currículo, a fim de fazer com que os “temas transversais” não sejam utilizados de forma fragmentada em disciplinas isoladas.

Sugerimos aos professores, bibliotecários e todos os educadores inseridos no contexto escolar que, ao utilizarem os “Temas Transversais” como princípio de ampliação do conhecimento, estes sejam acompanhados de um olhar voltado à valorização do material de leitura que é oferecido aos alunos, no sentido de motivá-los a perceber a leitura como um processo cultural. Entender, ainda, que todo material de leitura é produzido por esse homem simbólico, que tem a seu favor

um universo imaginário. Esse universo imaginário e simbólico pode ser percebido claramente nas artes e na literatura, em especial, nas obras de literatura infantil e juvenil.

Observamos que é possível ampliar as concepções de leitura à luz dos paradigmas holonômicos emergentes por ser a leitura um processo dinâmico integrado ao homem no seu aspecto cognitivo, emocional, sensorial e neurológico. Uma concepção de leitura que vê no texto um campo de significação do poder reflexivo do homem *symbolicus*, reflexão que valoriza a sua natureza existencial e sua relação com o mundo.

A vertente teórica do imaginário de Gilbert Durand como pilar de sustentação para o estudo possibilitou realizar ampliação dos referenciais teóricos com relação ao simbolismo e ao imaginário.

As obras de literatura infantil e juvenil de Ana Maria Machado têm, em sua essência, o caráter lúdico, poético e fantasioso. Quando foram analisadas metodologicamente pelo eixo da Hermenêutica Simbólica, fez-nos perceber o quanto o imaginário está presente na narrativa de suas histórias de forma subjetiva.

As imagens que surgem a partir da Hermenêutica Simbólica indicam-nos que podemos conduzir uma análise posterior das obras considerando as teorias que envolvem as estruturas antropológicas do imaginário e seus regimes diurno e noturno da imagem.

Considerando todas essas perspectivas, entendemos que se torna necessário valorizar e integrar a literatura infantil e juvenil junto aos paradigmas educacionais emergentes, pois suas narrativas textuais preñes de simbolismos - na palavra e na ilustração - talvez desperte, através do seu imaginário, esse leitor reflexivo e criativo que há muito tentamos conquistar. Um leitor que relacione texto e contexto de maneira a dar significado ao que foi lido. Assim, reforçamos a necessidade do uso da literatura em sala de aula como forma de fortalecer a interação do sujeito leitor e suas representações entre texto e mundo.

Agora, o nosso próximo desafio é integrar em nossas atividades profissionais, como bibliotecária e professora, essa ampliação de horizontes teóricos aos quais chegamos, e que possamos exercer o movimento de interação necessário junto aos paradigmas emergentes para que sejam assim valorizados e instaurados.

Consideramos, ainda, que a Biblioteconomia precisa ter um olhar voltado à evolução das teorias nas ciências humanas e sociais, em especial no que se refere à educação, para poder acompanhar a transformação do perfil de seus usuários junto a esses paradigmas emergentes.

Quando garimpávamos as informações para o desenvolvimento da pesquisa, observamos uma representatividade significativa de estudos sobre o imaginário. Mas há ainda muito o que ser pensado no sentido de conhecer melhor os aspectos bio-psíquico, cósmico e social que compreendem o trajeto antropológico do imaginário.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 2.ed. São Paulo: Scipione. 1991.

ALMEIDA, Rogério. A literatura como itinerário de formação: real, imaginário e modos de viver. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Educação e simbolismo: leituras entrelineares**. São Luís: EDUFMA, 2011. (Coleção Teses e Dissertações CCSO)

_____. Mitocrítica e mitanálise: no campo da hermenêutica simbólica. IN: GOMES, Eunice Simoes Lins (Org.). **Em busca do Mito: a mitocrítica como método de investigação do imaginário**. João Pessoa: Editora Universitária, 2011, p. 17-19.

ALMEIDA, Sônia. **Aulas proferidas na disciplina Fundamentos de linguística e de análise de discurso no Curso de especialização Leitura e Práticas Educativas no Curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Maranhão**. 2005.

ANTONIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogo com Prigogine, Morin e outras vozes**. São Paulo: Paulus, 2009.

ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado. Imaginário e educação: da criança mitológica e da modelação do humano. In: BARROS, João de Deus Vieira (Org.). **Imaginário e educação: pesquisas e reflexões**. São Luís: EDUFMA, 2008. (Coleção Diálogos Contemporâneos, 1.)

_____. **Imaginário educacional: figuras e formas**. Niterói: Intertexto, 2009.

AZEVEDO, Ricardo. **Literatura infantil: origens, visões da infância e certos traços populares** disponível em: <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo07.htm>. acesso em: maio. 2010. (não paginado)

BACHELARD, Gaston. **O direito de sonhar**. 4. ed. Editora Bertrand do Brasil: Rio de Janeiro. 1994.

_____. **A filosofia do não; O novo espírito científico; a poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção os Pensadores).

_____. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996a.

_____. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. As Reformas Curriculares no ensino básico: algumas questões. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, **Difusão de Idéias**, p.1-15, dez. 2006.

BARROS, João de Deus Vieira. **Educação, cultura e arte**: uma abordagem à luz de paradigmas emergentes. São Luís, [2011]. (Digitado).

BARROS, João de Deus Vieira (Org). **Imaginário e educação**: pesquisas e reflexões. São Luís: EDUFMA, 2008. (Coleção Diálogos Contemporâneos, 1)

_____. **Imaginário da brasilidade em Gilberto Freyre**. São Luís: EDUFMA, 2001.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial[da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v.134,n. 248, 23 dez. 1996.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil**: dinâmicas e vivências na ação pedagógica. São Paulo: Paulus, 2009.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas de leitura**. 2. ed. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2001.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. Imaginário e literatura infantil – imagens e simbolismo. **Educação**, revista do Centro de Educação UFSM, v.34, n.3, p.513-528, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> acesso em: 27 nov. 2011.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**: mitos, sonhos...20 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

CIRLOT, Juan-Eduardo. **Dicionários de símbolos**. São Paulo: Centauros, 2005.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**: símbolos, mitos e arquétipos. São Paulo: Paulus, 2009. (Coleção re-significando linguagem).

COLL, César. **Leitura é o coração do currículo**. Entrevista concedida a Ricardo Prado do Site Carta na Escola, 1 maio 2010. Disponível em <http://www.zuando.blog.br/2010/05/leitura-e-o-coracao-do-curriculo/>. Acesso em 25 jan. 2011.

CUNHA, Leo Literatura infantil e juvenil. In: Bernadete Santos Campello et al. **Formas e expressões do conhecimento**: introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998.

DUBORGEL, Bruno. **Imaginário e Pedagogia**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

DURAND, Gilbert. **A imaginação simbólica**. Lisboa:Portugal: Edições 70,1995.

_____. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução a arquetipologia geral .3.ed. São Paulo; Martins Fontes, 2002.

_____. **O imaginário**: ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem. 2.ed. Rio de Janeiro: DEFEL, 2001. (Coleção Enfoques Filosofia).

FERREIRO, Emília; TEBEROSK, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução a literatura infantil e juvenil**. 2.ed. São Paulo: Pioneira,1991.

GOÉS, Lucia Pimentel; ALENCAR, Jackson de (Org.). **A alma da Imagem**: a ilustração nos livros. São Paulo: Paulus, 2009.

JORDÃO, R.; OLIVEIRA, C. B. de. **Linguagens**: estrutura e arte. São Paulo: Moderna, 1999.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. 5. ed. São Paulo: Nova Fronteira, [19-?].

_____. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KOCH, Ingedore G, Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLTHAU, Carol. **Como usar a biblioteca na escola**: um programa de atividades para o ensino fundamental. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LAJOLO, Marisa; Zilberman, Regina. Livro didático, matéria da literatura. In:_____. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAPLANTINE, Francois; TRINDADE Liana. **O que é imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos, 309).

MACHADO, Ana Maria. **Bisa Bia, Bisa Bel**; ilustrações de Regina Yolanda. 2. ed. 4. imp. Rio de Janeiro: salamandra, 2000.

_____. **Menina bonita do laço de fita**; ilustração de Claudius. 8. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A leitura escolarizada. **Leitura**: teoria prática, Campinas, v.7, n.11. p. 16-26, jun.[1988].

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 14.ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 8.ed. rev. amp. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os setes saberes necessários à educação**. 2.ed. São Paulo:Cortez: Brasília:UNESCO, 2000.

PAREDES, José Bolívar Burbano. Educação, reflexividade e diversidade cultural: desafios na formação do professor. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SOUSA, Antônio Paulino (Orgs.). **Educação, política e modernidade**. Fortaleza: UFC, 2006.

PIAGET, Jean. O desenvolvimento da criança. In: _____. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PITTA, Danielle P. R. **Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2005.

RONECKER, Jean-Paul. **O simbolismo animal**: mitos, crenças, lendas, arquétipos, folclore, imaginário...São Paulo: Paulus, 1997.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, cultura e biblioteca. **Ci. Inf.**, Brasília, v.35, n.3, p.183-193, set./dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento,1995.

SANTOS, Caroline Cassiana Silva dos; SOUSA, Renata Junqueira de. A leitura da literatura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.

SERRA Elisabeth D'Angelo. **Livro e leitura**: um olhar sobre a cultura Brasileira. Ministério da Cultura. Disponível em: <http://www.minc.gov.br/textos/olhar/literaturainfantil.htm>. Acesso em: 20 mar. 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da.. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo Belo Horizonte:Autêntica, 1999.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Bisa Bia, Bisa Bel, uma narrativa em profundidade. In: _____ **Literatura infantil e juvenil:** um guia para professores e promotores de leitura. Goiânia: Cãnone Editorial, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; ARAÚJO, Alberto Filipe. **Gilbert Durand:** imaginário e educação. Niterói: Intertexto, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Biblioteconomia. Projeto de pesquisa e extensão: "A Biblioteca Pública como Laboratório para a Formação de Leitores nas Escolas Públicas de São Luís: um projeto de pesquisa-ação. São Luís, 1999.

VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos. In: Bernadete Santos Campello et al. **Formas e expressões do conhecimento:** introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: Escola de Biblioteconomia da UFMG, 1998.

VERUNSCH, Micheliny.Histórias mágicas.**Discutindo Literatura Especial**, v.1, n.3, p. 25-26, 2009.

WUNENBURGER, Jean-Jacques, ARAÚJO, Alberto Filipe. **Educação e imaginário:** introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo; Cortez, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 1985.

ANEXO

ANEXO – Quadro da Classificação Isotópicas das Imagens.

REGIMES OU POLARIDADES	DIURNO		NOTURNO			
Estruturas	ESQUIZOMÓRFICAS (ou heróicas) 1ª idealização e “recuo” autístico. 2ª diairetismo (<i>Spaltung</i>). 3ª geometrismo, simetria, gigantismo. 4ª antítese polêmica.		SINTÉTICAS (ou dramáticas) 1ª coincidência “oppositorum” e sistematização. 2ª dialética dos antagonistas, dramatização. 3ª historização. 4ª progressismo parcial (ciclo) ou total.		MÍSTICAS (ou antifrásicas) 1ª redobramento e perseveração. 2ª viscosidade, adesividade antifrásica. 3ª realismo sensorial. 4ª miniaturização (Gulliver).	
Princípios de explicação e de justificação ou lógicos	Representação objetivamente heterogeneizante (antítese) e subjetivamente homogeneizante (autismo). Os Princípios de EXCLUSÃO, de CONTRADIÇÃO, de IDENTIDADE funcionam plenamente.		Representação diacrônica que liga as contradições pelo fator tempo. O Princípio de CAUSALIDADE, sob todas as suas formas (espec. FINAL e EFICIENTE), funciona plenamente.		Representação objetivamente homogeneizante (perseveração) e subjetivamente heterogeneizante (esforço antifrásico). Os Princípios de ANALOGIA, de SIMILITUDE funcionam plenamente.	
Reflexos dominantes	Dominante POSTURAL com os seus derivados <i>manuais</i> e o adjuvante das sensações à distância (vista, audiofonação).		Dominante COPULATIVA com os seus derivados motores <i>ritmicos</i> e os seus adjuvantes sensoriais (quinésicos, músico-ritmicos, etc.).		Dominante DIGESTIVA com os seus adjuvantes <i>cenestésicos, térmicos</i> e os seus derivados <i>táteis, olfativos, gustativos</i> .	
Esquemas “verbais”	DISTINGUIR		LIGAR		CONFUNDIR	
	Separar ≠ Misturar	Subir ≠ Cair	Amadurecer Progridir	Voltar Recensar	Descer, Possuir, Penetrar	
Arquétipos “atributos”	Puro ≠ Manchado Claro ≠ Escuro	Alto ≠ Baixo	Para a frente, Futuro	Para trás, Passado	Profundo, Calmo, Quente, Íntimo, Escondido	
Situação das “categorias” do jogo de Tarô	O GLÁDIO	(O Cetro)	O PAU	O DENÁRIO	A TAÇA	
Arquétipos “substantivos”	A Luz ≠ As Trevas. O Ar ≠ O Miasma. A Arma Heróica ≠ A Atadura. O Batismo ≠ A Mancha.	O Cume ≠ O Abismo. O Céu ≠ O Inferno. O Chefe ≠ O Inferior. O Herói ≠ O Monstro. O Anjo ≠ O Animal. A Asa ≠ O Réptil.	O Fogo-chama. O Filho. A Árvore. O Gême.	A Roda. A Cruz. A Lua. O Andrógino. O Deus plural.	O Microcosmo. A Criança, o Polegar. O Animal <i>gigogne</i> . A Cor. A Noite. A Mãe. O Recipiente.	A Morada. O Centro. A Flor. A Mulher. O Alimento. A Substância.
Dos Símbolos aos Sistemas	O Sol, O Azul celeste, O Olho do Pai, As Runas, O Mantra, As Armas, A Vedação, A Circuncisão, A Tonsura, etc.	A Escada de mão, A Escada, O Bétilo, O Campanário, O Zigurate, A Águia, A Calhandra, A Pomba, Júpiter, etc.	O Calendário, A Aritmologia, a Tríade, a Tétrade, a Astrobiologia A Iniciação, O “Duas-vezes nascido”, A Orgia, O Messias, A Pedra Filosofal, A Música, etc.	O Sacrifício, O Dragão, A Espiral, O Caracol, O Urso, O Cordeiro. A Lebre, A Roda de fiar, O Isqueiro, A <i>Barutte</i> , etc.	O Ventre, Engolidores e Engolidos, Kobolds, Dáctilos, Osiris, As Tintas, As Pedras Preciosas, Melusina, O Veu, O Manto, A Taça, O Caldeirão, etc.	O Túmulo, O Berço, A Crisálida, A Ilha, A Caverna, O Mandala, A Barca, O Saco, o Ovo, O Leite, O Mel, O Vinho, O Ouro, etc.

FONTE. DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução a arquetipologia geral .3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 443.