

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ALESSANDRA OLIVEIRA DOS SANTOS BELTRAMIM

**POR UM *BILDUNGSROMAN FEMININO JUVENIL*: Do casulo à borboleta,  
mulheres e leitores em formação**

MARINGÁ- PR  
2019

ALESSANDRA OLIVEIRA DOS SANTOS BELTRAMIM

POR UM *BILDUNGSROMAN FEMININO JUVENIL*: Do casulo à borboleta, mulheres e leitores em formação

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

MARINGÁ- PR  
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B453p

Beltramim, Alessandra Oliveira dos Santos

Por um Bildungsroman feminino juvenil : Do casulo à borboleta, mulheres e leitores em formação / Alessandra Oliveira dos Santos Beltramim. -- Maringá, PR, 2019.  
255 f.tabs.

Orientador: Prof. Dr. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Literatura Juvenil brasileira. 2. Formação do leitor. 3. Teoria Literária. 4. Letramento literário. 5. Bildungsroman feminino. I. Zappone, Mirian Hisae Yaegashi , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 401.41

ALESSANDRA OLIVEIRA DOS SANTOS BELTRAMIM

**POR UM BILDUNGSROMAN FEMININO JUVENIL: DO CASULO À  
BORBOLETA, MULHERES E LEITORES EM FORMAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Letras, área de concentração: **Estudos Literários**.

Aprovada em 29 de agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr.ª Mirian Hisae Yacgashi Zappone  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



Prof. Dr.ª Lúcia Osana Zolin  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr.ª Luzia Aparecida Berloffia Tofalini  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr.ª Célia Regina Delacio Fernandes  
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD



Prof. Dr.ª Wilma dos Santos Coqueiro  
Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR

Com amor e esperança, dedico esta tese à sonhadora menina - borboleta  
que ainda mora dentro de mim e insiste em me inspirar  
e em me impulsionar pelos caminhos da vida..

Dedico, com gratidão, àqueles que me deram a vida  
e plantaram dentro de mim a convicção de que esta menina  
poderia vir a ser o que ela quisesse e, assim, voar longe, muito longe.

Dedico, com ternura, àquele que me estendeu a mão e cativou meu coração.

Decidiu caminhar ao meu lado e, de mãos dadas comigo, me ajuda, cotidianamente,  
a cultivar esta menina, com confiança, com respeito à minha liberdade, sempre me acalentando  
com a sua confiança e com o seu amor.

Por fim, dedico a todos aqueles que também continuam acreditando no poder e na força dessas  
meninas – borboletas que habitam dentro de cada menina-mulher.

Que continuemos borbo-letrando por aí!



## AGRADECIMENTOS

### A MIRAGEM NO CAMINHO

Perdeu-se em nada,  
caminhou sozinho,  
a perseguir um grande sonho louco.  
(E a felicidade  
era aquele pouco  
que desprezou ao longo do caminho).  
(Helena Kolody, In: *Viagem no espelho*).

Ao finalizar esse longo percurso, é chegada a hora de olhar para trás, contemplar o caminho percorrido e agradecer. Agradecer aos caminhantes que, por motivos diversos, seja por opção ou por arranjos da vida, aceitaram caminhar ao nosso lado durante essa jornada. São as pessoas que preenchem nossos dias com trabalho, dedicação e também com ternura e amizade, trazendo, assim, o gosto da felicidade ao nosso viver.

Primeiramente, agradeço a Deus, que sempre me acompanha e nunca me abandonou. É Ele quem me sustenta nos momentos de dificuldades, me conduz pela mão durante toda a caminhada e me pega no colo, nos momentos em que tropeço nas pedras do caminho. É Ele quem me dá sabedoria e alivia os meus cansaços.

Agradeço, também, aos meus familiares, meus pais, Amélia e José, minhas irmãs, Elisângela e Joseane, meus cunhados, sobrinhos, meus sogros e afilhados: a eles que, tantas vezes, tiveram de conviver com as minhas ausências e, ainda assim, permaneceram ao meu lado, sempre torcendo e rezando por mim. Obrigada pelas mãos estendidas sempre que eu precisei, obrigada pelo apoio oferecido, pelo carinho e pelos momentos preciosos que compartilhamos. Obrigada, sobretudo, por não me deixarem esquecer que eu também sou filha de Deus e que a felicidade se constrói é mesmo no decorrer da caminhada, ao lado de quem a gente ama com reciprocidade. Vocês sempre me proporcionaram deliciosas tréguas na correria absurda dessa caminhada.

Agradeço ao meu amado esposo, Higo, que ao presenciar a minha ânsia por continuar enveredando pelo universo da literatura, soube driblar a minha falta de tempo, escolhendo caminhar de mãos dadas comigo, acompanhando sempre de perto cada passo, cada etapa do meu caminhar. Obrigada por tão bem cuidar de mim, por tantas vezes me amparar, por me poupar da solidão e por me ajudar a lembrar de equilibrar a caminhada com os momentos de descanso, de sono, de lazer, de amar e ser amada. O seu amor sempre acalenta meu coração.

Agradeço à minha orientadora e inspiradora, Professora Dra. Mírian, que já me acompanha desde o mestrado. Obrigada pela confiança, pela parceria, pelas correções,

pelas orientações cuidadosas e inteligentes. Obrigada pela forma generosa e humana como você tem me guiado, ao longo do caminho. Obrigada por me ajudar a superar os tropeços do caminho e chegar até aqui fortalecida. Você será sempre a minha orientadora e eu serei sempre a sua pupila.

Agradeço às professoras que compuseram a banca examinadora, Professoras Célia Regina Delácio, Wilma Coqueiro, Luzia Aparecida Berloff Tofalini e Lúcia Osana Zolin. Obrigada pela leitura cuidadosa do texto, pelas indicações de leitura, pela atenção e paciência dedicadas no intuito de me ajudarem a lapidar este trabalho. A experiência de vocês me ajuda a aperfeiçoar os meus resultados. A vocês, minha sincera gratidão!

Agradeço aos professores do PLE-UEM que me acompanharam por algumas etapas do caminho, ao longo das disciplinas, prestando relevantes contribuições para a definição do meu percurso: Alexandre, Alice, Lúcia, Marciano (*in memoriam*), Márcio, Marisa, Milton, Mírian e Vera. Obrigada, queridos mestres, pelos preciosos conhecimentos compartilhados, pelas luzes que me apontaram, iluminando o meu caminho e me ajudando a traçar melhor o meu percurso até aqui.

Agradeço, ainda, aos colegas e amigos que fui conquistando ao longo da caminhada. A companhia de vocês tornou o caminhar mais ameno, mais alegre e mais significativo. Obrigada pelo auxílio nas leituras, nos seminários, nos debates, nos eventos! Obrigada pelos cafezinhos, bate-papos, viagens, enfim, pela caminhada e pelos projetos compartilhados. De certa forma, continuaremos sendo referências e parceiros uns dos outros, mesmo que a vida nos conduza a rumos diferentes. De um modo especial, agradeço à Kátia Caroline, que me acompanhou bem de perto nesta trajetória e, se tornou, para mim, mais que amiga, ela foi minha incentivadora, uma parceira sempre pronta a me ajudar e, por isso, sua amizade é presente que levarei pela vida inteira.

Agradeço, também, ao Adelino, secretário do PLE e a Wérica. Sem a organização de vocês na administração da nossa vida acadêmica, seria muito mais árduo o nosso caminhar. Minha gratidão a vocês pela atenção cuidadosa a mim dedicada.

E, por fim, aos meus amigos pessoais e aos colegas de trabalho que, ao longo dessa trajetória, muitas vezes, se fizeram ouvidos para as minhas angústias, se tornaram parceiros para meus momentos de lazer e descontração, foram compreensivos nas minhas ausências e ainda me acolheram com seus conselhos e orações, em meus momentos de dificuldade. A companhia de vocês também enche de ternura o meu caminhar.

“O senhor... Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isto que me alegra, montão” (1994, p.24-25).

“Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?” (1994, p.42).

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem” (1994, p.448).

“Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo” (1994, p.840) (Guimarães Rosa, In: *Grande sertão Veredas*).

### **Não te rendas**

Não te rendas, ainda é tempo / De se ter objetivos e começar de novo,  
Aceitar tuas sombras, / Enterrar teus medos  
Soltar o lastro, / Retomar o voo.

Não te rendas que a vida é isso,  
Continuar a viagem, / Perseguir teus sonhos,  
Destruir o tempo, / Correr os escombros  
E destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas,  
Ainda que o frio queime, / Ainda que o medo morda,  
Ainda que o sol se esconda, / E o vento se cale,  
Ainda existe fogo na tua alma. / Ainda existe vida nos teus sonhos.

Porque a vida é tua e teu também o desejo  
Porque o tens querido e porque eu te quero  
Porque existe o vinho e o amor, é certo.  
Porque não existem feridas que o tempo não cure.  
Abrir as portas, / Tirar as trancas,  
Abandonar as muralhas que te protegeram,

Viver a vida e aceitar o desafio,  
Recuperar o sorriso, / Ensaiar um canto,  
Baixar a guarda e estender as mãos  
Abrir as asas / E tentar de novo  
Celebrar a vida e se apossar dos céus.

Não te rendas, por favor, não cedas,  
Ainda que o frio te queime, / Ainda que o medo te morda,  
Ainda que o sol ponha e se cale o vento, / Ainda existe fogo na tua alma,  
Ainda existe vida nos teus sonhos / Porque cada dia é um novo começo,  
Porque esta é a hora e o melhor momento  
Porque não estás sozinho, porque eu te amo.  
(Mario Benedetti)





## RESUMO

A literatura infantil e juvenil brasileira, ao longo de sua história de quase um século e meio, mesmo marcada por tantos recuos e avanços, por críticas e aclamações, desempenhou um significativo papel na instituição e na formação de seu público leitor. Embora, muitas vezes, sua qualidade tenha sido questionada ao longo de seu percurso, é possível observar que, na contemporaneidade, graças à sua capacidade de adaptação, que lhe permite abarcar e instituir novas tendências, novos papéis e novos públicos, essa categoria literária se consolidou no contexto editorial, garantindo a profissionalização do escritor e adquirindo visibilidade junto ao mercado e também junto à crítica especializada. Tanto é assim que já é possível contemplar, nessa literatura, muitas inovações temáticas e formais que lhe permitem abarcar demandas cada vez mais complexas e específicas, tais como as questões de gênero, por exemplo. Assim sendo, partindo da perspectiva teórica que defende a sobrevivência do gênero *Bildungsroman*, em diferentes tempos e contextos históricos – Maas (2000), Bakhtin (2003) e Puga (2016) –, este trabalho parte da hipótese de que, em meio a tantos avanços quantitativos e qualitativos observados na evolução da literatura infantil e juvenil brasileira, é possível contemplar, na contemporaneidade, a existência de um *Bildungsroman* feminino especificamente juvenil. Com esse propósito, foram selecionadas para o *corpus* da pesquisa três obras da literatura juvenil de autoria feminina selecionados dentre os acervos do PNBE de 2006 a 2011 e que tinham como temática central o processo de desenvolvimento de alguma protagonista juvenil, da infância ou da adolescência à maturidade – a saber *Ana Z. aonde vai você?*, de Marina Colasanti (1993), *Vendem-se unicórnios*, de Índigo (2011) e *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011). O objetivo era averiguar em que medida e com que intensidade tais obras seriam capazes de abordar temáticas complexas como as questões de gênero, formação leitora, amadurecimento e outros, de modo a se configurarem como possíveis *Bildungsromane* femininos juvenis. A partir do desenvolvimento proposto, foi possível observar que as três obras selecionadas são indicativas de que a Literatura Juvenil brasileira contemporânea demonstra-se capaz de adotar recursos formais clássicos e inovadores, complexos e prestigiados o suficiente para problematizar, também pelo viés intimista, não apenas as questões de gênero, mas também quaisquer assuntos relacionados aos grandes dilemas da vida humana, colocando-se, assim, em pé de igualdade com qualquer literatura de qualidade, legítima, autônoma, sem estigma; uma literatura digna de ser lida, apreciada, produzida, estudada. As obras do *corpus* comprovam a existência de um *Bildungsroman* feminino juvenil materializada em uma literatura que não apenas possibilita a formação física, intelectual, emocional, ética, humana, mas que, considerando a especificidade do público a que se destina, vale-se do recurso ao fantástico e também promove a ampliação do nível de letramento literário, por meio da incorporação de expedientes narrativos que valorizam a ampliação do horizonte de expectativas de seus leitores em potencial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura Juvenil brasileira; *Bildungsroman* feminino; Formação do leitor, Letramento literário.

## ABSTRACT

Brazilian children's and juvenile literature, throughout its almost a century and a half history, even marked by many setbacks and advances, criticism and acclaim, it played a significant role in institute and formation of its reading public. Although its quality had been questioned along its course, it is possible to observe that in contemporary times, thanks to its adaptability, which allows it to embrace and establish new trends, new roles and new audiences, this literary category is consolidated in the editorial context, ensuring the professionalization of the writer and gaining visibility with the market and also with the specialized critics. Such that it is already possible to contemplate, in this literature, many thematic and formal innovations that allow it to embrace increasingly complex and specific demands, such as gender issues, for example. Thus, starting from the theoretical perspective that defends the survival of the genre *Bildungsroman*, in different times and historical contexts – Maas (2000), Bakhtin (2003) and Puga (2016) –, this work starts from the hypothesis that, surrounded by so many quantitative and qualitative advances observed in the evolution of Brazilian children's and juvenile literature, it is possible to contemplate, at the present time, the existence of a specifically juvenile female *Bildungsroman*. For this purpose, three female-authored juvenile literature narratives were selected to the research *corpus* from the PNBE collections from 2006 to 2011, and their central theme was the development process of some youth protagonist, from childhood or adolescence to maturity – namely *Ana Z. aonde vai você?*, by Marina Colasanti (1993), *Vendem-se unicórnios*, by Índigo (2011) and *A mocinha do Mercado Central*, by Stella Maris Rezende (2011). The aim was to ascertain the extent and the intensity that the narratives could be able to address complex issues such as gender issues, reading formation, maturation and others, in order to configure themselves as possible juvenile female *Bildungsromane*. It was possible to observe, considering the development of the research, that the three selected narratives are indicative that the contemporary Brazilian Juvenile Literature is capable of adopting classic and innovative formal resources, complex and prestigious enough to problematize also on intimate approach, not only because of its gender issues, but also any issues related to the great dilemmas of human life, being on a par with any quality literature, legitimate, autonomous, without stigma; a literature worth to be reading, appreciated, produced, studied. The narratives of the *corpus* prove the existence of a juvenile female *Bildungsroman* materialized in a literature that not only enables the physical, intellectual, emotional, ethical, human formation, but, considering the specificity of the target audience, uses the fantastic and also promotes the broadening of literary literacy through the incorporation of narrative means that value the widening of horizon of expectations of its potential readers.

**KEYWORDS:** Brazilian Juvenile Literature; Female *Bildungsroman*; Reading formation; Literary literacy.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
Para início de conversa .....	7
Da delimitação do tema, justificativa e objetivos da pesquisa.....	9
Do estado da arte .....	19
Da metodologia e delimitação do <i>corpus</i> da pesquisa .....	21
<b>1. PESQUISA EXPLORATÓRIA: A RECORRÊNCIA DO <i>BILDUNGSROMAN</i> EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS</b> .....	30
1.1 Pesquisa exploratória: “ <i>Bildungsroman</i> feminino” .....	30
1.2 Pesquisa exploratória: “ <i>Bildungsroman</i> juvenil” .....	36
1.3 Pesquisa exploratória: “ <i>Bildungsroman</i> ” .....	38
<b>2. <i>BILDUNGSROMAN</i>: UM BREVE HISTÓRICO</b> .....	45
2.1 Das especificidades do romance de formação em diferentes campos epistemológicos e culturais .....	50
2.2 Do <i>Bildungsroman</i> feminino .....	55
2.3 Por um <i>Bildungsroman</i> juvenil .....	72
2.4 Por um <i>Bildungsroman</i> feminino juvenil: três garotas em busca de si .....	80
<b>3. POR UM <i>BILDUNGSROMAN</i> FEMININO JUVENIL: JOVENS MULHERES EM FORMAÇÃO</b> .....	86
3.1 <i>Ana Z. aonde vai você?</i> : da infância à adolescência, o caminho de Ana Z., se faz .....	86
3.2 <i>Vendem-se unicórnios</i> : da invisibilidade à liberdade, novos rumos e expectativas para a mulher.....	106
3.3 <i>A Mocinha do Mercado Central</i> : abrindo caminhos para uma nova história.....	129
<b>4. POR UM <i>BILDUNGSROMAN</i> FEMININO JUVENIL: ENTRE A FANTASIA E A REALIDADE, ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE MULHER</b> .....	159
<b>5. O <i>BILDUNGSROMAN</i> FEMININO JUVENIL E O LETRAMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORAS</b> .....	177
5.1 No contato com a arte e a literatura, a formação literária / estética das protagonistas .....	178
5.2 Nas tramas do texto, a formação literária e estética do leitor .....	196
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	235
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	241
Obras literárias:.....	241
Referencial teórico:.....	241
<b>APÊNDICES</b> .....	250
Apêndice 1: “ <i>Bildungsroman</i> feminino” na Plataforma Sucupira.....	250
Apêndice 2: “ <i>Bildungsroman</i> feminino” na Plataforma da USP .....	251
Apêndice 3: “ <i>Bildungsroman</i> juvenil” na Plataforma Sucupira .....	252
Apêndice 4: “ <i>Bildungsroman</i> ” na Plataforma Sucupira.....	252

Apêndice 5: O <i>Bildungsroman</i> feminino juvenil em obras literárias do PNBE .....	254
---	-----

## INTRODUÇÃO

Para início de conversa<sup>1</sup>

Segundo João Guimarães Rosa, em *Grande sertão: Veredas*, viver é muito perigoso, não é? E é perigoso porque "a vida inventa! [...] – porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada" (ROSA, 1994, p. 658). É perigoso porque a vida não tem fórmulas prontas aplicáveis a todos os seres e situações indistintamente. É perigoso "porque aprender-a-viver é que é o viver, mesmo" (ROSA, 1994, p.840). Na vida, não há tempo para ensaios: as cortinas se abrem antes mesmo que tenhamos tido tempo suficiente para planejar como será a nossa estreia e toda a apresentação. Enquanto aprendemos sobre a vida, a vida vai passando, e enquanto a vida escorre por entre os nossos dedos, vamos acumulando experiências. E, quando, de repente, percebemos que a vida passa, vamos aprendendo a valorizá-la de verdade e ficamos um pouco mais sábios na prática do viver.

Entretanto, quanto mais acumulamos esse saber do viver, menos tempo nos resta para viver na prática as experiências acumuladas. Aliás, as experiências só nos chegam após termos percorrido o caminho, porque, na verdade, só se conhece o caminho durante a caminhada; mais que isso: só se constrói o caminho ao caminhar, porque o caminho de cada um na vida é único, inédito, irrepetível, original. Porque, também, "o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 1994, p.85).

Mas por que tantas reflexões sobre essa difícil "arte do viver"? Porque é um pouco sobre isso que falaremos neste texto. Para onde essas questões poderão nos levar? Não se sabe ainda ao certo, mas é possível adiantar que elas nos conduzirão a uma viagem pelo universo da literatura para compreender um tal de *Bildungsroman*, ou romance de formação que, grosso modo, é um romance que apresenta a trajetória de um protagonista, profundamente humano, de carne e osso e que, assim como a gente, entre erros e acertos, vai empreendendo a sua viagem pela vida, enquanto vai crescendo.

---

<sup>1</sup> A título de explicação: optou-se pelo uso da primeira pessoa do discurso na introdução e também nas considerações finais, a fim de se garantir maior liberdade de autoria. No desenvolvimento do trabalho, porém, buscando maior objetividade, há um predomínio da terceira pessoa do discurso.

Mas esse crescer não se restringe a um crescimento físico, é muito mais que isso. É sobre alguém que parte da mocidade para a maturidade. Maturidade que tem a ver com visão de mundo, com a capacidade de enxergar diferentes perspectivas diante da vida. Aliás, “preto é preto? branco é branco? Ou: quando é que a velhice começa, surgindo de dentro da mocidade” (ROSA, 1994, p.343)?

Não é possível responder, porque, afinal, como vimos, maturidade não se alcança de uma hora para outra [e alguns, possivelmente, nunca a alcançam]. Maturidade não é resultado, é processo, é um vir-a-ser, é um percurso de amadurecimento, de formação e de transformação. É uma verdadeira metamorfose em que, partindo do ovo, a lagarta se forma em casulo para depois desabrochar em borboleta. No entanto, esta tese não é sobre o processo de amadurecimento de protagonistas quaisquer: todas elas são meninas, adolescentes ou jovens mulheres, e isso traz ao nosso estudo algumas importantes especificidades, porque, para um bom *bildungsroman*, é preciso que o protagonista tenha a liberdade para passar por várias etapas na vida, conhecer várias pessoas, percorrer caminhos diferentes, viajar para acumular experiências e poder crescer. Mas quando a protagonista em questão é uma menina, as circunstâncias se tornam mais delicadas, porque em torno do processo formativo das meninas existe uma inspeção social maior, que determina códigos e critérios que, tradicionalmente, têm contribuído para a discriminação das mulheres, tolhendo sua liberdade e impedindo que elas tenham igualdade de condições de acumular experiências para se desenvolverem plenamente.

Por isso, para início de conversa, o convite está lançado para todos aqueles que se dispuserem a embarcar nessa viagem conosco e conhecer a possibilidade de um *Bildungsroman* feminino juvenil representado na literatura juvenil brasileira contemporânea. Esperamos que seja uma viagem tranquila, mas muito produtiva. Que no decorrer dessa caminhada, possamos contemplar, de algum modo, a nossa própria formação também, seja ela feminina, humana ou leitora. Afinal, para além do percurso de formação das protagonistas das obras de autoria feminina, o que nos motiva a empreender a viagem é, também, o potencial formativo do/a leitor/a literário/a previsto em cada romance. Daí a opção pelo título: Por um *bildungsroman* feminino juvenil: do casulo à borboleta, mulheres e leitores em formação.

Que, ao enveredar nessa viagem, possamos partir “do mundo da leitura” para a “leitura do mundo” e da vida, como nos propõem Lajolo e Zilberman. Que do confortável e pequeno casulo, possam vir a desabrochar belíssimas borboletas em formação para o exercício da plena liberdade de viver, até porque “os caminhos não acabam” (ROSA, 1994, p.94).

Da delimitação do tema, justificativa e objetivos da pesquisa

A literatura infantil e juvenil brasileira, ao longo de sua história de quase um século e meio, mesmo marcada por tantos recuos e avanços, por críticas e aclamações, desempenhou um papel inestimável na instituição e na formação de seu público leitor. Embora sua qualidade, muitas vezes, tenha sido questionada por avaliarem o seu “valor artístico” em função da menoridade de seu público e/ou até mesmo pela sua explícita relação com o mercado, com a escola e outras instituições sociais que lhe atribuem uma visível tendência ao didatismo, essa literatura, graças à sua capacidade de adaptação, que lhe permite abarcar e instituir novas tendências, novos papéis e novos públicos, consolidou-se no contexto editorial, adquirindo visibilidade junto ao mercado e junto à crítica especializada.

Segundo Lajolo e Zilberman (1991), essa capacidade de autossuperação da literatura infantil e juvenil se deve à sua trajetória marcada tanto pela “manutenção de velhas tendências” quanto por “um constante esforço renovador” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p.160). A capacidade de conciliar tradição e inovação de forma equilibrada, portanto, lhe deram o fôlego necessário para que ela chegasse fortalecida e promissora até os dias atuais. Tamanha é a sua solidez e a sua capacidade de renovação que, na última década, tem sido possível observar, nessa modalidade literária, um processo de especialização ainda mais demarcado, através da separação das duas vertentes que a compuseram até aqui. Desse modo, as literaturas infantil e juvenil que, historicamente, caminharam tão atreladas uma a outra, sendo praticamente impossível diferenciá-las, o que as levava a serem tratadas indistintamente, neste início de século XXI, alcançou *status* e legitimidade suficiente para permitir que cada uma passasse a definir seu próprio percurso.



Seguem, portanto, a partir de então, ambas as vertentes ou categorias se desenvolvendo de forma independente: a literatura infantil segue desfrutando da autonomia merecida e arduamente conquistada e a literatura juvenil, também, passa a trilhar sua própria trajetória, contando, para isso, com todos os recursos necessários – um **mercado produtor** promissor, com uma série de profissionais investindo na área, tais como escritores, ilustradores e editores criando, inclusive, selos específicos para a categoria literária juvenil; um **mercado consumidor**, com um público crescente, cada vez mais exigente e ávido por literatura (assíduo) e um **padrão de qualidade** amplamente validado pela crítica literária, o que lhe confere legitimidade a partir de juízos de valor constantemente estabelecidos, discutidos e avaliados por especialistas na área, contribuindo, assim, para o seu contínuo processo de aperfeiçoamento.

Nos últimos anos, portanto, as teses e dissertações que problematizam a literatura juvenil, publicadas nos repositórios de diferentes universidades pelo Brasil afora, têm estabelecido os critérios, as possibilidades de definição e avaliação dessa nova vertente literária destinada aos jovens e adolescentes – essa categoria social criada recentemente. E, assim, confirma-se um aumento gradativo do número de estudiosos empreendendo suas pesquisas na área da literatura especificamente juvenil, demonstrando avanços quantitativos e qualitativos. A soma desses recursos que a literatura juvenil tem à sua disposição, e dos quais ela tem sabido se apropriar muito bem, vem lhe conferindo *status* de qualidade e lhe garantindo um processo de legitimação e autonomização à altura de seu potencial.

O reconhecimento dessa relação e dependência entre a nova literatura juvenil e o mercado - produtor e consumidor -, porém, remete à estreita e já muito discutida relação dessas produções com a indústria cultural, o que, segundo alguns críticos, pode comprometer ou levar ao questionamento do seu valor artístico. No entanto, no contexto contemporâneo, nenhuma produção cultural está imune às interferências do mercado capitalista. Aliás, nessa capacidade de dialogar e de associar-se ao mercado, essa literatura garante o cumprimento das três condições que Antonio Candido, na introdução ao livro *Formação da Literatura Brasileira* (2009, p.25), considera imprescindíveis para que a literatura se desenvolva – a presença de **autor, de obras e de público**.

Além disso, observam-se, na literatura juvenil, exemplos de obras com um nível crescente de complexidade comparável ao da literatura para adultos, sendo muitas das produções contemporâneas capazes de abarcar as mais variadas formas, temas e estruturas, utilizando-se, para isso, de expedientes especificamente literários, agregando valor estético a uma boa parcela das produções. Tanto é assim que, entre as publicações de pesquisa na área, na busca pelas tendências que têm contribuído para a legitimação dessa literatura juvenil, na atualidade, o mais difícil é exatamente delimitar uma única tendência, uma única forma ou um padrão que caracterize toda essa produção. É possível afirmar, portanto, que o que caracteriza as produções literárias juvenis (e infantis, também) mais recentes é exatamente a pluralidade de temas, tendências e formas. A grande característica das novas produções, em suma, tem sido a singularidade na forma e no conteúdo de cada obra, individualmente, que remete, em termos de conjunto, a uma tendência à pluralidade e à diversidade no contexto global dessa produção no Brasil.

Para Ceccantini (2000), a amplitude de temas centrais e complementares verificáveis no acervo de obras juvenis que ele analisa, em sua tese, inviabilizam completamente a ideia de pobreza semântica que, por vezes, se tenta atribuir à literatura juvenil.

As narrativas que compõem o *corpus* configuram-se como um rico manancial semântico, que, se por um lado, possui sua inequívoca especificidade, como fica bem nítido pela forte presença das unidades temáticas associadas à busca da identidade e ao amadurecimento do jovem, por outro lado, tem uma dimensão suficientemente universal para dialogar com a produção literária “adulta” contemporânea ou de outras épocas (CECCANTINI, 2000, p. 364).

Influenciada pela indústria cultural, a literatura juvenil também adere à tendência de delimitação de públicos cada vez mais específicos e, com isso, abre um mercado de possibilidades formais e temáticas, de modo a atender a diversidade de leitores que ela procura representar e alcançar. Com isso, torna-se viável a produção e circulação de uma literatura endereçada a públicos cada vez mais especializados.

Sobre isso, Nelly Novaes Coelho (2010), no livro *Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil*, ao apresentar as tendências dessa literatura, no limiar do século XXI, estabelece que, na contemporaneidade, “não há um ideal absoluto de

Literatura Infantil/ Juvenil (nem de nenhuma outra espécie literária)". Para a autora, em se tratando de literatura infantil e juvenil,

será "ideal" aquela que corresponder a uma certa necessidade do tipo de leitor a que ela se destina, em consonância com a época em que ele está vivendo... Vista em conjunto, a atual produção de Literatura destinada a crianças e jovens, entre nós, apresenta uma crescente diversidade de opções temáticas e estilísticas, sintonizadas com a multiplicidade de visões de mundo que se superpõem no emaranhado da "aldeia global" em que vivemos (COELHO, 2010, p.289).

Pellegrini (S/D), no ensaio "A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado", ao abordar a influência do mercado editorial no processo de especialização de públicos para a literatura, também confirma essa tendência da literatura à multiplicidade e à especialização de temas, de formas e de públicos:

A própria dinâmica de funcionamento do mercado editorial foi "descobrimo" (e criando, ao mesmo tempo) setores específicos desse público, com lugares demarcados dentro do espectro social, e a eles adequando novos produtos. Por exemplo, o público universitário jovem, a quem, nos anos 80, foram destinadas várias coleções de "divulgação" como *Primeiros Passos*, *Tudo é história*, *Encanto Radical*, *Circo de Letras* e *Cantadas Literárias*, pela Editora *Brasiliense*, com temas, modos e abordagem e linguagens específicas. Dessas, apenas *Circo de Letras* e *Cantadas Literárias* eram totalmente dedicadas à literatura, tentando criar/suprir com temas e linguagem "jovens" as jovens necessidades de um público já formado no interior da nossa ainda jovem indústria cultural [PELLEGRINI, 200-].

Tal tendência, segundo a autora, não é exclusiva da literatura geral, sem faixa etária definida para o público. Para ela, "o mesmo se pode dizer da literatura infantil. O mercado detectou e ajudou a criar necessidades específicas na área". A título de exemplo, a autora constata que

no início dos anos 90, quase 20% de toda a produção na área de literatura se destinava ao leitor-mirim, o que compreende 60 milhões de exemplares. Em 82, a cifra não passara de 12 milhões. Isso significa que, desde o início do período em questão, o público de literatura, progressivamente educado na estética da imagem e do espetáculo criada, sobretudo pela televisão, ponta de lança da indústria cultural, vai aos poucos adequando o gosto a uma crescente especialização do mercado, que divide a classe média em rentáveis fatias, etárias, profissionais, econômicas - seja qual for o

critério - antes não consideradas com tanta ênfase [PELLEGRINI, 200-].

Com isso, é possível delimitar, então, o "público 'jovem', o 'infantil', o 'universitário', o 'escolar', o 'feminino', etc.". E entre tantas tendências que vigoram nesse contexto literário marcado por conservação e renovação, observa-se, ao longo dos séculos, um processo de autorreferenciação da literatura, de modo que os clássicos são constantemente revisitados e atualizados, servindo de inspiração e de modelos para produções contemporâneas, associadas a novas linguagens, novas temáticas, novas formas e estruturas, além de serem ambientados em novos contextos.

Tal característica do processo criativo das obras literárias não é uma tendência exclusiva das produções contemporâneas, pelo contrário, essa tem sido uma constante na história da literatura mundial, marcada por continuidades e rupturas, avanços e recuos, tradição e inovação, e tem servido, inclusive, para agregar valor e conferir autoridade aos novos autores e produções. Os textos clássicos têm se constituído, portanto, em fontes inesgotáveis para novas releituras do mundo, da vida e da arte, garantindo, assim, a consolidação de uma tradição literária.

*Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* (1796), romance do escritor alemão Johann Wolfgang von Goethe, produzido entre 1777 e 1786, mas publicado como romance apenas vinte anos depois, é uma dessas fontes continuamente revisitadas e atualizadas pela tradição literária mundial. Concebido como primeiro *Bildungsroman*, a obra alemã, apesar de não ter sido bem recebida por seus contemporâneos, é reconhecida pela instauração de uma nova forma de se fazer literatura, passando a ser definido como parâmetro para qualquer discussão sobre o romance de formação e, para muitos teóricos, sua origem está diretamente ligada ao processo de reconhecimento do próprio gênero romance como gênero "de valor". Afinal, com este romance, Goethe inaugura tendências na literatura, dando visibilidade a temas do cotidiano, através da apresentação da história de um "homem comum", em nada semelhante aos grandes heróis das epopeias, cujos protagonistas tinham, obrigatoriamente, poderes extraordinários.

A representação das aventuras do jovem Wilhelm Meister, em sua trajetória rumo à maturidade, abre caminhos para a representação da vida privada, dos temas pertinentes à individualidade do sujeito, com tramas fundamentadas nas ações

interiores das personagens, muito mais que nas suas ações exteriores. Desse modo, com a descoberta da vida privada, o “herói problemático”, o “homem e seus conflitos”, as questões individuais e familiares, os temas relacionados ao casamento, à profissão, à formação e até mesmo à economia passaram a ser inseridos no universo temático da literatura.

Tamanha é a sua importância que o clássico romance de Goethe (1796) e sua estrutura temática e formal se disseminou, ao longo dos séculos, adequando-se a muitos e diferentes contextos, culminando em muitas produções que, hoje, constituem um vasto *corpus* com diferentes facetas do romance de formação produzidas em tempos distintos e espalhadas pelo mundo afora. Na literatura brasileira, o gênero também exerceu uma influência bastante significativa, tendo constituído, inclusive, o tema de livros e algumas teses e dissertações, como se verá adiante. Recentemente, ainda, observa-se a constatação de uma adaptação do *Bildungsroman* às produções literárias de autoria feminina, dando origem a uma nova configuração do gênero, com algumas adaptações bastante peculiares, de modo a representar a trajetória de aprendizado e de formação de protagonistas femininas. Confirmando essa tendência, há, no Brasil, por exemplo, alguns estudos que já focalizam essa tendência: a publicação do livro *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, de Cristina Ferreira Pinto (1990), da dissertação *Uma aproximação entre o Bildungsroman e Sapato de salto*, de Lygia Bojunga, de Luciana Aparecida Montanhez Maeda (2011) e das teses *Revendo o Gênero: A representação da mulher no Bildungsroman feminino contemporâneo*, de Maria Alessandra Galbiati (2013), e *Poéticas do Deslocamento: Representações de identidades femininas no Bildungsroman de autoria feminina contemporâneo*, de Wilma Coqueiro (2014), entre outras.

Todas essas referências trazem visibilidade para um aspecto muito relevante que é o da representação da identidade feminina nesse universo, muitas vezes masculino e excludente, que é o da tradição literária. Diante da tendência emergente na literatura à busca por temas, formas e públicos múltiplos, e cada vez mais específicos, evidencia-se que a mulher também vem construindo seu próprio espaço, tanto no plano da criação literária - com a autoria feminina - como no plano da recepção, ao se consolidar como consumidora de livros, constituindo um público específico, com interesses próprios e uma história peculiar. Uma história que,

embora ainda recente, se comparada à tradição masculina na literatura, já é muito bem sucedida, pelos frutos que vem colhendo, pela qualidade que vem agregando à produção literária de modo geral e pela criação de um espaço de identificação de tantas mulheres, leitoras em formação.

Na verdade, são mulheres e leitoras de todas as idades, reivindicando a sua própria representação na literatura, buscando encontrar seus ideais, sonhos, utopias, angústias, frustrações, medos, inseguranças, enfim, sua luta, sua história, também refletidos nas obras que leem e/ou escrevem.

Trata-se de mulheres em formação, porque “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, como já afirmava Simone de Beauvoir (1980, p. 9), em *O Segundo sexo*. Mulheres em formação que, como tais, vão incorporando novas facetas, novas ideias, novos projetos a sua identidade, vão se formando e definindo o seu próprio lugar nesse universo tão vasto. São também leitoras em formação, leitoras com uma linguagem própria e que esperam encontrar, também na literatura, representações de sua própria existência ou de existências de outras meninas e mulheres, demarcando o protagonismo feminino, personificando os seus anseios e contribuindo para a construção de um novo olhar para o “ser mulher”, em cada contexto histórico, em cada período da vida.

Por isso, a temática proposta para este trabalho se refere à identificação de aspectos do *romance de formação feminino* na produção literária adquirida e distribuída a escolas pelo MEC - após a seleção dos acervos do PNBE – bem como pelos autores e editoras que publicam literatura especificamente juvenil. Para tanto, nossa proposta é fazer um levantamento das principais características e tendências do *Bildungsroman feminino* presentes nos romances da literatura de autoria feminina destinados a jovens e adolescentes e que tenham como temática central o processo de formação de protagonistas femininas mirins. Apesar da especificidade dessa produção, é preciso considerar que, no processo de recepção, tais obras podem atender a públicos bastante diversificados, o que não nos inviabiliza, entretanto, um levantamento das formas como se configuram um romance de formação feminino juvenil.

Nesse sentido, para além de um *Bildungsroman feminino*, é objetivo desse trabalho investigar se, na literatura juvenil brasileira contemporânea, é possível verificar a configuração de um *Bildungsroman feminino* na forma de um possível

*romance de formação feminino juvenil* por meio dos quais as leitoras mirins também possam encontrar espaço para dar vazão às suas emoções enquanto mulheres em formação, se seus dramas pessoais estão protagonizados, também, naquilo que leem. Afinal, a adolescência, categoria social de criação e reconhecimento recente, sendo conhecida pelos conflitos, pelas inquietudes, pela busca de uma afirmação das identidades, é terreno fértil para que essas questões do feminino em formação sejam, também, problematizadas na produção ficcional. É, portanto, de grande pertinência que meninas, leitoras mirins, mulheres em formação, encontrem na literatura, também, um link, um reflexo, um espelho das aspirações que fecundam seus territórios da alma.

Considerando-se que, realmente, o ser mulher é resultante de uma convenção social, um constructo cultural; que a literatura, na perspectiva dos Estudos Culturais, é reconhecida como uma fonte de conhecimento que contribui para a formação do homem e para a transformação da realidade e, ainda, que as leitoras mirins são mulheres em processo de formação, é preciso verificar que tipo de “produto cultural” tem sido disponibilizado no mercado, quais os valores legitimados por essa literatura contemporânea destinada à adolescência e juventude; se ela tem conseguido abarcar as questões de gênero e de que modo ela o faz. Até porque, segundo o levantamento realizado por Ceccantini (2000) para a sua tese de doutoramento, entre as obras premiadas da literatura juvenil que compunham o seu *corpus* de pesquisa, há uma “presença incisiva de escritoras”, de modo que elas chegam a superar o percentual de escritores. Mesmo que seja por uma margem pequena, tal dado é muito significativo, tendo em vista a tradição recente das mulheres como escritoras e o número ainda incipiente de mulheres que compõem o cânone literário geral. É significativo constatar que, na autoria da literatura juvenil, as mulheres estão confirmando a sua presença e a sua eficiência de forma incisiva e com sucesso. Por isso, a importância de se observar em que medida tal autoria feminina tem contribuído para trazer para o centro do debate relativo à produção literária juvenil, também, as questões relativas aos gêneros.

Além da análise das possibilidades de formação pessoal de meninas como mulheres, é também objetivo dessa pesquisa verificar as possibilidades de crescimento viabilizadas pela produção literária juvenil para as adolescentes como leitoras que são, analisando-se, para tanto, as contribuições das obras que

compõem o *corpus* dessa pesquisa para o aperfeiçoamento e ampliação do nível de letramento literário dessas leitoras em formação. Até porque, quando Ceccantini (2000) aborda o aspecto formador da literatura e da literatura juvenil, ele destaca o aspecto não pedagógico, mas formador na perspectiva adotada por Antonio Candido (1972) em *A literatura e a formação do homem*.

Na perspectiva do que ele denomina de uma *estética da formação*, Ceccantini (2000, p.435) defende uma concepção ampla do termo *formação*, definindo-o segundo três sentidos ou acepções distintas:

1- a primeira e mais imediata significação de formação se relaciona à temática das obras, a saber: “a busca da identidade e o processo de amadurecimento do jovem do ponto de vista físico, intelectual, emocional, ético, entre outros aspectos” (CECCANTINI, 2000, p. 435-436).

2- a segunda acepção se refere à recepção das obras, “como aspecto diretamente ligado à predeterminação do público leitor, no caso o jovem” como “um ser em formação” (CECCANTINI, 2000, p.436), isto é, não ainda todo maduro, mas cujo horizonte de expectativas previsto pelos autores / editores é considerado na constituição e na recepção das obras, determinando o que Ceccantini (2000) caracteriza como certo *comedimento* ou *contenção* na abordagem dos temas e também no aspecto formal. O autor enfatiza, entretanto, que a consideração desse horizonte de expectativas do jovem virtual a quem a obra se destina não desconsidera / abdica, nas obras por ele analisadas, o aspecto da *esteticidade*.

3- a terceira acepção, por fim, que o autor considera provavelmente a mais ampla e mais visada se refere à formação literária em oposição à formação estritamente pedagógica por tanto tempo valorizada e perseguida na tradição da literatura infantil e juvenil. Para tanto, fundamentando-se em Candido (1972), ele destaca as três funções da literatura: a psicológica, a formativa e a de conhecimento do mundo e do ser. Reiterando Candido, o autor considera que a literatura com sua função formativa, “longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica [...], age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras” (CECCANTINI, 2000, p.438).

Partindo, portanto, dessas acepções distintas do termo *formação*, as quais também são previstas pela própria concepção do gênero *Bildungsroman*, conforme se destacará na recuperação do percurso histórico do mesmo, observamos a



pertinência de se analisar, também, a tendência ao *Bildungsroman feminino* em obras da literatura juvenil brasileira contemporânea, procurando evidenciar em que medida elas abarcam a representação de trajetórias de protagonistas femininas em formação, assumindo tais questões no aspecto temático e formal.

Buscamos, portanto, investigar em que medida tais obras convergem para a formação das leitoras juvenis, que nelas encontrarão problematizados os seus anseios, a sua feminilidade, as suas identificações e rupturas, a sua busca de afirmação, enfim, a sua própria existência como mulheres e como leitoras em formação. Para tanto, a sistematização do termo “formação” proposta por Ceccantini (2000) constitui um elemento norteador indispensável para a fundamentação teórica da análise do *corpus* que compõe este trabalho. Até porque, tal proposta coaduna perfeitamente com a própria concepção clássica de *Bildungsroman*, que, por sua vez, de modo algum se restringe à formação específica da educação formal ou à formação de caráter moral e/ou pedagógico. Nesse sentido, entendemos que as três concepções de “formação” adotadas por Ceccantini (2000), mesmo que de forma implícita, estão contidas dentro da perspectiva teórica do romance de formação, sendo, portanto, perfeitamente compatíveis, coerentes, conciliáveis.

Por isso, os capítulos de análise das narrativas literárias selecionadas se organizam em três categorias, relacionando os aspectos de cada romance que asseguram, mesmo que, virtualmente (já que trabalhamos com um público virtual / ideal), as possibilidades de formação humana de modo geral, enfatizando-se, de modo especial, os conteúdos propícios a uma nova compreensão das relações entre os gêneros masculino e feminino; a formação literária, através da identificação dos expedientes narrativos que visam a uma ampliação do nível de letramento literário dos leitores e, por fim, a formação no sentido de que as obras consideram a faixa etária e o horizonte de expectativas de seu público virtual, abordando os temas com certo comedimento e equilíbrio, sem prescindir da liberdade criadora.

Respaldando-se na perspectiva teórica que defende a sobrevivência do gênero *Bildungsroman*, na qual ele pode ser reconhecido nos diversos discursos que ele gerou durante sua trajetória, das influências que recebeu de outros gêneros e em outros contextos, das atualizações e incorporações que sofreu, ao longo de sua evolução, a hipótese dessa pesquisa é a de que, na literatura juvenil brasileira, é possível verificar a existência de um *Bildungsroman feminino*. É a capacidade dessa

forma romanesca de influenciar e de ser influenciada, a sua maleabilidade e adaptabilidade a novos tempos e a novos espaços, assumindo sempre novas configurações que viabilizam, hoje, a possibilidade de se reconhecer, também na Literatura endereçada ao público juvenil feminino brasileiro, tendências características dessa forma de romance. Uma nova forma que se convencionou denominar de *Bildungsroman feminino*, já abordado por Pinto (1990), Maas (2000), Galbiati (2013) e Coqueiro (2014) e que nos faz contemplar, nessa literatura em formação, a utilização de recursos formais clássicos, complexos e prestigiados o suficiente para colocar, também, a Literatura Juvenil, em pé de igualdade com qualquer literatura de qualidade, legítima, autônoma, sem estigma, capaz de problematizar, pelo viés intimista, os grandes dilemas da vida humana, uma literatura digna de ser lida, apreciada, produzida, estudada. Sendo assim, a proposta desse trabalho é buscar a comprovação da seguinte tese: a de que a literatura juvenil brasileira possui uma produção característica que comprova a existência de um *Bildungsroman* feminino, ou seja, de uma literatura que não apenas possibilita a formação física, intelectual, emocional, ética, humana, mas que também promove a ampliação do nível de letramento literário, por meio da incorporação de expedientes narrativos que valorizam a ampliação do horizonte de expectativas de seus leitores em potencial.

#### Do estado da arte

Segundo Oliveira, Camarim e Manera (2015), “toda vez que um autor publica um artigo está realimentando a engrenagem do conhecimento, pois além de contribuir com os seus resultados, está, ao mesmo tempo, revisando o que já existe publicado sobre o assunto”. No entanto, para que cada publicação tenha a sua relevância, é preciso primeiro que haja uma criteriosa pesquisa sobre as publicações relacionadas ao tema, a fim de se recuperar o “estado da arte”. E, como a escrita “foi a forma encontrada pela humanidade de transmitir, em uma cadeia ascendente, o seu conhecimento”, é preciso dedicação e critérios claros para se fazer esse levantamento, sob o risco de se acabar, por falta de leitura e pesquisa, por se “reinventar a roda”.

No intuito de constatar a originalidade e relevância desse estudo, foi realizada uma pesquisa exploratória, para a identificação do estado da arte, sendo consultados os acervos da Plataforma Sucupira - *Catálogo de Teses e Dissertações*, da CAPES - e também da ***Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)*** da Universidade de São Paulo (USP), já que tal instituição, por muito tempo, foi o maior centro de pesquisas do país e não disponibilizava todos os seus trabalhos no repositório da CAPES, tornando-se, assim, uma indispensável plataforma de pesquisa. Já o primeiro repositório reúne trabalhos produzidos desde o ano de 1987, sendo o maior e mais representativo acervo acadêmico do país, servindo de referência obrigatória para toda e qualquer pesquisa acadêmica.

Para se garantir melhor eficácia das consultas realizadas aos referidos acervos, é preciso delimitar adequadamente as palavras-chave, ou melhor, os descritores da pesquisa, a fim de que, ao filtrar as pesquisas já publicadas não se percam resultados relevantes. Segundo Oliveira, Camarim e Manera (2015), o termo palavra-chave “não obedece a nenhuma estrutura, é aleatória e retirada de textos de linguagem livre. E para uma palavra-chave tornar-se um descritor ela tem que passar por um rígido controle de sinônimos, significado e importância na árvore de um determinado assunto”. Portanto, “os descritores são organizados em estruturas hierárquicas, facilitando a pesquisa e a posterior recuperação do artigo” (OLIVEIRA, CAMARIM e MANERA, 2015, s.p.). Por isso, a nossa opção é pelo uso do termo descritores<sup>2</sup> para fazer referência aos vocábulos que orientaram nossas buscas junto à Plataforma da USP e a Plataforma Sucupira.

---

<sup>2</sup> Segundo Rosely de Fátima Pellizzon (2004), as palavras-chave são utilizadas por pesquisadores e estudiosos para identificar, nos meios eletrônicos, obras e autores que discorrem sobre determinado assunto. [...] Entretanto, a autora destaca que se utiliza a expressão “palavras-chave” para as diversas áreas de ensino e especialização, enquanto que o termo “descritores” é específico para estudantes e profissionais das Ciências da Saúde. Assim sendo, “Palavras-Chave são aquelas inseridas nas bases de dados relacionadas a um tema específico, através das quais, o aluno/pesquisador poderá localizar nos meios virtuais, autores que já pesquisaram e escreveram sobre o mesmo tema, ou correlatos” Já os Descritores, ou DeCS, consistem em “um vocabulário estruturado, trilingüe (português, espanhol e inglês), baseado em coleções de termos, organizados para facilitar o acesso à informação. Os vocabulários são usados como uma espécie de filtro entre a linguagem utilizada pelo autor e a terminologia da área” (PELLIZZON, 2004, p.153).

Porém, há também quem entenda “palavras-chave” como termos simples ou expressão composta, do próprio autor, para definir assuntos e “descritores” como “termos padronizados, definidos por especialistas, que servem para definir assuntos e recuperar a informação”.

O uso de palavras-chave ou descritores nos meios virtuais permitem a localização de uma infinidade de material bibliográfico, em sua grande maioria, de alta qualidade e confiabilidade, devido à indexação de palavras cuidadosamente inseridas e vinculadas aos diferentes assuntos de interesse de pesquisadores e internautas, em geral. É por esse motivo que a escolha das palavras a serem utilizadas quando são realizadas as buscas eletrônicas deve ser meticulosa.

Considerando a importância dos dados coletados nessa pesquisa exploratória para o delineamento da tese, optamos por dedicar um capítulo exclusivo para a apresentação das produções inerentes ao tema já publicadas no país.

#### Da metodologia e delimitação do *corpus* da pesquisa

A partir desses referenciais, debruçamo-nos na leitura de obras contemporâneas - mais precisamente os romances – da literatura juvenil, de autoria feminina que apresentassem protagonistas femininas e que vivenciassem um percurso de formação no centro da trama. Por entendermos que as obras a serem analisadas deveriam ser legitimadas, ou seja, avaliadas como obras de valor, a delimitação do *corpus* da pesquisa foi feita a partir do critério de inclusão dos textos no Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE, uma vez que tal programa se consolidou ao longo dos anos como uma significativa e duradoura política de estado voltada à difusão do livro e da leitura na escola. Além disso, tal programa implica um processo de seleção no qual se busca apontar e legitimar o que é recomendável ou não para o jovem leitor em formação. Trata-se, portanto, convencionalmente, de um distintivo de apreciação concedido pela crítica acadêmica que qualifica a obra para ser adquirida pelo maior programa de distribuição de livros do governo federal brasileiro, tornando-a digna, portanto, de compor o seletivo acervo literário das estantes das bibliotecas das escolas de todo o Brasil. Assim, a seleção do *corpus* partiu de um universo delimitado: os acervos de obras literárias destinadas às bibliotecas das escolas públicas brasileiras pelo PNBE. Os levantamentos foram feitos a partir dos Acervos de 2006, 2009, 2011 e 2013, anos em que os editais do programa contemplaram a seleção, compra e distribuição de textos literários juvenis<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O PNBE é uma ação pública de incentivo à leitura, como parte da política educacional, tem por princípio proporcionar melhores condições de inserção dos alunos das escolas públicas na cultura letrada, no momento de sua escolarização. Constitui, ainda, no contexto da sociedade brasileira, uma forma de reverter uma tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população. A instituição, pelo Ministério da Educação, de uma política de formação de leitores, é, portanto, condição básica para que o poder público possa atuar sobre a democratização das fontes de informação, sobre o fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores (BRASIL, 2008, p. 5).

Antes de explicitar os critérios de delimitação do *corpus*, no entanto, consideramos pertinente fazer uma breve apresentação do histórico do Programa PNBE, o qual foi criado em 1997, pela portaria Ministerial nº 584, e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, com o objetivo de prover as escolas de ensino público das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, no âmbito da educação infantil (creches e pré-escolas), do ensino fundamental, do ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA), com o fornecimento de obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. Atualmente<sup>4</sup>, são distribuídos às escolas por meio do PNBE, o PNBE do Professor, PNBE Periódicos e PNBE Temático, que são acervos compostos por obras de literatura, de referência, de pesquisa e de outros materiais relativos ao currículo nas áreas de conhecimento da educação básica, com vista à democratização do acesso às fontes de informação, ao fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores e ao apoio à atualização e ao desenvolvimento profissional do professor.

Em 1998, primeiro ano de atuação do PNBE, foram distribuídos 215 títulos, incluindo obras clássicas e modernas da literatura brasileira, enciclopédias, atlas, globos terrestres, dicionários, livros de história do Brasil e sua formação econômica, e ainda um atlas histórico do Brasil 500 anos. Foram contempladas, segundo Fernandes (2013 *apud* CIRINO, 2015, p.57), 20 mil escolas públicas de 5ª a 8ª série do ensino fundamental, mas não se tem dados sobre os critérios utilizados para a escolha dessas primeiras escolas atendidas nem sobre os critérios para as obras escolhidas.

Em 1999, 109 obras de literatura infantil e juvenil compunham o acervo distribuído para 36 mil escolas públicas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental e que tinham 150 alunos ou mais matriculados. No ano de 2000, pela primeira vez, o

---

<sup>4</sup> Deve-se ressaltar que, em 2018, o PNBE foi agregado ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) que passou a gerenciar as mesmas ações do PNBE, a saber, o processo de seleção e distribuição de textos literários. A partir de então, o anterior PNBE passou a ser referenciado como PNLD – Literário, conforme esclarece o próprio site do Ministério da Educação: " O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>.

programa direcionou seus investimentos para a composição de um acervo do professor, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros em Ação (Curso de Formação Continuada, Ética e Cidadania no Convívio Escolar), os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), o Referencial para Educação Indígena e a Proposta Curricular para a EJA.

De 2001 até 2004, o enfoque do PNBE foi o projeto *Literatura em Minha Casa* direcionando kits de livros para as escolas para serem distribuídos para os alunos levarem para casa, a fim de que, além de incentivar o hábito da leitura de obras literárias diversas (contemplando vários gêneros, tais como contos, poemas, peças teatrais, novelas), as crianças pudessem compartilhá-las com a família e a comunidade. No entanto, nesse período, o programa recebeu diversas críticas: a proposta de distribuição de obras para os alunos foi considerada insuficiente para o objetivo do programa. Além disso, muitos alunos não foram contemplados e muitas das escolas contempladas não fez a distribuição aos alunos, julgando-os despreparados para reconhecer o valor de um material tão rico. Outro problema gravíssimo era o fato de que apenas 25% do total de escolas públicas brasileiras possuíam bibliotecas, restando muitas dúvidas relacionadas, por exemplo, ao espaço físico e à forma de armazenamento de tais livros e ao seu modo de mediação dentro das escolas.

Em 2006, foram selecionados três acervos com 75 títulos cada um, totalizando 225 títulos de livros ofertados às escolas de 5ª a 8ª séries, que atendem ao público ao qual se destinam as obras de literatura juvenil, as quais foram contempladas pela primeira vez com um acervo de literatura de gêneros diversos. Neste mesmo ano foi feito um novo relatório de monitoramento do programa, o qual revelou que algumas recomendações dos relatórios anteriores ainda não haviam sido contempladas, persistindo as “limitações de infraestrutura das escolas para a utilização dos acervos do PNBE, a ausência de profissionais responsáveis pela biblioteca ou pela guarda e empréstimo dos livros, e insuficiência de instrumentos que permitiam aos gestores federais avaliarem os resultados do programa (CIRINO, 2015, pp.59-60).

Em 2007, os livros adquiridos neste ano passaram a ser distribuídos no ano seguinte, em 2008, e assim sucessivamente. Em 2008, o programa atendeu a Educação Infantil, com três acervos que totalizam 60 títulos e os Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, com 5 acervos de livros com 20 títulos diferentes cada um, ou seja 100 títulos no total. Nesse ano, houve nova ampliação da distribuição do acervo do PNBE, passando-se a contemplar, além das escolas de Ensino Fundamental, as de Educação Infantil e as de Ensino Médio também. Uma alteração legal em 2009 determinou que, a partir de então, todas as escolas cadastradas no Censo Escolar seriam contempladas com o recebimento do material. Nos anos pares, receberiam os livros as instituições de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental séries iniciais (1º ao 5º ano) e EJA. Já em anos ímpares, as escolas contempladas seriam as dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9ª ano) e ensino médio. Nesse caso, nos interessam as edições dos anos ímpares e o acervo dos livros distribuídos para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, nos anos pares.

Em 2010, o Programa foi se especializando, tendo sido instituídas várias versões diferentes do PNBE: o PNBE do Professor; o PNBE Especial; o PNBE Periódicos (revistas pedagógicas) e o PNBE Temático, com obras de referência para a formação de uma cultura cidadã de combate a todo tipo de preconceito, discriminação e exclusão, com temas que contemplam as minorias da sociedade brasileira: indígena; quilombola; campo; educação de jovens e adultos; direitos humanos; sustentabilidade socioambiental; educação especial; relações étnico-raciais e juventude.

Em 2011, os seis acervos do programa foram destinados aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, três acervos para cada etapa de ensino.

Em 2012, além das escolas de educação infantil foram contemplados os alunos da modalidade EJA. Em 2013, voltam a ser atendidas as escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No PNBE 2014, a última edição do programa, foram disponibilizados 100 títulos para as escolas de Educação Infantil, 100 para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 50 para Educação de Jovens e Adultos.

Tais informações servem para esclarecer a nossa opção pela análise dos acervos do PNBE dos anos de 2006, primeiro ano em que foram contempladas obras da literatura juvenil para as escolas da segunda etapa do Ensino Fundamental, 2009, ano em que pela primeira vez foram contempladas as escolas

de Ensino Médio (com o acervo selecionado em 2008), 2011 e 2013 (com os acervos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e os do Ensino Médio) e ainda os acervos da Educação de Jovens e Adultos de 2012 e de 2014.

Na consulta aos referidos acervos do PNBE, foram identificados, portanto, centenas de títulos de livros literários diferentes, dentre os quais selecionamos aqueles demarcados como novelas / romances de autoria feminina. Para tanto, foram descartadas as obras do acervo que não fossem de autoria exclusivamente feminina, as obras estrangeiras traduzidas, as peças teatrais, os livros de poemas, de contos e crônicas, os livros de História em Quadrinhos, os livros-imagens, os relatos a partir de páginas de diário pessoal e ainda os romances de autoria feminina com protagonistas masculinos. Dessas obras de romance ou novelas de autoria feminina, foram lidos os resumos no *site* de leitura Skoob e nos *sites* das livrarias, a fim de verificarmos quais delas poderiam apresentar tramas que destacassem protagonistas em processo de formação e chegamos a algumas dezenas de exemplares. Nesses, fizemos uma análise mais criteriosa no sentido de distinguir aqueles que apresentam protagonistas femininas e cuja trama apresentasse o processo de crescimento, amadurecimento de protagonistas como elemento central e não apenas de modo tangencial. A partir de então, tivemos o cuidado de verificar quais as obras já haviam sido contempladas com alguma premiação e quais ainda não haviam sido suficientemente analisadas sob a perspectiva do *Bildungsroman* feminino ou *Bildungsroman* juvenil.

Nesse processo de pesquisa, entre as centenas de obras selecionadas pelas edições do PNBE que contemplaram os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou a Educação de Jovens e Adultos, foi possível destacar vinte e três títulos cujas narrativas apresentam potencial para serem analisadas na perspectiva do *Bildungsroman* feminino (conforme apêndice 5). A princípio, apesar de serem autênticos modelos de romances de formação femininos, foram descartados os romances de Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e os dois romances de Lygia Fagundes Telles, por serem autoras mais consagradas no âmbito da crítica feminista em geral, sendo que vários desses romances já foram analisados em teses e dissertações a respeito do *Bildungsroman feminino* adulto ou sem outro qualificativo. Afinal, o PNBE contempla obras destinadas a públicos diversificados que vão da infância à idade adulta, na modalidade EJA, por exemplo. Como o tema da formação



feminina juvenil já é complexo o bastante por si só, também foram desconsideradas as obras que, além dessas questões específicas do desenvolvimento feminino, trazem temáticas mais restritivas como é o caso de “Depois daquela viagem”, de Valéria Polizzi, – que é um romance autobiográfico que aborda a vida de uma protagonista que contraiu o vírus HIV – e de “Na minha cadeira ou na tua?”, de Juliana Carvalho, que além das dificuldades comuns da vida de uma adolescente, apresenta uma problemática extra que é a de uma adolescente que vive sobre cadeira de rodas.

Das dezessete obras que restaram após essa segunda filtragem, foram selecionados os romances cuja autoria é assinada por uma escritora já consagrada como autora de referência no âmbito da literatura juvenil e que representasse uma tradição na área, seja por meio da sua vasta produção literária juvenil ou por meio de premiações recebidas nessa categoria juvenil, a saber, Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira – que usa o pseudônimo Índigo, Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Lygia Bojunga Nunes, Sylvia Orthof e Stella Maris Rezende.

Tamanha é a importância dessas autoras que é possível concebê-las como as mais representativas de um possível cânone literário juvenil feminino. Mas como o número de obras com esse tipo de restrição ainda é grande e continua inviável para uma análise qualitativa mais detalhada, após a leitura de todas elas, foram descartadas, ainda, as quatro obras de Lygia Bojunga, por já terem sido amplamente estudadas e por já haver várias dissertações legitimando a incidência do gênero Bildungsroman na produção da autora, como ocorre, por exemplo, nas dissertações “A criação literária em *Retratos de Carolina*, de Lygia Bojunga” (2004), de Sônia de Souza; “O *Bildungsroman* e o processo de Aprendizagem em Obras de Lygia Bojunga Nunes” (2004), de Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel e “Aspectos do *Bildungsroman* em *Retratos de Carolina* (2002) e *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga” (2016), de Vanessa Borella da Ross, que abordam exclusivamente obras de Bojunga.

Das que restaram, o critério de escolha foi a tentativa de contemplar obras de três autoras diferentes que fossem referência na área da literatura juvenil, que apresentem protagonistas distintas, representativas de três faixas etárias, que nos permitissem analisar questões específicas da formação feminina em cada fase da

vida. Desse modo, ficaram assim estabelecidas as três obras que compõem o nosso *corpus* de pesquisa com obras de circulação contemporânea nas escolas:

Título	Autora	Ilustrador	Editora	Data da 1ª publicação	Acervo do PNBE	Série / Coleção	Premiações Recebidas
Ana Z. aonde vai você?	Marina Colasanti	Marina Colasanti	Ática	1993	2006	Sinal Aberto	Prêmio Jabuti 1994
Vendem-se unicórnios	Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira (Índigo)	Leo Gibran	Ática	2009	2011	Sinal Aberto	Autora premiada com <i>Cobras em Compota: Literatura para Todos</i> (2006)
A Mocinha do Mercado Central	Stella Maris Rezende	Laurent Cardon	Globo Livros	2011	2013	Trilogia	Prêmio Jabuti 2012 (Categorias: Melhor Livro Juvenil e Melhor Livro de Ficção)

Assim, em *Ana Z. aonde vai você?*, de Marina Colasanti - publicada em 1993<sup>5</sup>, ganhadora do Prêmio Jabuti, em 1994, e que compõe o acervo 1 do PNBE de 2006 e que foi distribuída para os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental - temos uma protagonista-menina que se desenvolve da infância à adolescência, simultaneamente ao desenvolvimento da narrativa de autoria de Marina Colasanti. Apesar da idade não identificada na trama, a menina Ana Z. é apresentada de forma bastante pueril e ingênua, no início da narrativa, tomando atitudes impulsivas e, à primeira vista, pouco reflexivas, tal como entrar no fundo de um poço à procura das contas de seu colar, o que a caracteriza como representativa da infância. À medida que a narrativa se desenvolve, a menina cresce e amadurece, torna-se mais reflexiva e perde parte de sua impulsividade inicial.

Em *Vendem-se unicórnios*, de Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira, a protagonista é Jaqueline, uma garota de quinze anos que passa por um processo traumático de adaptação na nova escola, em uma cidade grande, após ter crescido em uma cidadezinha interiorana. Nessa obra, o que se evidenciam são os dramas

<sup>5</sup> Para este trabalho, utilizamos a edição da obra *Ana Z. aonde vai você?*, publicada em 1994.

típicos da adolescência, como a busca da própria identidade, as dificuldades de relacionamento com os adultos, os namoros, a relação com o sexo oposto, a rebeldia, a necessidade de identificação e pertencimento a grupos próprios e até a dificuldade em lidar com o dinheiro e com a autoestima numa vida marcada pelo consumismo.

Em *A Mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011), – que venceu o Prêmio Jabuti de 2012, compõe um acervo destinado aos Anos Finais do Ensino Fundamental do PNBE de 2013 e é o primeiro livro de uma trilogia da autora –, por sua vez, a protagonista é representativa da juventude, uma vez que Maria Campos, de dezoito anos, apesar de muito jovem, já carrega traumas próprios da vida adulta por ser filha de um ato de estupro e ter que vivenciar uma situação de suicídio de uma pessoa muito próxima a ela, sua melhor amiga.

Desse modo, trabalhamos com três protagonistas em processo de crescimento, a primeira transita da infância para a adolescência, a segunda se desenvolve da adolescência para a juventude e a última, se movimenta da juventude para a idade adulta. Mesmo assim, como as três narrativas abordam os dilemas humanos em sua dimensão mais profunda, a partir do ponto de vista interior das personagens, é preciso ressaltar que cada uma das obras traz conteúdos inerentes à vida humana, podendo servir como referência e objeto de fruição para públicos diversos.

Além das três obras corresponderem aos critérios mencionados, sendo romances de autoria feminina de grande relevância na categoria juvenil, serem obras selecionadas para compor as Coleções do PNBE, tendo recebido, portanto, um parecer favorável do MEC e de outras instâncias legitimadoras da literatura juvenil, elas nos chamam a atenção por estabelecerem como temas a trajetória de protagonistas femininas em um processo de aprendizagem, marcados por erros e acertos, crescimentos e retrocessos, em direção a alguma forma de maturidade, ou a um nível mais complexo de compreensão da própria vida.

Para organização deste trabalho, no primeiro capítulo teórico, apresentamos os resultados de nossa pesquisa exploratória junto às plataformas Sucupira e da PUC; no segundo capítulo teórico, estabelecemos uma discussão sobre o *Bildungsroman*, procurando, primeiramente, definir a especificidade do *Bildungsroman feminino* para, na sequência, focar o específico juvenil nas

pesquisas relacionadas ao tema. Feitas essas problematizações, partimos de uma proposição de Ceccantini para estabelecer alguns critérios de análise do que poderia corresponder a um romance de formação feminino juvenil. Desse modo, a análise das obras que compõem nosso *corpus* de pesquisa se organiza em três capítulos (capítulos 4, 5 e 6), assim intitulados:

- I- Por um *Bildungsroman* feminino juvenil: jovens mulheres em formação
- II- Por um *Bildungsroman* feminino juvenil: Entre a fantasia e a realidade: algumas experiências de mulher
- III- O *Bildungsroman* feminino juvenil e o letramento literário: jovens leitoras em formação

## 1. PESQUISA EXPLORATÓRIA: A RECORRÊNCIA DO *BILDUNGSROMAN* EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS BRASILEIRAS

Inicialmente, planejava-se pesquisar a partir de seis descritores para filtrar as teses e dissertações voltadas à temática delimitada para esta pesquisa, sendo eles: “romance de formação”, “romance de formação feminino”, “romance de formação juvenil”, “*Bildungsroman*”, “*Bildungsroman* feminino” e “*Bildungsroman* juvenil”. No entanto, constatou-se que a pesquisa pelo termo “*Bildungsroman*” estava sempre contida dentro da pesquisa por “romance de formação”, tendo sido encontrados, no acervo da Capes, 117 resultados referentes ao primeiro termo e 124 referentes ao segundo termo.

Numa análise desses resultados, constatou-se que boa parte dos trabalhos encontrados prioriza a perspectiva do *Bildungsroman* ou romance de formação tradicional masculino, não abarcando as especificidades delimitadas nesta pesquisa e que se referem ao aspecto feminino e juvenil. Após a leitura dos resumos desses trabalhos, constatou-se a necessidade de priorizar, portanto, a especificidade temática dessa pesquisa e, a partir de então, este estudo enveredou por caminhos mais específicos, conforme explicado na sequência.

### 1.1 Pesquisa exploratória: “*Bildungsroman* feminino”

A partir do termo “*Bildungsroman* feminino”, foram encontradas, na Plataforma Sucupira, 14 trabalhos (6 teses e 8 dissertações), conforme apêndice 01. Já na plataforma da USP, foram identificados 10 trabalhos, sendo 8 teses e 2 dissertações), listados no apêndice 2.

Entre as teses e dissertações encontradas em ambas as plataformas pesquisadas, observa-se uma variedade de obras e temas evidenciados, contemplando-se a análise de obras da literatura brasileira e estrangeira, bem como é possível encontrar, também, alguns trabalhos de literatura comparada. Ainda em 1998, Cíntia Carla Moreira Schwantes, na tese “Interferindo no Cânone: a questão do *Bildungsroman* feminino com elementos góticos”, já destaca a impossibilidade de se engessar o conceito do gênero *Bildungsroman*, tendo em vista que ele se transforma para abarcar temáticas específicas de cada contexto. Assim, ela analisa

*Ciranda de pedra*, de Lygia Fagundes Telles, uma das autoras brasileiras mais estudadas na perspectiva do *Bildungsroman*, e o compara com obras de mais três autoras, privilegiando a análise de como as escritoras, através dos recursos narrativos, constroem o processo de aquisição de identidades das personagens femininas. Relacionando a temática do *Bildungsroman* feminino a elementos góticos, a tese aponta a visão do homem patriarcal que associa a mulher à natureza, como um “outro” que não pode ser compreendido e, portanto, precisa ser dominado. As condições adversas nas quais ocorre a *Bildung* feminina dão origem à protagonista rebelde, não-convencional, que se arrisca à própria exclusão, para libertar-se da educação opressora que lhe impõem. Entre os elementos do *Bildungsroman* feminino, Schwantes (1998) destaca a presença de uma mãe interditada como modelo, a educação informal da protagonista, a ligação da mulher com a natureza, uma experiência amorosa mal sucedida e momentos de epifania.

Em 2017, a prosa de Telles volta a ser referência para a análise da representatividade do *Bildungsroman* feminino, na tese “O *Bildungsroman* feminino de Lygia Fagundes Telles: uma leitura da mulher brasileira no século XX”. Lucilene Canilha Ribeiro identifica em *Ciranda de Pedra*, *Verão no aquário*, *As meninas* e *As horas nuas*, verdadeiros exemplares do romance de formação, analisando o modo como a autora se apropria da narrativa de seus romances para explorar a formação das mulheres na sociedade brasileira do contexto em questão.

César Mota Teixeira, na tese “Narração, dialogismo e carnavalização: uma leitura de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector” (2006), analisa o tom dialógico-paródico que, dominante na obra de Lispector, demarca traços da carnavalização usados como arma de crítica e denúncia social. Para fundamentar sua análise, o autor recorre aos estudos sobre cronotopia, de Bakhtin, para discutir a relevância do romance moderno refletir a realidade do seu tempo e espaço histórico. Tal referência serve para defender, na perspectiva de Bakhtin (1997), que o romance de formação, no sentido exato do termo, é o evento mais característico do Século das Luzes alemão, de modo que nele foram colocados, de forma embrionária, os problemas da realidade e das possibilidades do homem bem como o da sua iniciativa criadora. Nessa perspectiva, a tese valida a relevância de *A hora da estrela* como narrativa literária historicamente marcada que, via carnavalização e dialogismo, desmascara e destrona discursos socialmente vigentes.

Sineia Maia Teles Silveira, por sua vez, na tese “Múltiplas faces femininas da tessitura literária de Inês Sabino”, a partir da análise de *Contos e lapidações* (1891) e *Lutas do coração* [1898], aborda o *Bildungsroman* feminino para destacar a forma como Inês Sabino rompe com o modelo de romance masculino da época, abrindo espaços para a reflexão a respeito da autonomia da personagem feminina em sua sociedade.

Maria Lúcia Porto Silva Nogueira (2015), na tese “Mulheres baianas nas artes da escrita: tessituras de experiências, memórias e outras histórias (1926-1960)”, tematiza a importância da escrita feminina, ao analisar escritos de mulheres baianas – professoras - que começaram escrevendo memórias e romances autobiográficos e foram se aperfeiçoando na escrita literária de gêneros diversos, expressando suas subjetividades, abrindo espaços para a autorrealização, por meio da sua escritura, ou rejeitando os papéis sociais a elas designados. Para a autora, ao abrirem o caminho das letras, as mulheres defendem direitos femininos – inclusive de pertencimento ao mundo das letras -, abrem espaço para a transformação e inauguram momentos diferenciados para a constituição das próprias subjetividades. A temática do *Bildungsroman* constitui o pano de fundo que fundamenta boa parte das análises realizadas.

Enfatizando a importância da memória e a necessidade de se “lembrar para esquecer”, Cintia Acosta Kütter, na tese *Bildungsroman* feminino: (des)encontros entre memória e escrita, analisa o movimento proposto pelas personagens femininas nas obras *Nas tuas mãos*, de Inês Pedrosa (2011) e *O alegre canto da perdiz* (2008), de Paulina Chiziane.

Na tese “Entre espelhos e máscaras: o jogo da representação em *As horas nuas*”, Ana Paula dos Santos Martins (2010), a partir do romance de Telles (1989), também atribui valor ao exercício da memória como meio pelo qual as mulheres recuperam seu passado, misturando-se os papéis femininos por ela desempenhados no teatro como atriz ao seu próprio repertório de experiências, o que lhe permite vislumbrar e construir uma história de emancipação e sujeição feminina. Os limites movediços entre invenção e memória, lembrança e esquecimento acabam por delinear, entre espelhos e máscaras, as transformações sociais pelos quais passaram as mulheres e a instituição familiar. A própria tematização do fazer literário também é concebido pela pesquisadora como relevante instrumento de

transformação e formação. A perspectiva teórica do *Bildungsroman*, apesar de se fazer presente nas referências bibliográficas da tese, não é diretamente desenvolvida pela autora.

Na mesma perspectiva, Suênio Campos de Lucena também aborda o jogo de esquecimento e lembranças para analisar vários contos de Lygia Fagundes Telles, em sua tese “Esquecimento e lembrança em Lygia Fagundes Telles” (2007) e apresenta como referencial teórico os estudos de Sigmundt Freud.

Adentrando o território da literatura comparada, Leonice Rodrigues Pereira (2010), na tese “Entre percursos e berros: o eu entretido por fios de memória em Wanda Ramos e em Tereza Albués”, realiza uma leitura comparada das obras *Percursos*, da portuguesa Wanda Ramos (1981) e *O berro do Cordeiro em Nova York*, da mato-grossense Tereza Albués (1995). Em sua análise, a memória, mais uma vez, é focalizada enquanto elemento estético literário organizador da narrativa. A autora constata que a formação das protagonistas em evidência nos romances, a partir do discurso metalinguístico, está entrelaçada às próprias escrituras do eu, desencadeando a autonomia da obra de arte em relação a seu criador.

Elisabete Vieira Câmara, na tese “A forma do ensaio e a construção do tempo ficcional em Lúcia Miguel Pereira e Virgínia Woolf” (2011), se reporta a quatro ensaios feitos por Lúcia Miguel Pereira, a partir da obra de Virginia Woolf. A tese também desenvolve uma leitura comparada de três romances, sendo dois da escritora inglesa e um da escritora brasileira. Apesar de abordar o repertório teórico da crítica feminista, a questão do romance de formação feminino propriamente dito, é pouco explorada na análise, sendo apenas mencionada uma vez para caracterizar o romance *Amanhecer*, da escritora brasileira Lúcia Miguel Pereira.

Voltando-se para a literatura estrangeira, Maria Alessandra Galbiati (2013), na tese “Revendo o gênero: a representação da mulher no *Bildungsroman* feminino contemporâneo”, analisa a construção da representatividade da mulher em dois romances de língua inglesa: um de Rita Mae Brown e outro de Anita Brookner, publicados em 1973 e em 1984. A pesquisa destaca a capacidade de autoanálise das duas heroínas sobre sua própria condição no mundo, em meio a ambientes traumáticos e desfavoráveis e a conseqüente rejeição às normas sociais pré-estabelecidas. Nesse contexto, a escrita literária abre-se como caminho para a afirmação de identidades femininas antipatriarcais.



Intitulada “Caminhos da ficção cabo-verdiana produzida por mulheres: Orlanda Amarilis, Ivone Aida e Fátima Bettencourt”, a tese de Pedro Manoel Monteiro, por sua vez, recupera o referencial teórico do *Bildungsroman* feminino para reforçar a introdução de uma ótica feminina e até feminista ao cânone literário cabo-verdiano, predominantemente masculino. O corpus da tese é constituído por contos de três escritoras que, segundo o autor, destacam os modos de apreensão e representação do universo cabo-verdiano, especialmente o de vivências femininas de submissão, resistência e emancipação.

Com a tese “Formação e viagem: a vida de Annemarie Schwarzenbach no romance *Lei così amata*, de Melania Mazzucco”, Sara Debenedeti (2010), com o aporte teórico de Franco Moretti e Esther Labovitz (1986), objetiva analisar o romance da escritora italiana Melania Mazzucco, que, apesar de assumir traços biográficos ao focalizar a vida da escritora suíça Annemarie Schwarzenbach, também se constitui em um romance de formação feminino.

Nas dissertações “Ponciá Vicêncio”, de Conceição Evaristo: um *Bildungsroman* feminino e negro” e “*Balada de Amor ao vento*, de Paulina Chiziane, um romance de formação refletido em corpo feminino” ocupa centralidade a questão racial. Na primeira, Aline Alves Arruda analisa a narrativa circular da escritora brasileira Conceição Evaristo, reconhecida por dar visibilidade em sua obra às questões de gênero e raça. Na segunda, Cintia Acosta Kütter analisa a representação feminina no espaço moçambicano, a partir das referências africanas do romance *Balada de Amor ao vento*, de Paulina Chiziane, destacando as suas diferenças em relação ao modelo europeu do gênero *Bildungsroman*.

Já em “Espaço, personagem e memória em *Ana-Não*, de Agustín Gómez-Arcos”, apesar do aporte teórico do *Bildungsroman* feminino ser uma referência, o foco da dissertação de Carolina Piovam é o modo como os espaços determinam a formação de Ana- Não, em um romance de autoria masculina, escrito em francês por um espanhol autoexilado na França e que traça um panorama relacionado à questão da Guerra e, sobretudo, do Pós-Guerra Civil espanhola. A trajetória da protagonista Ana-Não, com as experiências nos espaços pelos quais passa, apresenta-lhe a possibilidade de instauração de uma nova identidade.

Em “O gênero em questão: crítica e formação nos *Bildungsromane The Secret Life of Bees*, de Sue Monk Kidd e *Sapato de salto*, de Lygia Bojunga”, Juliane

Camila Chatagnier (2014) analisa o romance bojungiano *Sapato de salto* (2006) paralelamente a um romance norte-americano de 2002, observando o modo como as duas escritoras apresentam o processo de formação das protagonistas e como a forma do romance – *Bildungsromane* femininos - influencia na construção do gênero nas personagens principais das obras supracitadas. A conclusão da autora é de que, nesses romances, ao dar voz e vez ao suposto sexo frágil, as autoras promovem uma ruptura da tradição machista patriarcal.

Florípedes do Carmo Coelho Borges (2007), por sua vez, procura estabelecer os passos de um processo de concepção do romance de formação feminino, ao analisar as relações de gênero e construções de identidade em narrativas de Lygia Fagundes Telles, Helena Parente Cunha e Lya Luft. A autora concebe o *Bildungsroman* de autoria feminina como um subgênero do romance pelo fato dele propor uma subversão, uma remodelagem do gênero tradicional masculino, ao torná-lo apto a representar a experiência feminina “pouco visibilizada na literatura”. O título “Na contramão da história: o *Bildungsroman* feminino em Lygia Fagundes Telles, Lya Luft e Helena Parente Cunha” é bastante representativo do descentramento e da desarmonia sofrida pelas protagonistas.

Terezinha Goreti Rodrigues dos Santos (2006) e Lin Ma (2015) adotam como corpus de pesquisa, em suas dissertações, o mesmo romance clariciano. A primeira, no trabalho “*Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* como *Bildungsroman*”, objetiva, como o próprio título sugere, identificar, no *corpus*, elementos que o caracterizem como um *Bildungsroman* feminino, destacando, para isso, a inovação formal do romance que demanda uma participação ativa do/a leitor/a para a compreensão das referências intertextuais, da ambiguidade e da forma epifânica do processo de iniciação feminino. Na segunda dissertação - “A formação da mulher em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*”, de LIN MA (2015), o tema da viagem interior da protagonista de Clarice Lispector, Lóri, é colocada em pauta para se analisar o seu processo de formação. No entanto, nesse caso, refuta-se qualquer pretensão de problematizar o gênero *Bildungsroman*, esclarecendo-se que não foi essa a intenção da pesquisa ao recorrer ao estudo de Cristina Ferreira Pinto, trabalho precursor na definição do *Bildungsroman* feminino.

Com o título “O *Bildungsroman* contemporâneo em Adriana Lisboa”, a dissertação de Maiara Moreira Andraschko (2017) investiga a permanência do

Bildungsroman na contemporaneidade a partir da análise de dois romances da autora brasileira Adriana Lisboa - *Sinfonia em branco*, (2001) e *Azul corvo*, (2010). No primeiro romance, a autora observa a representação traumática do desenvolvimento pessoal das protagonistas e irmãs Maria Inês e Clarice subvertendo o tradicional *Bildungsroman* masculino e, no segundo, a formação em trânsito da protagonista Evangelina reforça a importância das variadas experiências formadoras da protagonista na caracterização do *Bildungsroman* contemporâneo.

Nas duas dissertações contempladas por esse descritor na plataforma da USP, não foram identificadas informações relevantes para a presente pesquisa.

Para o descritor “romance de formação feminino”, foram localizados 7 trabalhos na plataforma da CAPES e um trabalho na plataforma da USP. No entanto, todos já estavam contidos dentro das pesquisas anteriores – a partir do termo “Bildungsroman feminino” - e foram descartados, visto que não acrescentavam novidades.

## 1.2 Pesquisa exploratória: “Bildungsroman juvenil”

Quanto à pesquisa pelo descritor “Bildungsroman juvenil”, confirma-se a falta de pesquisas que analisem as manifestações desse gênero na literatura juvenil, visto que foi encontrado apenas um resultado na plataforma Sucupira (CAPES): uma dissertação de mestrado defendida em 2016, conforme destaca o apêndice 3.

Na plataforma da USP, não foi encontrado nenhum resultado que considere o específico juvenil para o romance de formação ou para o *Bildungsroman*. Nos demais trabalhos cujo *corpus* é representativo de obras da literatura juvenil, tal questão não é discutida ou considerada. Quando somadas as duas especificidades para a pesquisa em um mesmo descritor – “romance de formação feminino juvenil” e “Bildungsroman feminino juvenil” – inexistem trabalhos publicados, reiterando a relevância do presente estudo.

A única dissertação de mestrado localizada a partir do específico “Bildungsroman juvenil”, de Cássia Farias Oliveira dos Santos, “Narrativas de amadurecimento: relações entre o romance de formação e a literatura infantojuvenil” (UFF, 2017), embora tenha como objeto de estudo a literatura para adolescentes em

língua inglesa – *Young Adult Literature* – apresenta grandes contribuições para a nossa temática, descortinando a possibilidade de se problematizar, além das especificidades já consolidadas, a possibilidade de existência de um *Bildungsroman* estritamente *juvenil*. A dissertação aborda as relações entre o romance de formação e a literatura juvenil, em obras de língua inglesa, destacando que ambos os gêneros se assemelham por apresentarem contornos pouco definidos. Dada a relevância desse trabalho para nossa pesquisa, ele também se constitui como valioso referencial, devendo ser melhor abordado, em momento posterior, no desenvolvimento do capítulo teórico.

Já na pesquisa a partir do descritor “literatura juvenil”, no entanto, alguns trabalhos abordam a questão do *Bildungsroman* e, portanto, precisam ser visitados também. A dissertação “Heróis em trânsito: narrativa juvenil brasileira contemporânea”, de Nathália Costa Esteves, por exemplo, ainda em 2011, já apontava a busca pela identidade e o processo de amadurecimento do jovem como temáticas inerentes ao universo juvenil e a sua respectiva literatura. A partir da análise de treze obras juvenis contemporâneas, a autora constata que em todas elas há uma constante no que diz respeito à temática: “em todas elas, os protagonistas estão em busca de construir uma identidade para si. Nesse percurso, cometem erros, sofrem com os problemas familiares, estão imersos em dúvidas e, muitas vezes, agem de maneira irresponsável e violenta” (ESTEVES, 2011, p.88). Com base nessa constatação, a autora defende que o gênero juvenil tem sua origem no próprio *Bildungsroman*.

A dissertação “Uma aproximação entre o *Bildungsroman* e *Sapato de salto* de Lygia Bojunga”, de Luciana Aparecida Montanhez Maeda, por sua vez, defendida também em 2011, como sugere o próprio título, problematiza também as relações entre o romance de uma das mais representativas escritoras da literatura juvenil brasileira ao romance de formação. Considerando o papel da literatura infanto-juvenil para a formação do leitor, a autora se apropria de estudos significativos na área da teoria da literatura juvenil e do *Bildungsroman* para identificar, em *Sapato de salto*, aspectos que evidenciam a aprendizagem e a formação, estabelecendo um diálogo entre as duas modalidades literárias. No entanto, sua pesquisa ainda se fixa na comparação entre ambos em termos de diálogos e aproximações.

### 1.3 Pesquisa exploratória: “*Bildungsroman*”

Tendo feito essas pesquisas com a marcação dos específicos “feminino” e “juvenil”, voltou-se à pesquisa inicial a partir dos termos mais genéricos – “*Bildungsroman*” e “romance de formação” -, no intuito de se recuperar os trabalhos que, de algum modo, abarcam a especificidade buscada, mas que não foram detectados pelo descritor utilizado. Dentre os 117 trabalhos encontrados (38 teses e 79 dissertações), foram selecionados apenas os trabalhos cujo *corpus* fosse constituído por romances brasileiros da literatura juvenil ou de autoria feminina e cujo tema central fosse diretamente relacionado ao romance de formação / *Bildungsroman*. Para tanto, foram desconsiderados os trabalhos cuja temática priorizasse outras especificidades como a questão racial, ou a interferência dos elementos góticos, por exemplo, ou que tivesse como *corpus* textos de autoria estrangeira ou de outros gêneros, tais como contos, minicontos, poemas, pinturas e obras digitais. Foram também desconsiderados os trabalhos cuja abordagem da temática do *Bildungsroman* feminino ou juvenil fosse feita de forma tangencial ou que focalizasse apenas protagonistas ou autores masculinos. Dessa forma, chegamos a um número de 19 trabalhos, sendo 15 dissertações e 4 teses, que ainda não estavam contidas nos resultados anteriores, conforme listado no apêndice 4.

Dentre esses dezenove trabalhos, foi possível constatar que treze (10 dissertações e 3 teses) contemplam a questão do *Bildungsroman* feminino e apenas seis (5 dissertações e 1 tese) abordam a temática do *Bildungsroman* a partir de um *corpus* construído por obras da literatura juvenil.

Entre os estudos que focalizam o *Bildungsroman* em obras de autoria feminina, sobressaem-se escritoras já reconhecidas e aclamadas pela crítica literária, tais como Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Lygia Fagundes Telles, Lúcia Miguel Pereira, Lya Luft, Helena Parente Cunha, mas também fica evidente a recuperação, o resgate de obras de escritoras menos conhecidas e pouco estudadas, mas que, em diferentes regiões do país, também contribuem para o alargamento dos horizontes da crítica feminina, demarcando novos territórios de luta e reflexão por novos espaços sociais para a mulher. E assim, esses estudos

colocam em evidência obras de autoras como a sergipana Alina Paim, a carioca Patrícia Bins e a gaúcha Dorothy Camargo Gallo.

Rosana Munutte da Silva, na dissertação “O *Bildungsroman* e a circularidade dos motivos memoráveis nos romances de Lygia Fagundes Telles” (2014), faz uma leitura comparada dos romances *Ciranda de pedra*, *Verão no aquário*, *As meninas* e *As horas nuas*, de Lygia Fagundes Telles, constatando a importância que os meios social e familiar exercem na formação do indivíduo, o que os aproxima dos propósitos do *Bildungsroman*. As semelhanças de situações, de objetos e personagens nessas obras, levam Silva a defender que a circularidade da obra da autora remete a diferentes desdobramentos de uma mesma personalidade.

Na dissertação de Lucilene Canilha Ribeiro, a prosa de Telles, mais uma vez é objeto de análise na perspectiva do *Bildungsroman*. “A formação intimista feminina em *Verão no aquário*, de Lygia Fagundes Telles” (2012), apresenta algumas modificações do gênero ao longo de sua trajetória na literatura ocidental e, ao analisar o romance *Verão no aquário*, confirma que o romance de autoria feminina, ao tratar da formação da mulher, recorre a recursos estilísticos diferenciados, que o alinha na tradição do gênero no país.

Midia Ellen White de Aquino, por sua vez, também recorre à prosa de Telles para fazer um estudo comparativo entre *Verão no aquário* e *Ciranda de Pedra*, analisando a representação da família e a formação individual das protagonistas ante as tensões familiares e afetivas, na dissertação “Relações familiares e formação individual: dilemas e aprendizagens das heroínas de *Ciranda de Pedra* e *Verão no Aquário*” (2015). A autora destaca, nas obras, a hipocrisia e a desconstrução do modelo de família nuclear burguesa, o que gera filhos emocionalmente carentes, perturbados e sem referências para se formarem de modo autônomo. Ainda assim, a formação das duas protagonistas femininas é complexa e consegue alcançar desfechos positivos.

Na análise de *Ciranda de pedra*, Rita de Cassia Cruz Falcometa Akabane, na dissertação “O círculo das identidades: família e outridade no romance *Ciranda de pedra*, de Lygia Fagundes Telles” (2017), ao estabelecer um percurso de reflexão a respeito da temática da lógica do ser e do parecer, norteadora da formação familiar no Brasil, identifica e analisa a relevante presença de uma estética caracterizadora

do romance de formação, a qual possibilita o estudo do processo de construção da identidade feminina em relação à dialógica da “outridade”.

Clarice Lispector, também, dada a importância da renovação narrativa proposta por sua obra, é uma autora constantemente retomada pela crítica e crítica feminina. A dissertação “*Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres como Bildungsroman*” (2006), de Terezinha Goreti Rodrigues dos Santos, apresenta o romance de Clarice Lispector dando destaque para o modo como a forma epifânica do processo de iniciação feminino, a presença de um mentor masculino, a ausência da mãe, a relação conflituosa com o pai e o rompimento com os padrões da sociedade patriarcal o aproximam de um Bildungsroman feminino.

Berenice Maria Campos Lima Alves retoma a produção de Lispector, na dissertação “A personagem Joana em busca do selvagem coração: uma representação do romance de formação” (2014), registrando a importância da autora na criação de protagonistas destinadas a provocar questionamentos, a estimular novas interpretações quanto às formas e aos padrões culturais civilizados. Em *Perto do coração selvagem*, é a jovem Joana, que luta incansavelmente para instaurar, por meio do poder da palavra, na trama da linguagem, a busca pelo direito à voz, à posição de narradora, de mentora da sua própria formação.

Na dissertação “Figurações do romance de formação e recursos discursivos em *Uma aprendizagem ou O Livro dos prazeres*” (2016), Thiago Cavalcante Jeronimo analisa mais um romance clariciano, na perspectiva do *Bildungsroman*, e, ao recuperar a fortuna crítica da autora, destaca a construção identitária da protagonista feminina por meio de uma consciência de liberdade íntima e social.

As dolorosas experiências que marcam a trajetória das protagonistas femininas de Rachel de Queiroz - a seca, as perdas contínuas, a busca do amor e de alternativas de inserção social, a repetição dos destinos maternos de que se tenta escapar – são objeto de pesquisa na tese “A cesta de costura e a escrivainha: uma leitura de gênero da obra de Rachel de Queiroz” (2009), de Roberta Hernandez Alves. Para a pesquisadora, tais experiências é o que faz dessas protagonistas, mulheres mais nítidas em relação aos seus homens apagados.

Na tese “Ficção e crítica de Lucia Miguel Pereira: a literatura como formação” (2012), a produção crítica e ficcional de Lúcia Miguel Pereira – especificamente os romances *Maria Luísa* (1933), *Em surdina* (1933), *Amanhecer* (1938) e *Cabra-cega*

(1954) – é analisada por Juliana Santos, no intuito de resgatar a trajetória intelectual da autora e compreender suas concepções teóricas, sobretudo no que se refere ao romance de introspecção e ao *Bildungsroman*.

Wilma dos Santos Coqueiro, na tese “Poéticas do deslocamento: representações de identidades femininas no *Bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo” (2014), ao reconhecer o romance como um gênero em constante devir, reitera a necessidade de que o *Bildungsroman*, também, passe por problematizações e revisões, sendo capaz de abarcar, também, as diferentes minorias, incluindo a especificidade do gênero feminino. Assim, ela constata, a partir de sua análise das obras *Pérolas Absolutas* (2003), de Heloísa Seixas, *Algum Lugar* (2009), de Paloma Vidal, e *Azul-corvo* (2010), de Adriana Lisboa, que as personagens do cenário pós-moderno, na sua busca de subjetificação, passam por experiências de deslocamento e esfacelamento de identidades, mas, apesar dos percalços, elas buscam uma construção de si como mulheres.

A produção da escritora Patrícia Bins ganha visibilidade, na dissertação “Vidas Narradas, Vidas tecidas: A representação da maternidade em Patrícia Bins” (2005), em que Mônica de Azevedo Martins analisa a representação da maternidade na literatura brasileira contemporânea por meio de uma abordagem psicanalítica. O estudo reconhece em todas as protagonistas da autora a busca da identidade por meio da reconstrução memorial de suas histórias, o que viabiliza a inserção das obras no *Bildungsroman* e no estudo das questões de gênero.

Na dissertação “Dorothy Camargo Gallo: o universo literário e a representação da mulher em *O amanhã de tanta espera*” (2006), Tatiana Gomes do Espírito Santo, a partir da análise do romance *O amanhã de tanta espera*, procura dar visibilidade à obra da escritora gaúcha e reafirmar o papel transformador do *Bildungsroman* de autoria feminina na provocação de reflexões sobre a posição da mulher na sociedade.

A obra da sergipana Alina Paim constitui o *corpus* de pesquisa da dissertação “O imaginário da educação no romance *Estrada da Liberdade*, de Alina Paim” (2011). Fabiana dos Santos apresenta a obra da sergipana Alina Paim, no meio acadêmico, dando destaque ao seu primeiro romance, de 1944, a partir do qual ela analisa o imaginário da educação feminina, através da teoria do *Bildungsroman*. Além das questões de gênero, a análise da imagem da mulher / professora e sua



atuação social contribui para uma incursão do estudo na dimensão proletária e da luta de classes, também explorada pelo *Bildungsroman*. Ao registrar o engajamento social da escritora Alina Paim, ainda na década de 40, confirmando sua inserção na tradição literária, a dissertação reforça o papel transformador da educação e do romance de formação feminino.

Entre os seis estudos que contemplam o *Bildungsroman* em obras da literatura juvenil, há uma inegável predominância de análise de romances de autoria de Lygia Bojunga Nunes: três dissertações e uma tese. Sua obra, que é referência para a literatura juvenil, possui ampla fortuna crítica, sendo continuamente revisitada por pesquisadores com os mais diferentes propósitos. O *Bildungsroman*, também, é recorrente em sua obra, constituindo o corpus de muitas pesquisas.

Na dissertação “Uma aproximação entre o *Bildungsroman* e *Sapato de salto* de Lygia Bojunga” (2011), Luciana Aparecida Montanhez Maeda, por sua vez, também desenvolve uma leitura de *Sapato de salto*, estabelecendo, como já mencionado, uma comparação entre a obra infantojuvenil e o romance de formação. Ela evidencia a importância da leitura para ampliar as fronteiras do conhecimento na fase de formação e aprendizagem do jovem.

Em 2004, a obra *Retratos de Carolina* é objeto de pesquisa de Sônia de Souza, na dissertação “A criação literária em *Retratos de Carolina*, de Lygia Bojunga” e, em 2016, Vanessa Borella da Ross, em sua dissertação “Aspectos do *Bildungsroman* em *Retratos de Carolina* (2002) e *Sapato de salto* (2006), de Lygia Bojunga”, analisa esses dois romances, destacando neles os aspectos do romance de formação – o *Bildungsroman* feminino contemporâneo, especialmente no que se refere à construção da personagem feminina, no século XXI, e amplia seus estudos ao abordar, também, a partir das teoria da Estética da recepção e do Efeito Estético, de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, respectivamente, aspectos referentes à perspectiva textual no modo de construção das personagens dessas narrativas. Assim, Ross (2004) constata a possibilidade de as protagonistas, ao mesmo tempo em que ganham voz própria, podendo narrar suas próprias trajetórias de formação, também poderem apresentar outras vozes, outras perspectivas que, entrelaçadas, constituem a perspectiva interna do texto. A predominância dos finais em aberto desses romances também é apresentada como um marco distintivo do *Bildungsroman* feminino.

Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel também aborda a questão do *Bildungsroman* na literatura juvenil tanto em sua dissertação de mestrado como em sua tese de doutorado. Na dissertação “O *Bildungsroman* e o processo de Aprendizagem em Obras de Lygia Bojunga Nunes” (2004), ela estabelece uma ligação entre a produção da autora e o *Bildungsroman*. Valendo-se da divisão da obra de Bojunga proposta por Vera Tietzmann Silva, são eleitos para constituir o *corpus* da sua dissertação os seis romances da fase luminosa da autora, nos quais se observa uma preocupação com o desenvolvimento das personagens – *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A bolsa amarela* (1976), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980) – demonstrando o modo como os obstáculos e a vitória dos protagonistas sobre eles pode levar a uma aprendizagem para a vida.

Já em sua tese, “Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero” (2009), partindo da constatação de que é recorrente nas obras da literatura juvenil uma preocupação de configurar um processo de educação para a vida, Cruvinel se propõe a investigar a especificidade das narrativas juvenis brasileiras contemporâneas, tendo como objeto de pesquisa os romances da Série Vaga-Lume da Editora Ática e os romances finalistas do prêmio Jabuti, selecionados pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) nos anos de 2006 a 2008, na categoria melhor livro juvenil. Buscando possíveis relações entre o romance de formação e a literatura juvenil, a pesquisadora confirma a importância do tema da educação nessas obras em que os protagonistas jovens passam por provas diversas que, após vencidas, promovem uma ampliação da experiência e, assim, procuram seduzir um leitor também em formação.

A produção da escritora Odette de Barros Mott também é objeto de estudos, na dissertação “A narrativa de Odette de Barros Mott e a formação do subsistema juvenil na literatura brasileira” (2015), na qual é possível encontrar um breve panorama da literatura juvenil brasileira desde seu surgimento até então. A partir do suporte teórico da Sociologia da leitura, da História literária e Teoria literária, da Psicologia e Sociologia da adolescência e das teorias da recepção, Ieda Maria Sorigi Pinhas Elias estuda a prosa da escritora e analisa de modo mais minucioso a obra *Justino, o retirante* (1970), se apropriando do suporte teórico do *Bildungsroman* para confirmar a repercussão do gênero na literatura juvenil brasileira.

A partir dos trabalhos selecionados, nessa categoria, é possível evidenciar que a constituição de um *Bildungsroman* feminino, na literatura universal e brasileira, é questão indiscutível, tendo em vista o número significativo de trabalhos aprovados em diferentes universidades e regiões do país. Já a especificidade de um *Bildungsroman* juvenil, embora ainda incipiente em termos de quantidade de pesquisas e de autores e obras estudadas sob essa perspectiva, já não é completamente estranha nem absurda. Muito pelo contrário, elas apontam para a legitimidade dessa categorização.

A dissertação “Narrativas de amadurecimento: relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil” (2017), de Cássia Farias Oliveira dos Santos, por sua vez, também é bastante significativa no sentido de ampliar as discussões sobre as relações entre o *Bildungsroman* e a literatura juvenil, por apontar não apenas aproximações entre as duas vertentes, mas sobretudo por estabelecer definições de um possível romance de formação juvenil. Todos esses estudos constituem-se, portanto, como importantes referenciais para as discussões aqui propostas, servindo de suporte para a definição de um possível *Bildungsroman* feminino juvenil.

## 2. *BILDUNGSROMAN*: UM BREVE HISTÓRICO

Na década de 1980, adquirem visibilidade, no Brasil, estudos fundamentados na Estética da Recepção. Tal concepção, articulada em 1960, principalmente pelo alemão Hans Robert Jauss, propõe que o texto literário não seja mais considerado apenas em função do seu conteúdo imanente ou da sua constituição estética, mas que seja estudado, também, em função de sua leitura, dos efeitos por ele produzidos no público. Ao lado da análise do processo de produção / criação literária, a recepção, também, adquire *status* de categoria literária, sendo igualmente valorizada nas análises literárias realizadas no meio acadêmico.

Para a Escola de Konstanz – grupo de defensores da Estética da Recepção – , interpretar uma obra literária significa “recuperar as diversas interpretações construídas ao longo de sua existência histórica, abandonando-se assim a busca de um sentido único, de uma verdade determinante da obra de arte literária” (MAAS, 2000, p.11).

No Brasil, a visibilidade dessa teoria deve-se, principalmente, aos investimentos de Regina Zilberman e Luís Costa Lima, que, a partir dela, retomam os estudos historiográficos no campo literário. Na arena dos estudos historiográficos, observa-se uma tendência romântica, nas diversas culturas, de que eles se iniciem atrelados à necessidade de se construir uma identidade nacional. E como foi um contexto de recuperação da tradição histórico-literária da nação alemã que favoreceu o surgimento do *Bildungsroman*, essa forma narrativa reaparece, no Brasil, com toda força.

A tentativa de autoafirmação da burguesia alemã enquanto classe, a busca por emancipação e a preocupação com o investimento na educação dos filhos são, segundo os estudiosos do gênero, características marcantes desse tipo de narrativa. A morfologia do termo *Bildungsroman* remete a um romance de aprendizado ou de formação e suas configurações correspondem aos anseios de seu contexto de produção, quando a burguesia ascendente na Alemanha dos últimos 30 anos do século XVIII, mesmo detendo o poder econômico, não conseguia desfrutar da mesma autonomia, independência e prestígio que a aristocracia, naquela sociedade tão apegada à questão das castas. Culturalmente, a classe burguesa não enxergava possibilidades de ascensão, seu âmbito de atuação era restrito ao econômico, o que

tornava uma necessidade urgente “a educação e a formação do jovem burguês” como única “ferramenta para a transição de uma cultura do mérito herdado para a cultura do mérito pessoal adquirido” (MAAS, 2000, p.15).

O objetivo dos investimentos com a educação era o suprimento da defasagem cultural da burguesia emergente que, sem formação e sem tradição histórica, não tinha condições para se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de caráter universal e não utilitarista. Por essa razão, o *Bildungsroman*, fruto desse contexto histórico, pode ser concebido como “uma instituição social literária composta, por um lado, pelo conceito histórico da *Bildung* burguesa, fundamental para o funcionamento da sociedade absolutista tardia na Alemanha do final do século XVIII, e, por outro, pela grande instituição literária do mundo moderno, o romance” (MASS, 2000, p. 14).

A paternidade do *Bildungsroman* é atribuída a Goethe (1796) por ser ele o autor da obra que viria a trazer reconhecimento e valorização do romance como gênero – *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* – livrando-o de seu estigma de inferioridade em relação à epopeia. Segundo Mass (2000, p.46), a definição de *Bildungsroman* apresentada por Karl Morgenstern - estudioso responsável pela criação do termo - decorre da sua discussão teórica sobre as especificidades da epopeia antiga e do romance burguês. Morgenstern acreditava que, enquanto na epopeia, o protagonista agia em direção ao exterior, provocando alterações significativas no mundo, no romance, são o mundo e os homens que agem sobre o protagonista, propiciando a sua gradativa formação interior.

Por isso mesmo, a epopeia apresentará antes os atos do herói com seus efeitos exteriores sobre os outros; o romance ao contrário privilegiará os fatos e os acontecimentos com seus efeitos interiores sobre o protagonista (MAAS, 2000, p.47).

A partir do surgimento do romance, portanto, novas temáticas passam a ser inseridas na literatura, o “homem comum”, mediano ou ordinário passa a ter seu espaço representado e, portanto, “não se representam mais seres de capacidade, força e coragem extraordinárias, mas sim o jovem que se inaugura perante a vida, que busca uma profissão, o auto-aperfeiçoamento e seu lugar no mundo” (MAAS, 2000, p.23). O surgimento do romance coincide com a descoberta da “vida privada”, das questões individuais e familiares, de modo que questões relacionadas ao

casamento, à profissão, à formação e até mesmo à economia passam a constituir parte integrante do conteúdo passível de ser representado nas obras literárias.

O romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* passa a ser definido como parâmetro para qualquer discussão sobre o romance de formação, evidenciando a narrativa da trajetória de desenvolvimento do jovem protagonista Wilhelm Meister. Filho de uma família burguesa, a quem eram negadas possibilidades de receber uma educação universal, voltada para o indivíduo, o jovem Meister passa a buscar possibilidades de ascensão social e acesso ao título de nobreza através da busca pelo próprio desenvolvimento. Para tanto, Wilhelm tenta superar as limitações inerentes à sua classe social, buscando ocupações que lhe permitam atenuar o abismo existente entre o utilitarismo e servilismo da burguesia e a autonomia e independência da aristocracia. Referenciando Morgenstern, Maas (2000) afirma que

a tarefa de *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister* não [lhe] parece ser outra senão a representação de um homem que se aperfeiçoa pela atuação conjunta de suas disposições interiores e das relações com o mundo exterior, de maneira gradativa e em conformidade com a natureza. A meta desse aperfeiçoamento é um equilíbrio perfeito, harmonia com liberdade (MAAS, 2000, p.49).

Convém destacar, porém, que, apesar da estreita relação entre o *Bildungsroman* e o contexto da ascensão da burguesia na Alemanha - retratado de forma exemplar no romance de Goethe (1796), tornando-o modelo do gênero - e de se reconhecer nele as projeções coletivas dos ideais burgueses dessa nação, Mass (2000) defende a necessidade de se recuperar a trajetória do mesmo, fazendo referência não só ao processo de evolução, involução e estabilização da própria historiografia do gênero no contexto alemão, mas também de acompanhar os processos de assimilação e deglutição dos paradigmas universalmente aceitos como 'cânone ocidental' pelas literaturas mais jovens das Américas.

Essa forma de abordagem é o que possibilita o reconhecimento da existência de um *Bildungsroman* brasileiro, adaptado a contextos diferenciados do contexto alemão que lhe deu origem, um *Bildungsroman* "transfigurado e antropologizado por um viés antieurocêntrico que viu no idealismo burguês e masculino do romance de Goethe (1796) um exemplo de chauvinismo literário" (MASS, 2000, p.16).

De modo semelhante, Henrique Evaldo Janzen, em sua tese de doutorado “O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível” (2005), ao estudar o gênero *Bildungsroman*, observa a grande flexibilidade de classificação desses romances:

Os elementos que fazem uma obra ser incluída no gênero *Bildungsroman* são bastante flexíveis e variáveis. A fluidez e a diversidade de abordagens e parâmetros classificatórios que norteiam a discussão causam esta diversidade. Alguns romances são classificados como anti-bildungsromane ou percebidos como paródias, mas, mesmo assim, apontados como pertencentes ao gênero, pois dialogam com ele (JANZEN, 2005, p.85).

Maas (2000, p.62) afirma que, na tentativa de melhor delimitar o conceito de *Bildungsroman* e resolver o problema de sua extrema flexibilidade e generalidade, Jürgen Jacobs, em seu livro sobre o *Bildungsroman*, publicado em 1989, propõe uma sistematização das características capazes de recortar os limites do gênero em relação a outras formas de romance, com o intuito de propor possibilidades para um alargamento do conceito. Nessa perspectiva, passam a

ser consideradas como pertencentes ao gênero obras em cujo centro esteja a história de vida de um protagonista jovem, história essa que conduz, por meio de uma sucessão de enganos e decepções, a um equilíbrio com o mundo. Esse equilíbrio é frequentemente descrito de forma reservada e irônica; entretanto, ele é, como meta ou ao menos como postulado, parte necessariamente integrante de uma história da "formação" (MAAS, 2000, p.. 60).

Janzen (2005) também se manifesta favorável à visão de que, apesar do papel paradigmático do romance *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, a definição do gênero “deve permanecer aberta para que possa ser reelaborada a partir de modificações históricas pertinentes ao tipo de romance” (JANZEN, 2005, p.86). Este alargamento do conceito do *Bildungsroman*, portanto, inclui não só uma ampliação no eixo espacial, mas também no aspecto temporal. E até mesmo os autores que consideram impossível a sobrevivência de formas literárias que expressem um conteúdo de desenvolvimento pessoal linear, no século XX, reconhecem que existem exceções e formas de continuidade do gênero para além do período histórico de origem (MAAS, 2000, p.59).

Miguel Puga, escritor português, também se dedica ao estudo do gênero e publicou um e-book, *O Bildungsroman (romance de formação): perspectivas*, em

2016, sobre o que ele denomina de romance de (auto)formação e sobre o conceito polissêmico de *Bildung*, fazendo um levantamento histórico desde o surgimento do conceito, no século XVIII, até os romances pós-modernos ou pós-coloniais. Nesse estudo, ele corrobora o posicionamento de Pinto (1990), Maas (2000), Cruvinel (2004), Coqueiro (2014), Gabiati (2013), Santos (2017), Borges (2007) e de tantos outros autores e autoras, ao demonstrar que “o subgênero não desapareceu e foi se transformando, tal como as formas de viver, crescer e de ver o mundo, e as sociedades que o produzem e [o] leem” (PUGA, 2016, p..8).

O *Bildungsroman*, portanto, nessa perspectiva, não apenas sobrevive ainda, mas, ao adaptar-se a novos contextos, continua sendo capaz de responder a diferentes perguntas de diferentes momentos históricos e culturais para diferentes públicos. O gênero adquire um conceito plástico, flexível, bem mais maleável, estabelecendo alguns critérios temáticos indispensáveis, mas adquire a capacidade de se adaptar a novos contextos, o que é condição básica para sua própria sobrevivência.

Para o autor, tanto os romances tradicionais como os modernistas e os pós-modernos a que ele se refere na obra, bem como as variadas abordagens do gênero que ele recupera, em seu estudo,

revelam novas temáticas e formas de (re)pensar o *Bildungsroman* ao longo dos tempos e em diversas partes do globo, ficando claro que a literatura, e sobretudo o romance, enquanto arte mimética, seja de cariz realista ou fantasioso, encontra sempre forma de representar e questionar a vida e as suas complexas minudências, entre sucessos e fracassos (PUGA, 2016, p.8).

Maas (2000) conclui, portanto, que o gênero *Bildungsroman*, para ser mais bem compreendido, precisa ser reconhecido através dos discursos que ele gerou durante sua trajetória, das influências que recebeu de outros gêneros e em outros contextos, das atualizações e incorporações que sofreu, ao longo de sua evolução. É a sua capacidade de influenciar e ser influenciado, a sua maleabilidade e adaptabilidade a novos tempos e a novos espaços, assumindo novas configurações, que viabilizam, hoje, a possibilidade de se reconhecer, também na Literatura endereçada ao público juvenil feminino brasileiro, tendências características dessa forma de romance. Uma nova forma que se convencionou denominar de *Bildungsroman feminino*, já abordado por Pinto (1990), Maas (2000), Galbiati (2013)



e Coqueiro (2014) e que possibilita ao leitor contemplar, nessa literatura em formação, a utilização de recursos formais clássicos, complexos e prestigiados o suficiente para colocar, também, a Literatura Juvenil, em pé de igualdade com qualquer literatura de qualidade, legítima, autônoma, sem estigma, capaz de problematizar, pelo viés intimista, os grandes dilemas da vida humana, uma literatura digna de ser lida, apreciada, produzida, estudada.

## 2.1 Das especificidades do romance de formação em diferentes campos epistemológicos e culturais

Sobre as influências do *Bildungsroman*, no contexto literário brasileiro, Maas (2000) destaca a tentativa de consolidação de um *Bildungsroman* feminino e de um *Bildungsroman* proletário. O primeiro se define como um marco na constituição de um *Bildungsroman* brasileiro - a partir da obra *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, em que Cristina Ferreira Pinto analisa, no início da década de 1990, quatro romances de autoria feminina (*Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, *As três Marias* (1960), de Rachel de Queiroz, *Perto do coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector, e *Ciranda de pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles), comparando-os com o referencial teórico do *romance de formação*. O segundo, por sua vez, surge no Brasil com a análise do romance *Jubiabá*, de Jorge Amado, desenvolvida por Eduardo Assis Duarte, no artigo “Jorge Amado e o *Bildungsroman* proletário”, publicado em 1994, na *Revista da Associação Brasileira de Literatura Comparada* (Abralic).

Constata-se, portanto, que, tanto com Cristina Ferreira Pinto quanto com Eduardo Assis Duarte, iniciam-se as discussões teóricas sobre um *Bildungsroman* tipicamente brasileiro, em nossa literatura, através do recurso a um modelo teórico até então pouco familiar na literatura e na crítica brasileiras, passando por uma “atualização de fundo político”, na medida em que os autores se apropriam do conceito, “desconsiderando as condições históricas particulares de sua origem, para realinhá-lo nas fileiras de uma crítica manifestadamente feminista” (MAAS, 2000, p.248) e marxista. Em relação ao *Bildungsroman feminino* propriamente dito, já é

possível observar, no Brasil, um número crescente de publicações de artigos, dissertações e teses problematizando o tema.

A pertinência de se discutir a existência de um *Bildungsroman feminino* especificamente *juvenil*, por sua vez, - que é a proposta desse trabalho - também remete a uma discussão sobre a origem e o significado desse gênero. Se, no sentido tradicional do termo, o *Bildungsroman* é um romance que se constitui pela apresentação da trajetória de formação de um protagonista em direção ao seu próprio amadurecimento, é inevitável que boa parte dos enredos desse tipo de romance abarquem a infância, a adolescência, a juventude, enfim, o desenvolvimento, o crescimento, o amadurecimento de seus protagonistas, tornando redundante, dispensável e até mesmo desnecessária a especificação *juvenil* para nosso objeto de estudo, por sugerir que todos os romances classificados nessa categoria – *Bildungsroman* - seriam indubitavelmente romances juvenis ou infantojuvenis.

As proximidades entre o *Bildungsroman* e a literatura juvenil, portanto, parecem óbvias, principalmente quando se considera a similaridade de temas, de personagens, de enredos e de objetivos entre algumas obras de ambas as categorias. É preciso ressaltar, porém, que tal similaridade não se aplica a todas as obras de ambas as categorias, uma vez que a literatura juvenil é dotada de complexidade e pluralidade de temas, formas e tendências e que, também, existe uma tradicional categorização dos *romances de formação* em diferentes tipos, que os tornam distintos entre si.

João Luís Cardoso Tápias Ceccantini (2000), em sua tese de doutorado “Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)”, organiza as obras que analisa em algumas tendências que ele considera mais recorrentes nas temáticas da Literatura Juvenil do período. Mesmo assim, é preciso ressaltar que ele faz algumas ressalvas sobre a categorização de obras literárias devido ao caráter polissêmico da maioria dos textos e de a interpretação literária ser fruto de uma leitura pessoal, subjetiva e, de certo modo, até seletiva. Independente dessa discussão, as tendências percebidas em sua leitura são uma referência significativa e indispensável para a compreensão da produção literária juvenil contemporânea, graças à sua experiência e ao pioneirismo de seu trabalho na área. Entre essas tendências mais recorrentes, o autor especifica uma

possibilidade de agrupá-las em quatro núcleos temáticos básicos que são priorizados no corpus: “1- a busca da identidade e o processo de amadurecimento do jovem, 2- colonização, identidade nacional e problemas sociais; 3- sequestros, mistérios criminais e aventuras; 4- a tradição oral e o narrar histórias” (CECCANTINI, 2000, p.358).

Segundo o autor, o primeiro tópico é homogêneo e corresponde a 58% do corpus analisado, o que é plenamente coerente com o resultado da sua análise dos gêneros e subgêneros literários das mesmas obras, na qual identificou um percentual de 60% de narrativas psicológicas, sobretudo aquelas que ele considera pertinentes à categoria de “narrativas de formação”, devido a sua proximidade com o *Bildungsroman*. É o próprio autor quem se encarrega de justificar a alta incidência dessa categoria na Literatura Juvenil:

Ora, se o *Bildungsroman* se define sobretudo tematicamente, pela focalização de um jovem no momento de sua formação, quando ele descobre a si mesmo, indaga seu papel social e vive as primeiras experiências do amor, da amizade e das duras realidades da vida, entre outros aspectos, é natural, portanto, a alta incidência do tema da busca da identidade e do amadurecimento do jovem no corpus (CECCANTINI, 2000, p.359).

A proximidade entre *Bildungsroman* e Literatura Juvenil é, portanto, indiscutível. No entanto, as relações entre o romance de formação e a produção literária para jovens e adolescentes carece, ainda, de uma análise mais apurada por parte da crítica, principalmente a partir do processo recente de legitimação da literatura juvenil como categoria à parte da infantil, e, sobretudo, porque tais relações ainda não foram suficientemente estudadas, havendo necessidade de alguns aprofundamentos e avanços nesta discussão.

Nesse contexto, a dissertação de mestrado intitulada “O *Bildungsroman* em obras de Lygia Bojunga Nunes”, defendida por Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, em 2004, mesmo sem especificar qualquer referência às questões de gênero (feminino), se torna extremamente significativa por apontar a recorrência do romance de formação em obras de uma consagrada autora da literatura juvenil brasileira, Lygia Bojunga Nunes. Nas palavras da autora, seu objetivo foi o de “observar o diálogo das obras de Bojunga Nunes com o gênero, e a maneira particular de sobrevivência dos princípios pedagógicos em um outro tempo e um contexto distanciado do classicismo weimariano” (CRUVINEL, 2004).

Na mesma perspectiva, a dissertação de mestrado de Cássia Farias Oliveira dos Santos, “Narrativas de amadurecimento: relações entre o romance de formação e a literatura infantojuvenil” (UFF, 2017), mesmo adotando como objeto de estudo a literatura para adolescentes em língua inglesa – Young Adult Literature – também aponta contribuições bastante apropriadas para a presente discussão, exatamente por trazer para o centro do debate a possibilidade de existência de um *Bildungsroman* estritamente *juvenil*.

A autora defende que o romance de formação pode ser caracterizado como uma narrativa de amadurecimento, o que também vale para boa parte das obras que compõem a literatura para adolescentes e jovens. Para ela, a leitura dos dois gêneros indica uma proximidade temática entre eles, em especial no que diz respeito a seus protagonistas, figuras jovens em confronto com seu meio, sem mencionar o caráter didático de ambos (SANTOS, 2017, p.12). Realmente, apesar dos avanços de qualidade nas produções literárias infantis e juvenis, é indiscutível que tradicionalmente, o gênero se sustentou por interesses diversos, mas por muito tempo foi analisada por um viés pedagógico, assim como o romance de formação tradicional.

Para Santos (2017), apesar das visíveis relações entre *romance de formação* e *literatura infantojuvenil* e de muitos argumentos favoráveis à aproximação dos dois gêneros, ainda há alguma resistência em se atribuir a uma obra infantojuvenil a designação de *Bildungsroman*. Boa parte dessa resistência se justifica, segundo ela, pelo fato de que muitos críticos e professores ainda consideram a literatura voltada para crianças e adolescentes como sendo de qualidade literária inferior. Na concepção, aqui adotada, tal justificativa corrobora a visão distorcida de muitos que confundem a menoridade do público com a inferioridade artística do gênero, evidenciando que, apesar de preconceituosa e já amplamente debatida e combatida pela crítica literária, essa visão ainda não está completamente superada.

Outra justificativa para a reserva em se definir como *Bildungsromane* as obras da literatura infantojuvenil, segundo Santos (2017, p.12), estaria ligada à complexidade e às incertezas inerentes à definição do próprio termo *Bildungsroman*, o qual, segundo alguns autores, contém um rigor formal que o atrela exclusivamente ao seu contexto de origem alemão e o engessa, chegando a colocar em risco a própria preservação do gênero, dificultando a explicação da capacidade de

flexibilização e adaptação do mesmo a contextos diferentes e bastante específicos como é o caso da literatura juvenil brasileira.

No entanto, se o termo for compreendido a partir de sua perspectiva temática, no sentido de um romance que, em seus temas, privilegia a abordagem do processo de desenvolvimento, de crescimento de um sujeito em formação e em contraste com seu meio social, - concepção que parece mais adequada - será possível elencar uma série de argumentos favoráveis ao estudo do gênero em seus diferentes contextos sociais e culturais. E, a partir disso, será possível constatar que a expansão do gênero *Bildungsroman*, conforme já apontado, culminou no surgimento de diferentes categorias de *romance de formação*, incluindo romances especializados em temáticas diversas, tais como os romances que elegem o amadurecimento da classe proletária como tema ou ainda os que trazem à tona as questões especificamente femininas, como é o caso do *Bildungsroman feminino*, que, embora tendo sido descoberto ou estudado tardiamente no Brasil, em comparação com o *Bidungsroman* em sentido genérico, já adquiriu legitimidade e reconhecimento pela academia através de pesquisas bastante significativas.

Quanto ao *romance de formação juvenil*, em seu estudo que analisa um *romance de formação* paralelamente a um romance da literatura infantojuvenil em língua inglesa, Santos (2017, p. 147) constata que, mesmo sendo evidentes as especificidades da literatura para adolescentes, a qual tem características próprias, “os dois gêneros não partilham apenas de elementos em comum ou de uma relação genealógica”. A autora defende a pertinência de se falar propriamente de um *romance de formação juvenil*.

Nessa perspectiva, torna-se possível problematizar, também, a viabilidade de existência não só de um *romance de formação juvenil* - como o faz Santos (2017), em sua dissertação de mestrado, - e de um *romance de formação feminino*, - como o fazem Cristina Ferreira Pinto (1990), Wilma Coqueiro (2015), Gabialti (2013) e Florípedes Borges (2007), mas também, de um romance de formação que abarque na mesma categoria as duas especificidades – a questão etária (juvenil) e a questão do gênero (feminino) – na forma de um *Bildungsroman feminino juvenil*.

É nesse contexto que o objeto de pesquisa do presente estudo se fundamenta.

## 2.2 Do *Bildungsroman* feminino

No livro *O Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros*, Cristina Ferreira Pinto (1990) traduz o termo *Bildung* como equivalente à formação, educação, cultura ou processo de aprendizagem. Para a autora, o termo *Bildungsroman* “é caracterizado como tal a partir, não da sua estrutura formal, mas sim dos elementos temáticos da obra” (PINTO, 1990, p.10) e, referenciando Jost (1969), ela defende que o *Bildungsroman* pode ser concebido como o romance da adolescência, por ocupar-se dos acontecimentos dessa fase da vida. A autora ressalta que não há um princípio estruturador firme nem uma sequência lógica para os acontecimentos que se sucedem nesse tipo de romance, sendo o herói aquele que serve de princípio unificador da narrativa, a partir de suas reações e atitudes frente aos eventos e ao mundo exterior. “Assim, o *Bildungsroman* apresenta as consequências de eventos externos sobre o herói, registrando as transformações emocionais, psicológicas e de caráter que ele sofre”. Destaca-se, portanto, a ênfase no “desenvolvimento interior do protagonista como resultado de sua interação com o mundo exterior” (PINTO, 1990, p.10).

Afinal, nesse tipo de romance, conforme problematiza Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal* (2003), é preciso analisar o próprio protagonista como uma *grandeza variável*, diferentemente do que ocorre na maioria dos enredos romanescos que, segundo ele, “pressupõem um herói preestabelecido, imutável, pressupõem a unidade estática do herói”, que se caracteriza como uma *grandeza constante*. Enquanto nos romances de modo geral é “o desenrolar do destino e da vida do herói preestabelecido que confere conteúdo ao enredo”, de modo que “o próprio caráter do homem, suas modificações e sua evolução não se transformam em enredo romanesco” (BAKHTIN, 2003, p.237), no romance de formação é bem diferente.

Para Bakhtin (2003), paralelamente ao modelo de romance geral, bem mais difundido e cujo protagonista tem uma imagem pronta, fixa, imutável, há um outro bem mais raro, que ele denomina de *romance de formação do homem*. Nesse, a imagem de protagonista que se apresenta é a “do homem em devir”:

A imagem do herói já não é uma unidade estática, mas, pelo contrário, uma unidade dinâmica. Nesta fórmula de romance, o herói

e seu caráter se tornam uma *grandeza variável*. As mudanças por que passa o herói adquirem importância para o enredo romanesco que será, por conseguinte, repensado e reestruturado. O tempo se introduz no interior do homem, impregna-lhe toda a imagem, modificando a importância substancial de seu destino e de sua vida. Pode-se chamar este tipo de romance, numa acepção muito ampla, de romance de formação do homem (BAKHTIN, 2003, p. 237).

O herói evolui, vai se transformando ao longo do romance mediante a sucessão de acontecimentos que propiciarão que ele passe por um processo de formação, de crescimento interior e de engajamento social. Já o contexto, o mundo onde vive o protagonista, é considerado uma *grandeza constante*, que exige que o herói se modifique para adaptar-se a ele, para conhecer as leis da vida, a fim de se submeter a elas. A formação do homem, nesse caso, é caracterizada pela assimilação do mundo, pela resignação do herói frente aos acontecimentos que o cercam. Em síntese, no *Bildungsroman*,

a formação do homem se operava contra o pano de fundo imóvel de um mundo já concluído e, no essencial, totalmente estável. Mesmo quando ocorriam mudanças, estas eram secundárias e não atingiam os fundamentos do mundo. O homem se formava, se desenvolvia, mudava, no interior de uma época. [...] Era o homem que se formava e não o mundo: o mundo, pelo contrário, servia de ponto de referência para o homem em desenvolvimento. A evolução do homem era por assim dizer assunto pessoal seu, e os frutos dessa evolução pertenciam à sua biografia privada; no mundo, nada mudava (BAKHTIN, 2003, p.238).

Ao analisar os elementos basilares do romance – personagens, espaço, tempo – Bakhtin estrutura a base teórica do romance de formação, categorizando-o em cinco tipos distintos: (1) o romance de formação cíclico, (2) o romance que conduz sempre o protagonista à desilusão diante do mundo; (3) o romance de formação biográfico ou autobiográfico; (4) o romance de formação didático-pedagógico; e, por fim, (5) o romance realista de formação, que ele considera o mais importante de todos, por ser "aquele em que a evolução do homem é indissolúvel da evolução histórica", já que o homem, o herói, se forma ao mesmo tempo que o mundo.

O aspecto didático - pedagógico destacado por Bakhtin (2003), por sua vez, foi trazido já por Karl Morgenstein, ainda em 1820, e reiterado por Pinto (1990, p.11). Trata-se de um aspecto significativo para o gênero: fundamentados por uma função didática, uma intenção pedagógica, que estabelece que os eventos do

*Bildungsroman* devem contribuir para o amadurecimento não só do protagonista, mas também da pessoa que lê a obra. Nesse sentido, percebe-se que o *Bildungsroman*, ao mesmo tempo em que incorpora os padrões sociais vigentes em seu contexto, ele pretende colocar-se como modelo, como parâmetro de comportamento para seus/suas leitores/as, sendo bastante representativo daquilo que a sociedade espera dos meninos e meninas de todas as idades. Nesse sentido, o enredo do romance, realmente sofre alterações, de acordo com as especificidades do protagonista selecionado, de quem o escreve, de quem o lê, do contexto de sua produção.

No entanto, a partir de um levantamento das considerações de vários estudiosos que se dedicaram ao estudo do gênero, Pinto (1990, p.11) sintetiza que o *Bildungsroman* retrata, afinal, o processo durante o qual se aprende a ser “homem”, ou seja, nele é apresentado o desenvolvimento de uma personagem masculina”. Em sintonia com o que Bakhtin estabelece, ao designar o nome do gênero como *romance de formação do homem*, Pinto (1990) também confirma que “o conceito do protagonista do romance de aprendizagem como um homem, um “herói”, está explícito” na própria “definição do gênero [...] tradicionalmente aceita” (PINTO, 1990, p.11).

Certamente, essa evidência ajuda a justificar o fato de os estudos sobre o *Bildungsroman feminino* serem tão tardios, em comparação com a história do gênero. Afinal, se o *romance de formação* é caracterizado por apresentar uma sequência de experiências diversas que devem repercutir na formação, no crescimento do protagonista, necessitando para isso de um deslocamento de seu ambiente familiar, da vivência de aventuras, viagens, do conhecimento de novas pessoas, fica mais fácil compreender porque qualquer romance que representasse protagonistas femininas, num passado não tão remoto, estaria condenado ao fracasso. O herói masculino, nesse caso, já está previsto na própria forma de conceber o gênero. Além disso, as convenções sociais sobre o tipo de desenvolvimento e de experiências adequadas para um protagonista masculino eram muito diferentes das idealizadas para uma protagonista do sexo feminino.

Pinto (1990) destaca o fato de Jerome Buckley, em seu estudo sobre o romance de formação, publicado em 1974, em Harvard, ter se dedicado à análise de dez exemplos de *Bildungsroman* e apenas um deles contar com uma protagonista



feminina - *The Mill on the Floss*, de George Eliot. Além disso, mesmo no capítulo do livro dedicado à análise desse romance, cujos protagonistas são um casal de irmãos, não há qualquer menção ao gênero de uma das protagonistas, que é a menina Maggie.

E, assim, a partir de vários exemplos da crítica literária – semelhantes ao de Burckey, constata-se, por séculos, um silenciamento das questões relacionadas à figura feminina, no que diz respeito ao romance de formação. Na Alemanha, Martin Swales (1978) também elege seis exemplos de *romances de aprendizagem* que, segundo ele, seriam os mais representativos em meio a um grande número de publicações do gênero. Mas todos são protagonizados por personagens masculinas. Na conclusão, ele até cita quatro romances escritos e protagonizados por mulheres, mas segundo ele, os mesmos não são significativos o suficiente, não são representativos do gênero, são apenas aproximações do *Bildungsroman*.

Talvez Burckley e Swales tivessem razão ao constatarem a inexpressividade dos romances de formação com figuras femininas. Os mesmos sempre existiram, mas pelas limitações sociais tradicionalmente impostas às mulheres,

essa aprendizagem feminina se restringia à preparação da personagem para o casamento e a maternidade. Seu desenvolvimento era retratado em termos de crescimento físico, da infância e adolescência até o momento em que estivesse ‘madura’ para casar e ter filhos (PINTO, 1990, p. 13).

Referenciando Ellen Morgan, Pinto (1990) defende que, antes do romance *neofeminista*<sup>6</sup>, realmente, os poucos exemplos de *Bildungsroman* femininos que focalizavam o desenvolvimento *peçoal* – psicológico, emocional e intelectual – da protagonista terminavam constantemente em fracasso, resultando num desfecho inevitavelmente negativo.

Tal tipo de desfecho, observado por Morgan, é um reflexo da incompatibilidade entre a personagem que cresce e se desenvolve *como pessoa* e o mundo à sua volta. Portanto, se o espaço doméstico – através do casamento e da

---

<sup>6</sup> O romance neofeminista se insere em períodos de transição, de mudança de paradigma e, segundo Pinto (1990, p.30), seria aquele capaz de “entrever”, no sentido de pressentir ou ver sem definição o futuro previsto para as mulheres, a partir do processo de transformação cultural e social observados em determinado momento. Nas palavras de Morgan, “the neo-feminist” novel equivaleria a “the thrust of neo-feminism is toward change and futurity. The single most absorbing consideration and obsessive need of the neo-feminist woman is to envision what authentic self hood would be and how she might move toward and achieve it” (*apud* PINTO, 1990, p.31).

maternidade - era o único espaço legítimo, a única possibilidade de existência para a mulher, qualquer tentativa de sair desse espaço para alcançar o “*self-culture or self-expression*”, segundo Labovitz, (1986, p.4), seria considerado algo *ilegítimo*, um “lawbreaker”, um rompimento de paradigmas, uma fuga às convenções sociais relacionadas ao que se espera(va) de uma mulher. Reduzido ao espaço doméstico, assim, o mundo exterior capaz de trazer aprendizado às personagens femininas era muito limitado, dificultando e até mesmo impossibilitando seu crescimento interior. Para adequar-se aos papéis sociais que lhe eram reservados, a mulher devia assumir uma postura de submissão e dependência que não lhe habilitava para protagonizar romances de formação propriamente ditos.

Na década de 1980, enfim, especialmente Annis Pratt (1981) e Labovitz (1986) empreendem estudos no intuito de resgatar e comprovar a existência de uma tradição feminina no *Bildungsroman*, propondo uma redefinição do gênero, cujas características até então estabelecidas não contemplavam a possibilidade de exploração de enredos femininos, a saber:

Infância da personagem, conflito de gerações, provincianismo ou limitação do meio de origem, o mundo exterior (*the larger society*), auto-educação, alienação, problemas amorosos, busca de uma vocação e uma filosofia de trabalho que podem levar a personagem a abandonar seu ambiente de origem e tentar uma vida independente (PINTO, 1990, p.14).

Ao recuperar um grande número de romances escritos principalmente por mulheres, os novos estudos fazem duas importantes constatações: I) a impossibilidade de se pensar num *Bildungsroman feminino*, tomando como base os mesmos critérios do *Bildungsroman* tradicional, uma vez que as trajetórias de homens e mulheres eram muito diferentes, resultando em tramas e romances também distintos; II) a necessidade de se redefinir o gênero, dando-lhe a plasticidade necessária para contemplar os novos enredos, na perspectiva de vida das protagonistas femininas também.

A partir desse referencial, o *Bildungsroman feminino* vai se delineando sem perder de vista a tradição do gênero, mas vai adquirindo contornos mais específicos, com características próprias, adaptando-se às obras até então ignoradas, obras essas que contemplavam novas personagens e um novo perfil de autoras e leitoras.

A partir das análises dos romances selecionados pelas novas estudiosas, uma das primeiras observações é o número reduzido de romances cujo desenvolvimento da protagonista tivesse início na infância ou adolescência, sendo mais frequente a concentração das tramas no início da vida adulta das mulheres, após terem cumprido as expectativas convencionais de casamento e maternidade e ainda assim se sentirem insatisfeitas, não plenamente realizadas (PRATT, 1981). Essa constatação, portanto, segundo Pinto (1990, p. 15) foi o que levou as autoras Elizabeth Abel, Marianne Hirsch e Elizabeth Langland a sugerirem uma ampliação do termo *Bildungsroman* a fim de contemplar, também, o crescimento físico e interior da protagonista já na idade adulta.

A partir dessas problematizações, surge uma distinção muito significativa para o presente estudo, feita por Annis Pratt (1981), entre dois modelos narrativos registrados a partir da análise das obras de protagonismo feminino: um modelo que aborda o desenvolvimento emocional, psicológico e intelectual da personagem feminina: o *romance de desenvolvimento* ou *Bildungsroman* propriamente dito e outro, denominado como *romance de renascimento e transformação* (*rebirth and transformation*), equivalente ao *novel of awakening*, também conhecido como narrativas de despertar.

Retomando a classificação proposta por Pratt (1981), Pinto (1990) categoriza o *Bildungsroman* como romance que retrataria o período de formação da personagem, com início na infância ou adolescência, enquanto o *romance de renascimento e transformação* teria como protagonista uma mulher mais velha, com mais de trinta anos ou já de meia-idade, em busca de auto-realização:

Dois aspectos importantes distinguem esses dois modelos narrativos. Primeiramente, o *Bildungsroman* seria um tipo de narrativa em que se dá a busca de integração social da personagem, enquanto no outro modelo o objetivo seria a integração espiritual. A segunda distinção entre o *Bildungsroman* e o *novel of rebirth* está relacionada a essa primeira: no *romance de renascimento e transformação* existe a possibilidade de um final positivo para a protagonista, ou seja, há um sentido de vitória pessoal, de realização das aspirações individuais da personagem. No *Bildungsroman*, entretanto, essa possibilidade é quase sempre nula, porque a integração social da mulher tradicionalmente exclui qualquer chance de autointegração e realização (PINTO, 1990, p.15-16).

No segundo modelo proposto, *romance de renascimento*, as possibilidades de desfecho feliz seriam realmente maiores já que muitas mulheres prescindem de uma integração social em troca de uma integração do EU, o que elas consideram muito mais valioso e satisfatório.

Ao estabelecerem uma tradição do *Bildungsroman feminino*, portanto, as conclusões das estudiosas da área convergem para o que Ellen Morgan já havia constatado na década de 70, no que se refere à *Bildung* da personagem: como a aprendizagem feminina busca a preparação das meninas para o cumprimento de papéis sociais pré-estabelecidos, quando elas chegam à maturidade física, ocorre uma interrupção do seu desenvolvimento pessoal, a fim de que as expectativas estipuladas pelas convenções sociais sejam atendidas. Desse modo, diferentemente do que ocorre no *Bildungsroman* masculino, no universo feminino, entre os romances do primeiro modelo - romance de desenvolvimento (ou romance de aprendizagem tradicional) -, “integração pessoal e integração social são incompatíveis para a protagonista”. E isso justificaria, segundo as autoras, o fato de inúmeras obras começarem como *Bildungsroman* potenciais, mas terminarem “por não mostrar o pleno desenvolvimento da protagonista” (PINTO, 1990, p.16).

Como tal estereótipo de romance era muito frequente entre os romances escritos por mulheres no século XIX, tal modelo é definido por Labovitz (1986) como *truncated Bildungsroman*, (*Bildungsroman* truncado), assemelhando-se ao termo que Cynthia Steele (1983) havia usado para caracterizar um romance feminino na América Latina, denominando-o como *failed Bildungsroman*. Com razão, é fácil compreender o porquê desse truncamento, dessa falência, desse fracasso; afinal, seria incoerente socialmente se a literatura viabilizasse às protagonistas femininas um destino diferente daquele prescrito socialmente e considerado como o único adequado para as mulheres, desajustado com o tradicional “destino de mulher”<sup>7</sup>, pois “enquanto o herói do *Bildungsroman* passa por um processo no qual se educa, descobre uma vocação na vida e a realiza, a protagonista feminina que tentasse o mesmo caminho tornava-se uma ameaça ao *status quo*, colocando-se em uma posição marginal” (PINTO, 1990, p.13).

---

<sup>7</sup> Quando se refere ao tradicional destino da mulher, em síntese, Simone de Beauvoir (1967) explica que, diante das circunstâncias do aprendizado de sua condição feminina, o estreito universo em que a mulher está encerrada e as evasões que dentro dele são permitidas, o destino normal de uma mulher, tradicionalmente, é o casamento, que a “subordina ao homem”.

Pinto (1990) salienta, ainda, que essa tradicional interrupção da trajetória de desenvolvimento de personagens femininas para a adoção dos comportamentos e lugares sociais a elas estipulados, entretanto, estendeu-se para o século XX, sendo possível evidenciar diversos exemplos de romances dessa categoria – *Bildungsromane fracassados* – publicados na América Latina, a partir de 1920, “o que demonstra que o destino da personagem feminina não mudou radicalmente com a entrada do novo século” (1990, p.17).

A este respeito, Wilma dos Santos Coqueiro, em sua tese de doutorado “Poéticas do deslocamento: representações de identidades femininas no *Bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo”, defendida em 2014, confirma que, apesar das conquistas femininas e dos grandes avanços sociais, devido à grande opressão de gênero que ainda incide sobre as mulheres, a trajetória feminina fora do ambiente doméstico ainda era bastante improvável. Para ela, muitos romances de autoria feminina dos anos 70, 80 e até 90 representam o quanto a inserção social da mulher ainda é problemática, no contexto da sociedade brasileira. Afinal, “se o casamento e a maternidade ainda eram os únicos meios de realização afetiva, de reconhecimento da mulher e de constituição de uma identidade considerada positiva, fugir a esse *script* tradicional era extremamente complexo” (COQUEIRO, 2014, p.48), resultando mesmo, muitas vezes, em fracasso.

A adaptação do *Bildungsroman* ao universo das autoras, protagonistas e leitoras, portanto, acaba por exigir, também, alteração nas tramas e nos enredos, de modo a inserir as experiências formadoras das meninas e mulheres. Nas palavras de Coqueiro (2014),

novas protagonistas demandam a organização de novos enredos, muitas vezes caóticos e desordenados, que expressam a vivência interior da personagem, a partir do predomínio de um tempo psicológico, centrado nos sentimentos e memórias das personagens (COQUEIRO, 2014, p.14).

Desse modo, o *Bildungsroman* feminino acaba se caracterizando como uma subversão do gênero tradicional. Segundo Pinto (1990), o simples fato de a mulher escrever uma obra que coloca o feminino – geralmente silenciado - em evidência, já caracteriza uma subversão: “Ao romper o silêncio em que sempre foi colocado, o “feminino” iguala-se também com o revolucionário, o subversivo, porque se propõe a sair da posição secundária em que se achava” (PINTO, 1990, p.26). Tal subversão,

por sua vez, segundo a autora, acaba por manifestar-se na linguagem, através de expedientes narrativos como a ironia, o humor, o texto em palimpsesto. Desse modo, é frequente que as obras de autoria feminina não assumam um caráter panfletário – no sentido de assumir diretamente a bandeira da luta pela emancipação feminina - e não explicitem claramente o ideal buscado para as relações entre os gêneros. A temática do feminismo, muitas vezes, é muito mais sutil, abordando, aparentemente, temáticas mais amplas, mas sempre se valendo de recursos que permitam problematizar, também, as questões femininas, mesmo que em segundo plano.

As questões que mais diretamente concernem à mulher podem fazer escondidas por temas mais “importantes” ou mais aceitos pela comunidade literária (que tradicionalmente representa um ponto de vista masculino); ou podem, muitas vezes, ser colocados pela voz de uma personagem homem, num modo de distanciamento por parte da autora (PINTO, 1990, p.26).

Nesse sentido, como prática subversiva, a narrativa feminina acaba propiciando uma “revisão de gêneros masculinos e uma revisão da história, escrevendo-a de um ponto de vista marginal – não com letra maiúscula, de forma absoluta, mas como uma história feita de histórias – em que o público e o pessoal se unem” (PINTO, 1990, p.27).

E, assim, nos romances brasileiros do século XX que Pinto (1990) analisa como bons exemplos de *Bildungsromane* femininos, por sua vez, também há uma revisão do gênero tradicional masculino, propondo um novo ponto de vista sobre a realidade do país. Trata-se de “uma visão dos “bastidores”, que se centra na experiência da mulher” (PINTO, 1990, p.29). São quatro os romances que compõem os estudos da estudiosa: *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, *As três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz, *Perto do coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles.

Numa perspectiva cronológica, a publicação das obras selecionadas vai de 1938 a 1954 e procuram, a partir da diversidade de tipos e de estilos de suas protagonistas, constituir “um quadro bastante expressivo da experiência da mulher brasileira” (p.29). A partir de uma leitura intensa da situação da mulher na sociedade, a autora procura contextualizar as obras, na perspectiva das condições da mulher e dos ideais almejados pela Crítica feminista vigente no século XX. Desse

modo, a autora vê nas protagonistas desses romances, a expressão da busca de realização e satisfação que as mulheres brasileiras empreendem, no momento em que “começam a aventurar-se fora dos limites do lar, buscando a realização de anseios que não encontram satisfação dentro dos moldes tradicionais de comportamento feminino” (PINTO, 1990, p.29-30). E, assim, os quatro romances são organizados por Pinto, em dois grupos, os quais são representativos de duas visões, de dois momentos da luta das mulheres por seu espaço na sociedade.

Na tentativa de alcançar a tão almejada integração e realização do EU e a integração social, as protagonistas dos quatro romances iniciam aos seus processos de *Bildung*, de formação, mas os resultados, as consequências dessa busca são diversas, em sintonia com as condições que cada momento histórico propiciava às mulheres no Brasil. Nesse sentido, enquanto os dois romances da década de 30 - *Amanhecer* (1938), de Lúcia Miguel Pereira, e *As três Marias* (1939), de Raquel de Queiroz - apresentam a dupla frustração dos objetivos de integração almejados pelas protagonistas, resultando num desfecho fracassado e na marginalização da mulher, nos dois últimos romances, publicados em meados das décadas de 40 e 50 - *Perto do coração selvagem* (1944), de Clarice Lispector e *Ciranda de Pedra* (1954), de Lygia Fagundes Telles -, é possível observar um desfecho mais positivo e promissor, uma vez que as protagonistas optam por abrir mão da integração no seu grupo social para alcançar a integração do EU (PINTO, 1990, p.30).

No entanto, apesar de apresentarem uma perspectiva positiva para a mulher em seus desfechos, tanto *Perto do coração selvagem* como *Ciranda de Pedra*, apresentam uma positividade que só é possível a partir da renúncia da integração social. Para realizarem-se pessoalmente e alcançarem novas expectativas de vida, em sintonia com as perspectivas possíveis para as mulheres no contexto de publicação das obras, era preciso que as protagonistas abdicassem da sua inserção social.

A análise de Pinto (1990), portanto, evidencia que, apesar do contexto sócio-histórico de as quatro obras ser praticamente o mesmo, já é possível observar, na passagem de um curto período de tempo, algumas marcas das transformações pelas quais passava a sociedade brasileira do momento, propiciando que os desfechos das protagonistas fossem diferentes. Até porque, na visão da autora, a literatura tem um duplo papel: expressar a realidade e, também, “entrever um futuro

de realizações para suas personagens”, com novas perspectivas de vida, antecipando-se, muitas vezes, ao que a sociedade considera possível, abrindo, assim, novos horizontes, novos caminhos, ainda nunca antes trilhados pelas mulheres.

Digo “entrever” no sentido de pressentir ou ver sem definição, sem clareza absoluta, pois *Perto do coração selvagem* e *Ciranda de Pedra* inserem-se no período de transição de que fala Morgan (185), no processo de transformação cultural e social cujo início no Brasil *Amanhecer* e *As três Marias* já expressam, e que se estende pela época atual em direção ao futuro. Os romances de Lispector e Fagundes Telles, assim, retratam a indefinição característica desse período (PINTO, 1990, p.30-31).

Pinto (1990) define os objetivos da mulher de seu tempo como sendo o de determinar os modos e caminhos pelos quais ela pode chegar à realização e afirmação do EU feminino. Nessa trajetória,

A escritora tem uma importante participação na busca desse objetivo, não só expressando os anseios femininos, como também assumindo muitas vezes um papel de visionária, criando novas imagens femininas, sugerindo possibilidades, abrindo diferentes perspectivas – enfim, contribuindo para o desenvolvimento e o melhoramento pessoal e social da mulher (PINTO, 1990, p. 31).

E, ao problematizarem as questões femininas, os quatro romances selecionados para análise por Pinto (1990) comportam-se como verdadeiros *Bildungsromane* femininos por contribuírem para um alargamento da visão sobre a situação da mulher na sociedade, evidenciando não apenas a formação das protagonistas, como também contribuindo para a aprendizagem dos/as leitores/as, no que se refere à luta pela emancipação feminina.

Em *Amanhecer*, Lúcia Miguel Pereira apresenta a trajetória de Aparecida, uma jovem que ainda antes de completar seus vinte anos, reconstitui através da memória sua história de vida como filha de uma família pobre que morava numa cidade bastante limitada diante dos anseios da protagonista. Mesmo tendo tido a oportunidade de estudar em um colégio religioso, por oferecimento de uma tia, Aparecida desiste de estudar para embarcar em uma vida de fantasias, cultivando o sonho de viajar para o Rio de Janeiro. No fim, ela é enganada por aquele que, apresentando-lhe um discurso libertador, incentivando-a a sua autonomia feminina por meio de um trabalho, apenas lhe ofereceu as primeiras experiências sexuais e



ainda negou-lhe “um nome, um lar, uma situação estável”, deixando-a numa posição de marginalidade social e de submissão feminina, nos mesmos moldes das relações patriarcais (PINTO, 1990, p.58).

Portanto, seguindo o script de muitos romances de formação femininos, o desfecho é indeterminado, inconcluso, mas apresenta uma perspectiva muito mais negativa do que positiva, com Aparecida reconhecendo que sua vida “vai ser sempre essa espera, essa ansiedade” (PINTO, 1990). A protagonista fica inerte frente ao choque entre seus anseios e o que a sociedade lhe propicia, restando apenas uma advertência ao/à leitor/a como cumprimento da função didática inerente ao gênero.

Na mesma perspectiva, *As Três Marias*, de Raquel de Queiroz, também apresenta como protagonista uma menina passiva, que não consegue tomar decisões sobre seu próprio destino, tendo mais uma vez, um desfecho negativo, marcado pela desesperança de quem apenas espera a morte. Após vivenciar muitas decepções, a protagonista Guta tenta encontrar um homem diferente de todos para quem ela seria tudo e, assim, envolve-se com Raul, um homem casado que só a desejava como objeto sexual, depois recebe a notícia de que o rapaz que a amava suicidou-se por não ser correspondido por ela. Muda-se para o Rio de Janeiro onde vai vivenciar mais algumas fracassadas experiências amorosas e ainda engravidar, fatos que só confirmarão sua situação degradante de solidão e desajuste.

Contrariando, portanto, todas as suas expectativas, a protagonista, ao final da trama, volta para a casa paterna e vai viver segundo as ordens da madrasta, anulando-se, ao assumir um comportamento que Pinto (1990), a exemplo do que Anis Pratt (1981) propõe, denomina de “crescimento regressivo”: “A falta de decisão a situa no nada, ela retorna a um estágio infantil, voltando à tutela do pai e da madrasta, num mundo onde sua voz é ignorada e onde, portanto, não é necessário ter voz, isto é, posicionar-se, decidir” (PINTO, 1990, p.74).

No entanto, a pesquisadora reconhece que, apesar do desfecho negativo de ambos os romances, evidencia-se o caráter pedagógico dos mesmos, na capacidade que eles possuem de denunciar a situação da mulher. Mesmo que suas protagonistas não encontrem soluções para seus conflitos e desesperanças, as obras colocam em xeque algumas condutas tradicionalmente aceitas pela sociedade, provocando uma possível reação de questionamento por parte do/a leitor/a.

Nas décadas de 40 e 50, num contexto cultural ligeiramente mais propício para as protagonistas, as obras *Perto do coração selvagem*, de Clarice Lispector e *Ciranda de pedra*, de Lígia Fagundes Telles, apresentam uma evolução significativa, sobretudo em seus desfechos. Se, por um lado, a situação social da mulher não havia se alterado, por outro, a causa feminina contava, agora, com um grupo de autoras que, ao aprofundar-se nas narrativas femininas, vislumbravam um novo panorama para as mulheres.

Assim, além do choque da protagonista com seu meio, evidente nos dois primeiros romances que Pinto (1990) analisa, ganha evidência, nas novas obras, o conflito interno pelo qual passam as protagonistas, culminando numa “penetração psicológica da personagem” (PINTO, 1990, p.79).

Apesar da proximidade temática com outros romances do período, a prosa de Lispector distingue-se pelo grau de aprofundamento do tema, através de uma problematização da linguagem, que revela, no interior da obra, a internalização dos conflitos da protagonista em sua relação com a realidade exterior.

Em *Perto do coração selvagem*, primeira obra de Lispector, apesar de contar com poucas ações para o desenvolvimento da fábula, é possível constatar algumas evidências de sua caracterização como um romance autobiográfico, com final aberto que, por sua vez, o associa a um pré-romance, já que a biografia da autora, nesse momento, realmente ainda aguardava pelos próximos capítulos.

Simplificando, o romance conta a história de Joana com os momentos mais significativos do seu desenvolvimento pessoal e psicológico, os quais evidenciam e provocam alguns instantes de epifania. Por isso, a narrativa não é linear, não obedece à ordem cronológica dos fatos, mas é toda desordenada, cheia de fragmentos, acompanhando o fluxo de consciência da protagonista. Também desajustada socialmente e em constante conflito interior e exterior, Joana busca o “abandono de imposições e limites colocados pela sociedade, pela ruptura de relações pessoais que funcionam como cadeias” (PINTO, 1990, p.91), numa tentativa incessante de ser feliz.

*Ciranda de pedra*, de Lygia Fagundes Telles, por sua vez, apresenta a trajetória de Virgínia, filha de pais separados, mãe adúltera, que enfrenta a rejeição, a solidão, o abandono. Ainda na infância, indo morar com a mãe adúltera e doente, na casa do médico da família, Virgínia se sente deslocada tanto na casa onde vivia

de favor quanto na casa de seu pai e suas irmãs. Sua vida de restrições financeiras na casa do médico Daniel - que gastava tudo com a doença da mãe - contrastava com o luxo de suas irmãs, que tinham de tudo na casa paterna.

Com o agravamento do estado de saúde e depois a morte da mãe, ela volta para a casa paterna, mas rejeitada, pede para ser internada em um colégio e tem seu pedido prontamente atendido por seu “pai”. Depois, já adulta, Virgínia sai do internato acreditando, mais uma vez, que agora seria diferente na casa paterna. No entanto, mais uma vez, ela não consegue se incluir na família e as mesmas angústias continuam a atormentá-la.

Como típico *Bildungsroman* feminino, no enredo de *Ciranda de pedra* se apresenta “a orfandade da protagonista, a mudança de ambiente, o internato, o isolamento e os conflitos com o mundo exterior” (PINTO, 1990, p.123). No entanto, de modo subversivo, Virgínia rompe com o ciclo tradicional para escolher um destino diferente dos tradicionais “destinos de mulher” estabelecidos pela sociedade. Afinal,

Uma forma de a mulher escritora subverter e apoderar-se do discurso “masculino” é subverter o enredo romântico tradicional que coloca a personagem feminina em função da masculina, abrir para a protagonista possibilidades de atuação fora do casamento ou da união com um homem (PINTO, 1990, p.123).

Lygia Fagundes Telles, por sua vez, faz isso de forma magistral em *Ciranda de pedra*, quando no desfecho Virgínia amadurece, sente-se mais segura e escolhe empreender uma longa viagem, rumo ao desconhecido e sem volta prevista, seguirá, portanto, desvinculada de um marido, de um homem, do Pai, mas ao mesmo tempo, é um desfecho que vislumbra o aspecto positivo ao apontar para “a possibilidade de vitória e auto integração da protagonista” (PINTO, 1990, p.124). Para Pinto (1990), tal desfecho é um marco característico do *Bildungsroman* feminino e das transformações sociais que as mulheres podiam testemunhar naquela época. Afinal, enquanto no *Bildungsroman* masculino, a integração social seria marcada pela escolha de uma parceira e de uma profissão, em *Ciranda de pedra* – e, conseqüentemente no paradigma do *Bildungsroman* feminino – essa integração social e maturidade se daria por caminhos opostos: A perspectiva de auto-integração da protagonista sugerido no desfecho desse romance ocorre exatamente quando Virgínia se recusa a assumir os papéis sociais pré-estabelecidos para as mulheres.

Assim, “o processo de *Bildung* em *Ciranda de pedra* é esse processo de criação de um novo papel social e um novo estilo de vida que Virgínia vai adotar” (PINTO, 1990, p.127). No entanto, tal perspectiva ainda não se concretiza plenamente nos limites da narrativa, numa clara delimitação do contexto social no qual a trama foi produzida, mas ao mesmo tempo, “serve como modelo de comportamento para quem a lê” e ainda “representa um estágio social em que a realização pessoal da mulher desvinculada de um determinante masculino é ainda uma promessa ou somente uma exceção” (PINTO, 1990, p.127).

Nesse sentido, as protagonistas de *Perto do coração selvagem* e de *Ciranda de pedra*, por sua vez, são representativas do rompimento com as limitações e papéis sociais determinados à mulher em seus contextos históricos e, conseqüentemente, do próprio modelo de *Bildungsroman* fracassado tão recorrente na literatura feminina do século XX.

Numa tentativa de responder a uma clássica pergunta da Crítica Feminista sobre a capacidade de o romance de formação do século XXI inovar, com a apresentação de enredos de mulheres sujeitos, a tese de Coqueiro (2014), dando seqüência ao trabalho de Pinto (1990), se propõe a analisar três romances de autoras contemporâneas, pertencentes à elite intelectual brasileira e cujas protagonistas são representativas de tipos de mulheres bem diferentes entre si: *Pérolas Absolutas* (2003), de Heloísa Seixas, *Algum Lugar* (2009), de Paloma Vidal, e *Azul-corvo* (2010), de Adriana Lisboa.

Após um primoroso resgate histórico tanto do *Bildungsroman* feminino quanto dos diferentes discursos da Crítica feminista, a autora contextualiza as obras selecionadas em relação às principais transformações sociais, econômicas e culturais que caracterizam a contemporaneidade e também em relação a outras obras pertencentes ao *Bildungsroman* feminino do passado e do presente e, a partir de análises anteriores sobre o *Bildungsroman* feminino, Coqueiro (2014) analisa romances representativos do século XXI, considerando que, a partir dos anos 2000, há uma nova reorganização da experiência subjetiva feminina nos enredos de alguns romances de autoria feminina. Assim, sua tese procura comprovar que

o *Bildungsroman* feminino contemporâneo, a partir dos anos 2000, é marcado por uma radicalização no processo – de certa forma, já realizado por Clarice Lispector em obras como *Perto do Coração Selvagem*, de 1944 – nem sempre simples e indolor, de

subjetificação das personagens femininas. Embora alguns percalços ocorram nessas trajetórias como a orfandade, o sentimento de deslocamento e estrangeirismo e as perdas amorosas, esses romances descrevem mulheres que fazem escolhas, nem sempre as mais coerentes ou acertadas, mas que são capazes de vivenciar a sua sexualidade, ingressar no mercado de trabalho e criar vínculos afetivos, em meio à fluidez do cenário contemporâneo (COQUEIRO, 2014, p. 15).

Em suas análises, Coqueiro (2014) constata que

Na ficção de autoria feminina, a apropriação do conceito de *Bildungsroman*, um gênero tipicamente masculino, como abordagem de análise das personagens femininas pela crítica feminista, configura-se como uma forma de resistência e revisão literária e cultural perante o cânone masculino excludente (COQUEIRO, 2014, p.34).

Tal convicção reforça a posição de Pinto (1990), quando essa afirma que, bem diferente de ser uma evolução do gênero que lhe deu origem – em que os heróis protagonizavam histórias marcadas pela sua realização interior e exterior –, o *Bildungsroman* feminino seria sua transgressão, através, sobretudo, de narrativas de trajetórias não-lineares das mulheres protagonistas e sem garantia de finais felizes.

Na seleção das obras por ela analisadas, Coqueiro (2014) preocupou-se em incluir romances publicados nas primeiras décadas do século XXI, procurando contemplar a maior diversidade possível quanto aos modelos de protagonistas femininas. Nesse sentido, a autora analisa

uma adolescente em *Azul-corvo*, uma professora heterossexual, na faixa dos 30 anos, em *Algum Lugar*, e uma musicista de 36 anos e uma bióloga de 46 que co-protagonizam *Pérolas Absolutas* e que vivenciam uma experiência homossexual (COQUEIRO, 2014, p.15).

A análise de Coqueiro (2014) segue o percurso da Crítica feminista e dos Estudos Culturais, enfocando a questão da identidade feminina nesse contexto da Pós Modernidade. E, assim, a autora constata em suas leituras, uma mudança significativa para o processo de emancipação da mulher presente nesses romances: trata-se de um esforço de libertação da mulher e de formação de condutas independentes, através do combate à imagem de feminilidade a ela imposta, repercutindo na mudança “da mulher-para-o-outro para a mulher-para-ela-mesma”, conforme propõe Alan Touraine (2011). Nessa perspectiva, Coqueiro conclui que

Nos romances analisados – *Azul-corvo*, *Algum lugar* e *Pérolas absolutas* – percebe-se esse esforço e essa diversidade feminina no modo como Vanja tenta reconstruir os laços familiares esfacelados; como a protagonista de *Algum lugar* tenta seguir em frente, mesmo após a frustração em relação aos estudos e o fracasso no casamento; e ainda como Sofia e Lídice redescobrem a feminilidade, e vivenciam a sexualidade, livre das amarras opressoras – após experiências afetivas fracassadas. São perfis de mulheres que buscam essa construção de si, não por egoísmo ou narcisismo [...] (COQUEIRO, 2014, p.63).

Tal processo de construção de si por essas mulheres, portanto, na visão de Coqueiro (2014), se justifica pelos objetivos dessas mulheres que, por sua vez, têm consciência do caminho a ser percorrido para atingi-los ou das limitações e impotências que as distanciam do cumprimento de suas expectativas. Mesmo que tais protagonistas não saiam ilesas de seu árduo processo de subjetivação, de algum modo, elas acabam aprendendo “a ser mulher nesse contexto caótico da pós-modernidade, onde não há redenção possível, mas apenas possibilidades e conquistas provisórias” (2014, p.64).

Partindo, portanto, dessas pesquisas já desenvolvidas por diferentes autoras, é possível verificar a existência de uma tradição, embora tardia, mas bastante significativa do *Bildungsroman feminino* no Brasil. Evidencia-se que os romances de autoria feminina têm sido capazes de se apropriar de maneira eficaz dos pressupostos do *Bildungsroman* e de transcendê-lo, muitas vezes, subvertendo-o, a fim de melhor representar a trajetória de formação de protagonistas femininas e, conseqüentemente, melhor contribuir para a formação de seus/suas leitores/as, traçando caminhos e possibilidades de libertação da mulher em cada tempo histórico.

No entanto, observa-se, também, que a maioria dos estudos até então realizados continuam focalizando romances produzidos por autoras consagradas da literatura brasileira e endereçados ao público adulto, caracterizando-se como narrativas mais complexas, que abordam uma densidade psicológica mais profunda. São romances de grande qualidade estética, aclamados pela crítica e pelo público, produzidos por autoras clássicas amplamente reconhecidas no mercado editorial e que refletem, em suas tramas, os avanços históricos da Crítica feminista e as possibilidades de desenvolvimento e realização pessoal disponíveis para a mulher na contemporaneidade.

Resta a este trabalho, portanto, analisar se as questões de gênero tão evidentes na literatura de autoria feminina para adultos também aparecem nos romances de formação endereçados ao público juvenil e de que modo isso ocorre. Mais ainda, espera-se verificar se os modelos de romances de formação com protagonistas femininas e de autoria feminina contemporâneos e categorizados como literatura juvenil por suas autoras e editoras têm conseguido problematizar e acompanhar, também, a evolução das transformações sociais no que diz respeito às perspectivas de autorrealização e integração social da mulher.

### 2.3 Por um *Bildungsroman* juvenil

No Brasil, há uma tradição do recurso ao *Bildungsroman* por autores consagrados pela crítica e pelo público da literatura nacional pertencentes à elite cultural brasileira, como confirma Coqueiro (2014). Mas quanto à literatura juvenil, a qual tem se emancipado da literatura infantil tão recentemente e possui estreitas ligações com o mercado, teria ela textos que correspondem aos critérios de classificação como um *Bildungsroman feminino*? Miguel Puga, ao recuperar a historiografia do gênero, defende que o mesmo, realmente, não morreu, pelo contrário, continua vivo e ainda é “cultivado tanto na literatura ‘erudita’, como na ‘popular’” (PUGA, 2016, p.8). É possível, portanto, ampliar essa consideração de Puga (2016) para afirmar que o romance de formação é verificável tanto na literatura dirigida a um público sem idade definida quanto na literatura para jovens, categoria na qual o tema do romance de formação é muito propício.

Ao envolver-se nessa problemática, Cássia Farias de Oliveira dos Santos, em sua dissertação de mestrado, não apenas confirma esta possibilidade como também discute as convergências existentes entre o romance de formação e a literatura juvenil.

Primeiramente, Santos (2017) constata uma semelhança entre as diversas formas de se conceituar o romance de formação. Para a autora, apesar da aparente diversidade de definições,

surge, de tempos em tempos, algum ponto que amplia a perspectiva, mas a base da ideia que se tem do gênero é a mesma; a diferença significativa é, de fato, a caracterização dele como gênero datado e de um cenário único ou como um gênero mais flexível e que se espalhou para outras localidades (SANTOS, 2017, p.24).

Partindo da segunda caracterização – do romance de formação como um gênero flexível e ramificado pelo mundo e pelo tempo – a autora estabelece uma conveniente comparação entre o contexto conflituoso e de transição que possibilitou o surgimento do gênero na Alemanha e o processo humano de transição da infância para a fase adulta. Nessa comparação, ela aponta a pertinência de se analisar o quanto o romance de formação e a literatura juvenil convergem para finalidades semelhantes. “O processo de crescimento é, por vezes, tão difícil de ser compreendido e vivenciado quanto os períodos de reconstrução de paradigmas, e é a isso a que o *Bildungsroman* juvenil vai tentar dar sentido” (SANTOS, 2017, p. 107). Nessa perspectiva, sustenta que o contexto de surgimento do gênero o configurou de tal modo para torná-lo capaz de responder aos anseios dos sujeitos em transição, assim como o romance juvenil, historicamente, “é a forma que trata por excelência do sujeito em transição, que está realizando a passagem da infância para a vida adulta” (SANTOS, 2017, p.107).

Recuperando o conceito do herói do romance de formação como grandeza variável, proposto por Bakhtin, Santos (2017) comenta que, quando mudam os fundamentos do mundo, no romance de formação, cabe ao homem mudar com ele. Da mesma forma,

O adolescente está, justamente, na fronteira entre dois momentos distintos do desenvolvimento e, se ele não vai, a rigor, se tornar “um novo tipo de homem”, espera-se que ele passe a ocupar um papel que, para si, é completamente novo. Se deixar de ser criança aumenta o horizonte de possibilidades, sua condição de não-adulto o limita, e o sujeito adolescente tem que equilibrar características dos dois estágios, de acordo com o que a situação e as instituições sociais pedem dele – o que nos dá uma possível fonte para o confronto entre indivíduo e sociedade. Mudam, sim, os fundamentos de seu mundo particular, e o adolescente precisa aprender a se reinserir nele, e ocupar essa posição sem, muitas vezes, ter o apoio ou as direções necessárias para tal (SANTOS, 2017, p.107).

Para a autora, a partir desse ponto de vista, não há muita diferença entre a situação do adolescente e a “do indivíduo que se viu num mundo em transição, confrontado com a novidade e as mudanças, mas ainda muito preso à tradição e



limitado por ela” (p.107). E, a partir da análise do romance *O apanhador no campo de centeio*, de J. D. Salinger, a autora percebe que a dupla transição vivida pelo protagonista adolescente em um contexto sócio-histórico de transformações é, de certa forma, praticamente a mesma pela qual passa todo jovem, uma vez que as mudanças que enfrenta não se restringem ao seu interior, mas chegam, também, a seu meio e à sua realidade. Por isso, justifica-se a grande proximidade entre ambos: “A literatura juvenil trata justamente desse sujeito e, ao oferecer para o leitor um possível modelo, se aproxima do *Bildungsroman*, partilhando com ele, também, certo caráter didático” (SANTOS, 2016, p.107).

Esse caráter didático partilhado pelos dois gêneros, no entanto, já havia desencadeado, também, a pesquisa de Cruvinel (2004) em sua dissertação de mestrado. Ao perceber tanto no romance de formação quanto na Literatura Infantojuvenil a histórica tematização e compromisso com a educação do indivíduo e a preocupação em delinear o aprendizado humano, a pesquisadora teve como objetivo “observar o diálogo das obras de Bojunga Nunes com o gênero, e a maneira particular de sobrevivência dos princípios pedagógicos em um outro tempo e em contexto distanciado do classicismo weimariano” (CRUVINEL, 2004, s.p.).

Em sua pesquisa, ela constatou que assim como em *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*, de Goethe (1796), também em *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Bojunga Nunes, há evidências do objetivo da autora em buscar a educação para a vida dos iniciantes, de modo que haja um equilíbrio entre o eu e o mundo. No entanto, a pesquisadora observa algumas modificações no gênero construídas por Nunes através do enfoque dado pela autora à realidade social na formação das personagens, o qual é redimensionado, de modo que seus protagonistas vão tentar solucionar os problemas de seu próprio tempo.

Quanto à reflexão crítica sobre os problemas de seu tempo, presente no romance de Goethe (1796), quando o jovem Meister passa da pura subjetividade de seu eu interior para encarar, ao longo de seu processo educativo, questões sociais vislumbradas pela Sociedade da Torre, Cruvinel (2004) não apenas observa sua permanência nos romances de Bojunga Nunes como também defende que essa reflexão nas obras analisadas ainda é mais incisiva e acentuada, cumprindo um papel primordial para a formação do/a leitor/a, de modo que as personagens são levadas a enfrentar problemas próprios da realidade brasileira, projetando a

integração “em um devir, por pressupor uma transformação no indivíduo assim como no meio em que ele vai se integrar”.

Cruvinel (2004) destaca, também, a presença de elementos simbólicos do romance de formação na trajetória das personagens de *A bolsa amarela* e *Corda bamba*, como por exemplo, a morte iniciática e os obstáculos decorrentes dos conflitos travados com o eu interior rumo a uma maior satisfação pessoal.

E, ao mencionar a existência de “um caminho exemplar nas mais distantes obras, uma procura por um aprendizado que ajude o ser a se integrar melhor à vida”, Cruvinel (2004) recupera o posicionamento de Mircea Eliade (1992)<sup>8</sup> para comparar o homem primitivo e o homem moderno. Enquanto o primeiro “tem a certeza de um eterno retorno, uma repetição cíclica que o ajuda a controlar o tempo e ter alguma segurança sobre a existência”, este último “perde essas certezas e se vê assolado por um mundo sem respostas, sem consolo” (CRUVINEL, 2004, s.p.). Na análise da autora, algumas das obras de Bojunga por ela analisadas investem no resgate dessa procura humana e, assim, “manifestam um sentimento latente de um caminho exemplar mítico que leve o ser a alcançar a vitória sobre os desafios e a encontrar um equilíbrio com o mundo” (CRUVINEL, 2004, s.p.).

Essa ideia é retomada por Cruvinel (2009), mais tarde, constituindo-se o fio condutor de sua pesquisa de doutorado. Tendo constatado nas obras de Bojunga Nunes uma preocupação com a formação simultânea do protagonista e do/a leitor/a, estabelecendo um explícito diálogo com o *Bildungsroman* no sentido proposto por Georg Lukács, em *A teoria do romance*, a pesquisadora passa a investigar se essa preocupação com a educação, com uma aprendizagem não escolar, na perspectiva de formar um ser humano mais apto a lidar com os obstáculos da vida e a chegar a uma conciliação com o mundo externo não seria recorrente não só nas obras analisadas na dissertação de mestrado, mas em toda a produção literária infanto-juvenil.

Para a autora, por se voltar para o/a jovem leitor/a, essa literatura “se preocupa com o crescimento desse, na tentativa de formá-lo para a vida, de maneira que a trajetória da personagem atua de maneira simbólica e a auxilia em seu próprio crescimento” (CRUVINEL, 2006, p3).

---

<sup>8</sup> ELIADE, M. Mito do eterno retorno. Trad. José A. Ceschin. São Paulo: Mercuryo, 1992, p.78.

A partir de sua dissertação de mestrado, é possível perceber que o processo de formação humana constitui uma busca contínua, de modo que o tema dessa busca, das viagens e dos rituais iniciáticos serão sempre atuais, sempre farão sentido no processo de aprendizagem humana, evidenciando que a tentativa de superar os conflitos internos e externos são inerentes a cada etapa da existência humana e poderão estar presentes em qualquer época da vida dos indivíduos, em qualquer contexto. Nesse sentido, por que não na Literatura Juvenil também?

O tema arquetípico da educação ao longo dos períodos históricos vai assumir roupagens diferentes, mesmo assim há uma recorrência de narrativas que se preocupam em preparar o ser para viver integrado no mundo, e, deste modo, vislumbrar um equilíbrio com a realidade. É nesse sentido que a Literatura infanto-juvenil dialoga com a questão da educação. Por ser uma modalidade voltada para jovens, tem a preocupação de delinear um caminho exemplar, descrevendo a trajetória de personagens em que o leitor possa se espelhar, de maneira que a experiência da leitura propicie uma transformação positiva também em seu íntimo (CRUVINEL, 2004, s.p.).

É preciso ressaltar, ainda, que enquanto a dissertação de Cruvinel (2004) se pauta na observação de aproximações entre os dois gêneros, Santos (2017) aprofunda consideravelmente a discussão ao defender e sintetizar as principais características do que ela propõe como um *Bildungsroman* juvenil, ressaltando suas principais diferenças em relação ao modelo tradicional adulto, já que, para ela “a literatura para adolescentes tem características e convenções próprias, o que faz com que sua manifestação do *Bildungsroman* apresente modificações em relação ao modelo adulto” (2016, p.108).

Além da já discutida focalização de um indivíduo em confronto com seu meio e do caráter formativo presentes em ambos os gêneros colocados em pauta, Santos (2017), para fortalecer sua tese, fundamenta sua argumentação na divisão temática da ficção realista infanto-juvenil esquematizada por Teresa Colomer, no livro *A formação do leitor literário*, para propor que as temáticas recorrentes nesse gênero são, em maior ou menor escala, muito próximos dos temas do romance de formação, cujo enredo também “se estrutura ao redor do amadurecimento e da formação de seu protagonista”, tornando-o, assim, “um modelo bastante propício para essa literatura” (SANTOS, 2017, p. 13) feita para crianças e adolescentes.

Santos (2017) cita um estudo de Roberta Seelinger Trites (2000), que defende que a literatura juvenil em língua inglesa seria, inclusive, uma evolução

histórica do *Bildungsroman*. No entanto, Santos discorda dos critérios adotados por Trites para definir o que poderia ou não ser categorizado como um *Bildungsroman*, uma vez que Trites se pauta principalmente no nível de maturidade atingido pelo protagonista no decorrer do romance. Santos discorda desse critério por ser demasiado subjetivo, principalmente no caso da literatura juvenil que, muitas vezes, acompanha apenas um período da vida e do processo de formação do sujeito e ainda acrescenta que as relações entre ambos os gêneros, para ela, vão muito além de uma simples genealogia.

Afinal, o *Bildungsroman* adulto já é um gênero que trata da juventude. Por isso, a autora ainda propõe trabalhar com a noção de adolescência, uma vez que essa é uma “invenção” ainda recente, mas que vem ocupando o espaço antes reservado para a juventude. Nessa perspectiva, ela vislumbra a possibilidade de uma “manifestação juvenil do romance de formação como uma progressão natural do gênero, já que as mudanças fizeram com que seu protagonista ideal pudesse ser encontrado nesse grupo social” (SANTOS, 2017, p15). Mais ainda, ela acredita que o *Bildungsroman* até poderia ser considerado “o gênero por excelência da adolescência, apesar de a literatura juvenil não se limitar a ele” (2017, p.15).

Partindo dessas premissas, com base na análise de três romances que considera arquetípicos do gênero na literatura inglesa, Santos (2017) passa a categorizar os critérios a serem adotados para se definir uma obra como *Bildungsroman* juvenil ou não. E, assim, primeiramente, ela aborda a questão do impulso egoísta que caracteriza o momento inicial do romance de formação tradicional, e que costuma ser contido num segundo momento, ao longo do romance, a partir do crescimento do protagonista, quando este assume uma maior consciência de si e da realidade que o cerca. É frequente que este segundo momento seja marcado pela reconciliação entre o indivíduo e a sociedade ou pela sugestão dessa reconciliação. Já no caso do romance de formação juvenil, tal impulso egoísta permanece, mas não é mais o ponto inicial, sendo comum aparecer após o evento inicial. O que, para ela, aparece com maior frequência, é o escapismo, que vem caracterizado como uma falha da personagem. Ainda assim, a estrutura do *Bildungsroman* juvenil requer uma diferença perceptível da personagem em seu ser em relação ao que era no começo da narrativa, de modo a adquirir maior consciência de si e da realidade.

Outro apontamento importante dessa pesquisadora diz respeito à garantia da reconciliação entre o indivíduo e o seu meio, que é maior na literatura juvenil que no *Bildungsroman* adulto. Isso se deve às funções pedagógicas e socializadoras da primeira, no entanto, em alguns romances de formação juvenis tal reconciliação possivelmente nem ocorra,

mas a mudança para os microcosmos familiar e escolar – e a relação íntima entre essas instituições sociais e a literatura para adolescentes – a tornam mais comum. Mesmo que o jovem protagonista não consiga aceitar as normas sociais e se reintegrar ao lar e ao meio educativo, é pouco provável que ele apareça totalmente isolado e desconectado da sociedade (SANTOS, 2017, p.108).

A conclusão esperançosa, o otimismo das personagens e a forma positiva de apresentação do mundo são outros aspectos de distinção do *Bildungsroman* juvenil.

Sem dúvida, o amadurecimento do protagonista é inerente a ambos os gêneros. Nas considerações de Santos (2017, p.109), no entanto, há uma diferença significativa nesse quesito também: se no *Bildungsroman* tal processo de amadurecimento é visível para o/a leitor/a e para o próprio protagonista que toma conhecimento das suas próprias transformações enquanto reflete sobre sua vida, na literatura juvenil não parece ser essa a regra. Isso se explica devido à concomitância frequente entre o tempo de ação e o tempo de narração, nos romances juvenis, de modo que a narrativa apresenta ao/a leitor/a o processo mental por que passam as personagens conforme vão mudando suas ações ao constatarem a necessidade de mudança.

O princípio de economia, por sua vez, nas análises de Santos (2017, p.109), aplica-se a ambos os gêneros. Narram-se apenas os acontecimentos que possuem significados. No *Bildungsroman* juvenil, de modo especial, isso é ainda mais evidente, por causa do curto espaço de tempo em que as ações costumam se desenrolar.

Em ambos os gêneros, o processo de aprendizagem do protagonista aparece relacionado à dor, aos sofrimentos e desilusões pelos quais ele passa. Mas na literatura juvenil inglesa, o processo de amadurecimento costuma ser desencadeado por algum “evento” que rompe com a rotina e a situação inicial de equilíbrio, a fim de que a personagem se desestabilize, perca seu autocontrole e comece a buscar o crescimento até que a sua estabilidade seja restaurada ao final do romance, assim

como a esperança (SANTOS, 2016, p.109). Tal evento desestabilizador será uma situação adversa que pode aparecer em forma de tragédias pessoais ou, em alguns momentos, pode ser fruto de problemas sociais, mas sempre situações problemáticas às quais o/a leitor/a adolescente também pode se submeter em sua vida (SANTOS, 2017, p.109).

A importância do processo de amadurecimento do protagonista na narrativa também é alvo da reflexão de Santos (2017, p.109). Para ela, para que a narrativa se constitua como romance de formação, tal processo não pode ser um aspecto secundário. Isso é, também, muito relevante para a literatura juvenil.

Para que seja um Bildungsroman, não só esse processo tem que ser central para a narrativa como o crescimento apresentado não pode ser simplesmente físico: o desenvolvimento pelo qual a personagem passa diz respeito a sua relação com o outro e a sociedade, com a tomada de consciência e de responsabilidade, além de um maior conhecimento de si e de suas capacidades (SANTOS, 2017, p.110).

Por fim, Santos (2017) chama a atenção para o fato de as narrativas de todo o seu *corpus* apresentarem como protagonistas heróis arquetípicos dos heróis tradicionalmente valorizados pela literatura de modo geral: “todos são brancos, do sexo masculino e de classe média ou alta” (SANTOS, 2017, p.16), tal como o próprio Wilhelm, protagonista do romance de Goethe (1796). Embora tal seleção não tenha sido intencional, a autora ressalta que essas foram as características dos heróis de grande parte desse tipo de romance. Na tentativa de justificar a omissão de outros tipos de heróis, Santos (2017) recorre a Dias Souza (2015) para argumentar que a “literatura juvenil, à semelhança de qualquer literatura ‘adjetivada’ – infantil, (de autoria) feminina, negra – está sempre às voltas com as implicações trazidas pelo rótulo que a define” (SANTOS, 2017, p.16). Já que os qualificativos *Bildungsroman* e infanto-juvenil são dois rótulos complexos por si só, a autora prefere abrir mão de trazer qualquer outra especificidade complementar, a fim de se evitarem novos conflitos, que, segundo ela, demandariam um estudo à parte.

A semelhança entre os protagonistas é, então, apenas uma questão de recorte, pois, como será mostrado no primeiro capítulo, não quero dizer que o romance de formação não possa ter protagonistas diversos. Na verdade, isso apenas enfatiza que meu trabalho não pretende, e nem pode, dar conta do enigma do Bildungsroman em sua totalidade (SANTOS, 2017, p.16).

Na convicção de que também não é possível dar conta da totalidade do *Bildungsroman* juvenil, o ponto de partida agora são os estudos já realizados sobre o *Bildungsroman* feminino e do *Bildungsroman* juvenil, para analisar os romances que constituem o *corpus* desta tese, os quais parecem abarcar as duas especificidades, simultaneamente. Além de serem todos produzidos por mulheres e terem como protagonistas personagens femininas cercadas de problemáticas que as conduzem a uma trajetória de busca pelo seu próprio crescimento, tanto *Ana Z. aonde vai você?*, quanto *A mocinha do Mercado Central* e *Vendem-se unicórnios* ainda compartilham o fato de serem narrativas produzidas a partir dos anos 1990, após o boom da literatura juvenil e que foram escolhidas para compor o acervo literário destinado aos anos finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio do PNBE, o que sugere que sejam romances que os críticos e educadores consideram recomendáveis para os/as jovens leitores/as em formação, sendo, nesse sentido, modelos exemplares das expectativas sociais quanto à formação para a juventude.

#### 2.4 Por um *Bildungsroman* feminino juvenil: três garotas em busca de si

O *corpus* dessa pesquisa, constituído por três obras da literatura juvenil de autoria feminina, selecionadas para um dos acervos do PNBE – 2006, 2009, 2011 e 2013 – e, sendo de autoria de escritoras consagradas na Literatura Juvenil brasileira é, portanto, bastante representativo da produção que circula, na contemporaneidade, nas escolas brasileiras, entre os/as leitores/as adolescentes.

Em *Ana Z. aonde vai você?*, de Marina Colasanti, a protagonista é uma menina que se desenvolve da infância à adolescência, simultaneamente ao desenvolvimento da narrativa. A autora, Marina Colasanti, ítalo-brasileira, filha de família italiana, nascida na África, mas brasileira de coração, nasceu em 1937, em Asmara, uma cidade de um pequeno país no norte da África, a Eritreia, na Etiópia, que era então colônia da Itália. Devido à Segunda Guerra Mundial, ela viveu sua infância entre a África, a Líbia e a Itália, até vir de mudança para o Brasil, aos 11 anos de idade, em 1948. Aqui, ela assumiu papel significativo nas diversas frentes em que atuou – em jornais, em revistas, na publicidade, na televisão e na literatura -

demonstrando versatilidade, liderança e engajamento social ao participar de forma ativa na construção cultural e intelectual da nação brasileira.

Aos oitenta anos, com sessenta livros publicados, além de oito Prêmios Jabuti em diferentes categorias - poesia, contos, infantil e juvenil -, recentemente, em 2017, ela recebeu o Prêmio Ibero-Americano SM de Literatura Infantil e Juvenil pelo seu extenso e expressivo trabalho literário.

Com *Ana Z. aonde vai você?*, publicado em 1993, ela recebeu o Prêmio Jabuti, em 1994, e o selo de Altamente recomendável para o jovem. A narrativa começa com uma curiosidade pueril, quando Ana Z, debruçada à beira do poço, tenta enxergar-se no reflexo da suposta água ao fundo dele.

Ana quer ver a água no fundo. É provável que quisesse até ver o seu reflexo. Mas não vê. Por mais que olhe, vê só uma escuridão redonda e comprida, como um túnel em pé. E nenhum brilho lá embaixo. Então cospe, para ouvir o barulho do cuspe batendo na água (COLASANTI, 1994, p.7).

A verdadeira busca da menina Ana Z., portanto, já se apresenta sugerida desde o início da trama. A tentativa de enxergar seu reflexo na água remete a uma busca interior, de crescimento, de transformação. Na tradição cultural, a água é bastante simbólica e tem o sentido de fonte e renovação da vida, de purificação, de recomeço, mas também carrega intrínseca em si a possibilidade da morte. Com grande força simbólica, portanto, nessa obra, o crescimento físico, a tomada de consciência sobre muitas coisas da vida, o amadurecimento psicológico, ético, intelectual da menina se instaura a partir da experiência de mergulho ao fundo do poço: um poço fantástico, a partir do qual a menina empreenderá uma inusitada viagem passando pelo deserto, pelo oásis do desejo com suas miragens, pelo oásis das antimiragens, por tempestades de areia, pela possibilidade de ser vendida para casar-se com o filho de um camaleiro, pela possibilidade de ser assassinada na torre de um sultão e até mesmo pela sua participação como figurante em uma gigantesca produção cinematográfica. Uma viagem de onde ela sairá maior fisicamente, fortalecida intelectual e psicologicamente e mais consciente e mais rica em experiências humanas.

Em *A Mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011), por sua vez, a protagonista é a jovem Maria Campos, filha de Bernardina, que engravidou durante um assalto a um ônibus onde fora vítima de um crime de estupro. A



concepção trágica da protagonista, a ausência e desconhecimento da figura paterna marcam profundamente a sua vida, dotando a menina de um vazio existencial que precisa, de algum modo, ser preenchido, a fim de que ela possa superar a dureza e crueldade dos fatos da sua própria história de vida. E também é por meio de uma fantasia que a jovem desencadeará seu processo de amadurecimento, de descoberta de si, da sua própria identidade, na narrativa.

Tudo começa, portanto, com uma ideia. Já no primeiro parágrafo da obra, a narradora apresenta Valentina Vitória, uma amiga e vizinha bastante idealista, que considerava tudo mágico e cuja mãe iniciava todas as suas frases com a palavra “Imagina”. E foi imaginando que tudo era mágico e acreditando na importância e influência dos nomes para a identidade das pessoas que Maria Campos se encantou pela possibilidade de vir a ser tudo aquilo que ela quisesse ser, a partir de nomes por ela escolhidos, de acordo com a personalidade pretendida. É, portanto, essa perspectiva que a leva a tomar a decisão que mudaria sua vida:

Então, tivera a ideia de fazer uma entretenga com esses dois aparatos, o *imagina* e o *tudo mágico*. Se havia uma coisa de que gostava muito, era imaginar. Não lhe custaria nada, pelo contrário, ia ser simplesmente uma delícia se batizar de outros nomes, passar uns dias em outros lugares, imagina, fazer de conta que era outras pessoas. Nossa, que maravilha de vida, que coisa mágica. Portanto, houve a ideia (REZENDE, 2011, p. 16).

A partir daí, Maria arquiteta o plano de viajar por diferentes cidades brasileiras, assumindo novo nome e nova identidade em cada lugar, possibilitando que a identidade da personagem começasse a se constituir, no decorrer da narrativa, como resultado de suas diferentes experiências na vida. Se, no início ela era só Maria Campos, sem sobrenome paterno em seu registro de nascimento, gradativamente, à medida que a narrativa avança e suas experiências de vida vão se acumulando, a mocinha tímida, ingênua, preguiçosa e inexperiente vai crescendo, vai aprendendo, vai se informando e se formando, moldando e costurando a sua identidade à semelhança de uma colcha de retalhos que reúne todas as personalidades escolhidas pelos nomes com os quais ela se batizou no decorrer da trama. E, assim, sem perder a sua origem, a sua essência, os seus valores, a mocinha moradora de Dores do Indaiá, em Minas Gerais, vai tecendo a sua história, sempre acrescentando novos nomes à sua identidade, ao invés de

substituí-los. Desse modo, ela se sente mais madura, mais segura e apta a enfrentar os dramas e traumas que a perseguem.

*Vendem-se unicórnios* (2009), selecionada pelo acervo do PNBE de 2011, é, à primeira vista, o livro mais realista do *corpus*. A autora Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira adotou o pseudônimo Índigo, ao voltar de uma temporada nos Estados Unidos, onde morou para fazer faculdade e onde atuou em vários tipos de trabalho, desde motorista da proprietária de um cassino em terras indígenas, camareira e até degustadora de café, no Café Índigo. Daí veio o nome misterioso que ela procurava, quando decidiu ser escritora. Começou publicando contos na internet, em 1998, e depois no caderno de temática infantil da Folha de São Paulo – a Folhinha. Ganhou diversos prêmios, entre eles o primeiro prêmio *Literatura para Todos* pelo seu livro *Cobras em Compota*, em 2006. A autora já publicou 23 livros, além de ter participações em coletâneas, traduções e adaptações de clássicos para Histórias em Quadrinho e, assim, vem conquistando leitores/as jovens e adultos com suas narrativas bem-humoradas, inteligentes e ambientadas no mundo contemporâneo com seus recursos tecnológicos e também seus desafios e problemas sociais<sup>9</sup>.

Em *Vendem-se unicórnios*, a partir de uma narrativa muito bem humorada e inteligente, a protagonista Jaqueline sofre a dura experiência de ser o que ela própria define como “Garota Invisível”, após mudar-se com sua família de Holambra, no interior de São Paulo, para a capital, onde ela se sente completamente desajustada, como um “peixe fora d’água”. Na verdade, segundo a explicação da própria narradora autodiegética, ela estaria mentindo se dissesse que se sentia como um peixe fora d’água, na nova escola, pois um peixe assim simplesmente morreria e pronto. Ela se equiparava mais a “um lambari num aquário ornamental” e, por isso, assim, ela define seu desconforto:

Entre numa dessas cavernas que todo aquário tem, lá no canto, e não saí mais. Fiquei enfiada ali, assistindo ao desfile dos peixes-dourados, fluorescentes, listados, peixes que inflavam, peixes que eu nem sabia como classificar. Nem imaginava por onde começar a pesquisa de seus nomes científicos. Só sabia uma coisa: eu não era um deles (ÍNDIGO, 2011, p.20).

---

<sup>9</sup> A autora mantém um blog ativo (<http://www.livrosdaindigo.com.br/>), por meio do qual divulga suas obras e estabelece uma interação frequente com o público.

No entanto, como forma de superação de seu estado de invisibilidade, após seis meses morando em São Paulo e sofrendo com o que ela chama de “vidinha miserável”, Jaqueline resolve passar por uma transformação radical, ao fazer quinze anos. E o começo dessa transformação que a levará a uma mudança de vida é, em essência, também uma forma de fantasia, uma vez que a mudança de Jaqueline se dá pelo exterior. A menina muda o corte de cabelo, faz uma franja, compra lentes de contato e uma calça jeans 36 e, a partir de então, se sente totalmente diferente. Ao tentar voltar para casa, ainda que continue se sentindo perdida na cidade grande, já se vê diferente, quer se olhar em todos os espelhos que vê e sente-se olhada também. Parado no semáforo, um garoto ao seu lado, muito mais grudado que o normal, é o primeiro que vai conhecer a nova personalidade da protagonista, que agora, se apresenta como Jackie.

E, diferentemente de Jaqueline, a menina tímida e insegura, a nova Jackie, confiante, ousada e moderna vai se tornar a melhor amiga de Priscilla França, a garota mais popular da escola, vai ganhar novos amigos e “ficantes”, mergulhando numa experiência de futilidades e consumismo desenfreado, principalmente após ganhar um cartão de crédito do pai e, assim, vai perder completamente seu senso de realidade. Somente após a vivência de muitas experiências decepcionantes, Jackie vai amadurecer e entender que aquela vida de consumismo e futilidades era apenas uma fantasia, era mera ilusão.

Percebe-se, portanto, que as três obras do corpus apresentam grande riqueza e variedade de elementos propícios à sua identificação como romances de formação femininos juvenis. Em todas elas, o processo de amadurecimento, de formação humana é colocado como temática primordial da obra, constando referências significativas sobre uma possível tomada de consciência sobre as questões relacionadas especificamente ao gênero feminino, tais como o sentimento de superioridade e dominação masculina, que faz com que um homem se sinta no direito de objetificar uma menina comprando-a para casar-se com seu filho; a dolorosa experiência de uma violência sexual, por meio de um estupro e até mesmo a superação do papel de mulher consumista e alienada, que só se interessa por futilidades. Além disso, todos esses elementos são explorados de modo criativo, recorrendo a elementos estéticos que consideram o horizonte de expectativas do público jovem, mas ao mesmo tempo, propiciam uma ampliação desse horizonte e

um letramento literário efetivo, contribuindo, também, para a formação da capacidade leitora de seu público.

Portanto, para a fundamentação da análise das obras selecionadas, além do referencial teórico do *Bildungsroman* feminino, optou-se pelo recurso à sistematização do termo “formação” proposta pelo Professor João Luís Ceccantini (2000), organizando, assim, para efeitos estritamente didáticos, três categorias de análise, acompanhando as três diferentes possibilidades de acepção desse conceito primordial para a nossa pesquisa.

É certo que, no desenvolvimento das tramas, as três possibilidades ocorrem de forma simultânea. Para que uma obra promova a formação humana (primeira acepção proposta) – física, intelectual, emocional, ética, etc -, inevitavelmente, ela considera, também, a predeterminação do público leitor juvenil a quem ela se dirige (segunda acepção), adotando certo *comedimento* ou *contenção* na forma e no conteúdo das temáticas mais polêmicas. Do modo como a obra consegue equilibrar os seus conteúdos para a formação geral e humana do leitor (**1ª acepção**) e a consequente predeterminação do modo de abordagem da sua forma e conteúdo ao seu público específico (**2ª acepção**) dependerão as possibilidades de letramento literário, no sentido de formação proposta como desenvolvimento da capacidade leitora desse público (**3ª acepção**), agregando ou não valor e qualidade para as obras.

### 3. POR UM *BILDUNGSROMAN* FEMININO JUVENIL: JOVENS MULHERES EM FORMAÇÃO

Neste capítulo, a análise parte da significação mais imediata do termo formação, estabelecendo uma relação entre a temática das obras e as possibilidades de formação humana oferecidas para as meninas de papel – as personagens – e também para os meninos e as meninas de carne e osso – os/as leitores/as de modo geral. O destaque é dado para o modo como a busca da identidade e o processo de amadurecimento das jovens protagonistas do ponto de vista físico, intelectual, emocional, ético, entre outros aspectos contribuem para a formação, sobretudo, relacionada aos modos de ser mulher e se portar socialmente.

#### 3.1 *Ana Z. aonde vai você?*: da infância à adolescência, o caminho de Ana Z., se faz

Para onde o processo de amadurecimento pode levar uma inquieta e curiosa menina que não se cansa de procurar por algo além do que ela é capaz de imaginar? Aonde ela tem que ir para descobrir-se grande, crescida, madura? Em *Ana Z. aonde vai você?*, de Marina Colasanti, é por meio de um mergulho ao fundo do poço que a menina Ana Z. inicia uma significativa viagem de transição entre a infância e a juventude e que a levará ao encontro de si mesma ao descobrir territórios nunca antes percorridos. Como afirma a própria autora, Marina Colasanti, a Antônio Carlos Olivieri, em uma entrevista que compõe a edição da obra de 1993, sua “intenção foi escrever uma novela de formação, cheia de fatos, quase como um videoclipe” (COLASANTI, 1994, p.86).

E, assim, o tema da viagem, dos contínuos deslocamentos espaciais da menina – tão presentes no gênero romance de formação - ganha papel secundário na obra, uma vez que só é relevante em função dos deslocamentos identitários, psíquicos e intelectuais da menina em formação. Desse modo, a temática primeira da obra é o próprio crescimento de Ana Z., a sua busca por novos conhecimentos e por maturidade. Isso é determinante para a inserção da obra numa categoria de *Bildungsroman* feminino juvenil. E, como tal, a obra distribuída no acervo 1 do PNBE de 2006, apresenta-se diretamente comprometida com as questões juvenis – tais

como a busca de identidade, a dificuldade em se relacionar com os adultos, a curiosidade e o desejo de desbravar o mundo, o conhecimento do desejo de dominação masculina, por meio da oferta de um homem para comprá-la como mercadoria -, confirmando o posicionamento de uma autora cuja atuação e produção é marcada por uma consciência profunda e um posicionamento político em relação aos problemas de seu tempo histórico.

A defesa da importância de uma maior atuação feminina na sociedade, sempre presente no discurso e na trajetória de Marina Colasanti, ecoa, também, em sua produção literária. Sua obra, por diferentes caminhos e vertentes, traz luz à problemática da luta feminina, iluminando-a, dando-lhe voz, legitimando seu espaço no centro dos debates políticos, jornalísticos, literários, filosóficos e culturais. Segundo Nelly Novaes Coelho (1995), no *Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira*, Marina Colasanti, “atraída pelo processo de redescoberta da mulher, neste nosso século de mutações, [...] vem mantendo um diálogo inteligente e corajoso com os problemas, preconceitos e ocultações ou ousadias que se misturam naquele processo” (COELHO, 1995, p. 775).

A própria autora, ao participar, em outubro de 2017, do projeto “Um escritor na biblioteca”, promovido pela Biblioteca Pública do Paraná, num debate mediado pelo escritor Miguel Sanches Neto, numa conversa sobre suas obras e experiências literárias e de leitura, ao falar sobre os rótulos que recebe e da falta de reconhecimento de seu trabalho no Brasil, como contista mulher, por exemplo, afirma que o “ser feminista” é uma necessidade que só se fundamenta porque existe o preconceito contra as mulheres:

Acho que isso é uma questão de preconceito, de feudo. O feudo poético, por exemplo, é muito fechado. Nunca alguém coloca a Adélia Prado entre os grandes poetas. A Adélia Prado é a Adélia Prado, como se ela não fosse uma poeta como os outros. Ela é uma figura à parte. Isso é preconceito. Os donos do feudo levantam as pontes elevadiças. E coincidentemente os donos do feudo são homens. Se não tivesse esse preconceito, não seria necessário ser feminista (COLSASANTI, 2017, s.p.).

É possível afirmar, portanto, que *Ana Z. aonde vai você?*, alheio a qualquer rótulo, é um livro que confirma esse engajamento social da escritora na construção de uma sociedade mais favorável à participação da mulher. Na verdade, trata-se de um projeto de formação de uma mulher mais ousada, determinada, corajosa e mais

bem preparada para participar da construção desse modelo de sociedade menos feudal, no sentido anteriormente exposto. É uma tentativa de romper com as referidas “pontes elevadiças” levantadas pelos donos do feudo. A própria Colasanti problematiza a questão, no artigo “Por que nos perguntam se existimos”, quando rebate o fato de persistir ressoando socialmente a mesma pergunta: “Existe uma literatura feminina?”. Para a autora, a simples repetição da pergunta, apesar de todos os argumentos afirmativos e apesar de todo o caminho percorrido pelas autoras só confirma que a pergunta não está interessada em uma resposta. Sua verdadeira intenção é colocar em dúvida o valor da produção literária feminina e tirar a legitimidade da produção da escritora, ao afirmar que essa escrita, “embora possa existir, sua existência é tão fraca, tão imperceptível, que é bem provável que não exista” (COLASANTI, 1997, p.37).

Colasanti (1997) reconhece que o preconceito contra a escrita feminina muito se deve ao fato de que a “Literatura – reconhecível como tal – implica linguagem individual. E linguagem individual é transgressão, ruptura de normas, questionamento do já estabelecido” (COLASANTI, 1997, p.41). Mas ela entende que o preconceito que envolve o posicionamento feminino da mulher como escritora mulher - que causa temor a tantas mulheres que preferem ignorar qualquer questão de gênero em sua produção, - a ela mais fere do que assusta. Afinal, ela sempre armou sua defesa não na esquiva, mas no enfrentamento. É assim que Colasanti também se posiciona em uma entrevista ao jornal *O povo*, concedida em 2002:

Recentemente, chegou em minhas mãos uma pesquisa francesa feita com crianças e pré-adolescentes onde se percebe claramente que os super-heróis, o jornal, os óculos, a pasta de trabalho e o carro continuam sendo símbolos masculinos, enquanto a figura da mulher ainda aparece ligada à maternidade e à função de dona de casa. E o incrível é que a maioria desses livros foi escrita por mulheres. Eu mesma tenho livros com essas características. Mas percebi isso a tempo de escrever algo como *Ana Z, aonde vai você?*, protagonizado por uma garota aventureira (COLASANTI, 2002, s.p.).

Portanto, é no âmago desse projeto de emancipação feminina que Colasanti publica, em 1993, *Ana Z. aonde vai você?*, essa obra em que a representação feminina rompe com os estereótipos tradicionais de gênero, ao propor uma protagonista livre, ousada, corajosa, determinada, que tem seus medos, sim, mas que não a impedem de assumir seus próprios desejos e colocar-se em travessia, em

busca de realizá-los, nem que, para isso, seja preciso mergulhar ao fundo do poço para se renovar, para revitalizar-se. O sentimento que move a protagonista, portanto, desde o início do romance, é o desejo de enxergar-se a si mesma refletida na água do poço, como em um espelho. Mas, ao esticar-se para ver se enxerga algo, além de nada conseguir enxergar, seu colar de contas se prende no botão de sua blusa e desmonta-se, deixando rolar todas as pedrinhas para o fundo do poço. Ana Z. não enxergou o que queria ver. E, assim, mesmo que involuntariamente, o desmonte do seu colar é o pretexto de que ela precisava para não ter de abrir mão de seu desejo e continuar perseguindo suas reais intenções, sua busca de si. Diante do problema, portanto, a dificuldade instantânea para conter o choro não a impede de focar em uma possível solução e de encontrar uma saída, nem que essa saída a conduza literalmente, ao abismo, à escuridão, às profundezas do fundo do poço.

Com grande força simbólica, portanto, o Bildungsroman feminino juvenil vai se configurar, então, em *Ana Z. aonde vai você?*, a partir desse episódio que é o elemento desencadeador de um valioso processo de formação e amadurecimento por meio do qual a menina vai descobrir muitas coisas sobre si mesma, sobre o mundo, sobre as pessoas e sobre a vida, passando por uma profunda transformação física, intelectual, emocional, ética, psicológica, etc.

Para Katia Caroline de Matia (2017, p.97), a narrativa inicia com a ordem de certo modo desintegrada, o que motiva toda a busca da protagonista. Referenciando Chevalier e Gheerbrant (1998), a autora concebe o colar inteiro, de modo simbólico, como “a redução do múltiplo ao uno, uma tendência de organizar em uma ordem uma diversidade mais ou menos caótica” (2017, p.97). Por isso, para ela, na mesma lógica, “em sentido inverso, desfazer um colar equivale a uma desintegração da ordem estabelecida pelos elementos reunidos” (MATIA, 2017, p.97).

Nessa perspectiva, é possível compreender o desmonte do colar como o elemento típico do *Bildungsroman* – e do *Bildungsroman* juvenil, estabelecido por Santos (2017) - que é capaz de desestabilizar a protagonista e estabelecer o conflito necessário que mobilizará sua ação em toda a narrativa. O rompimento do fio do colar instaura o rompimento do estado de equilíbrio da menina inquieta que, agora, não somente sente a necessidade de colocar-se em viagem, mas também adquire coragem para iniciar uma transição, uma passagem, um processo de formação rumo a uma consciência mais plena de si. O mergulho ao abismo, à escuridão do fundo do



poço, nesse sentido, pode ser lido como uma porta de passagem para a adolescência, momento sombrio, marcado por dúvidas, inquietações, temores, mas também por uma profunda e intensa sede de viver. Como afirma Schoen – Ferreira et al. (2010), “a adolescência tem sido vista desde a Antiguidade pelo prisma da impulsividade e excitabilidade” (p.228).

As autoras ainda retomam Aristóteles, quando este descrevia os jovens no século IV a.C. como “apaixonados, irascíveis e capazes de serem levados por seus impulsos” (p.228), além de serem “exageradamente positivos em suas afirmações e que se imaginavam oniscientes” (SCHOEN-FERREIRA et al., 2010, p.228). Segundo elas, é somente ao longo do século XIX que “a adolescência passa a ser reconhecida como um ‘momento crítico’ da existência humana. É por isso que a passagem para a adolescência, para Ana Z., começa de forma arriscada, representada a partir de um poço, afinal, viria pela frente uma nova fase, “uma fase de riscos em potencial para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo” (SCHOEN-FERREIRA et al., 2010, p.230).

Portanto, o poço diante da menina permanece como caminho aberto e também carrega uma força simbólica muito grande. Ao mesmo tempo em que representa a ela uma ameaça e a amedronta, por conter “um abismo que se abre para as profundezas da terra”, dele também “brota água, o tesouro da vida” (LLORENS, 2001), o que o faz ter sido historicamente utilizado, em muitas culturas, como um importante elemento simbólico de iniciação.

Confirmando a imagem do poço como símbolo do conhecimento e da sabedoria, Llorens (2001) faz referência ao conto “O tesouro escondido”, de Mário Rosa Luna, que faz referência ao poder que os homens da Idade do Ouro ostentavam,

quando os deuses, invejosos de tal força, fizeram com que ficassem despojados dele. Mas os seres humanos, como aponta o autor, são rebeldes de nascimento, e os deuses perceberam que um dia a humanidade iria recuperar o que lhe foi retirado. Depois de muito ponderar e descartar inúmeras possibilidades, o Conselho dos deuses decidiu que o tesouro que dava felicidade estava oculto no próprio coração do homem, dada a tendência que o ser humano tem para buscar tudo fora, esquecendo o seu mundo interior. De alguma forma o coração é representado por esse poço a que o homem tem medo de assomar-se, talvez porque nele verá a escuridão das suas ações e a profundidade das suas responsabilidades... (LLORENS, 2001, s.p.).

Em *Ana z. aonde vai você?*, o risco de a menina Ana entrar no fundo do poço é eminente, mas as possibilidades de crescimento diante da oportunidade de aventurar-se rumo ao desconhecido é a força motriz de um processo de crescimento e formação. Pelo mergulho na água daquele poço, Ana pode renovar-se, transformar-se em uma nova menina, renascer para uma nova fase da sua vida. Ana bem sabe dos riscos que a ameaçam e até tem medo. Os degraus do poço “não têm um ar muito animador, mas é por eles que Ana pode ir buscar as contas do seu colar” (COLASANTI, 1994, p.8). O temor e a insegurança, então, se amiúdam para dar lugar ao desejo de ir ao encontro do desconhecido, pela sede de saber mais, por conhecer os mistérios contidos na escuridão do poço. “Descendo, enquanto cuida de manter o medo quietinho no fundo do estômago, Ana perde a conta dos degraus. Sabe que são muitos” (COLASANTI, 1994, p.8).

O medo é latente, mas o desejo de desbravar aquele território sombrio e por ela desconhecido suplanta o medo e a encoraja. Afinal, na tradição bíblica, o poço também é fonte de vida, sabedoria e conhecimento. Guiada pelo desejo, portanto, ao ver uns degraus na lateral do poço, Ana suspende imediatamente o choro pueril pela perda de um objeto e vai arriscar-se numa aventureira viagem para dentro daquela imensidão escura onde ela supostamente pretende encontrar seu “colar tão querido”. Ana não quer deixar que, por medo, a vida lhe escape. Afinal, para além das contas perdidas do colar, o que ela vai encontrar são porções de si mesma, fragmentos de sonho, de lembranças, de fantasias que a levarão à consciência de seu próprio crescimento. Nesse sentido, é propícia uma reflexão de SCHOEN-FERREIRA et al., ao definirem “a adolescência como o segundo grande salto para a vida: o salto em direção a si mesmo, como ser individual” (SCHOEN-FERREIRA et al., 2010, p. 227).

É evidente, portanto, nesse enfrentamento ao medo, o caráter transgressor do comportamento de Ana Z. Colasanti registra que, “se nos homens a transgressão é estimulada e louvada pela sociedade – o herói é sempre, de uma maneira ou de outra, um transgressor – nas mulheres ela é execrada” (COLASANTI, 1997, p.41). Ao subverter a expectativa prevista para o comportamento feminino, portanto, Ana Z. se distancia das protagonistas tradicionais, – cuja virtude principal, segundo a autora, não seria transgredir a norma, mas sim, superar-se dentro da norma e enaltecê-la – para se posicionar como típica heroína do *Bildungsroman* feminino.

É preciso destacar que tanta coragem, ousadia e liberdade em uma protagonista adolescente, ainda no final do século XX, é, realmente, um avanço significativo na literatura juvenil brasileira, aproximando-a das discussões da produção literária de autoria feminina em geral, sem qualquer outro qualificativo. Para Wilma Coqueiro (2014), a opressão que as protagonistas de muitos romances de formação femininos dos anos 70, 80 e até mesmo 90 enfrentam, são reveladores de que a inserção social feminina ainda era bastante problemática e, “apesar dos grandes avanços ocorridos na sociedade, a trajetória feminina, fora do ambiente doméstico, ainda era uma conquista bastante improvável” (COQUEIRO, 2014, p.48).

Sem dúvida, ainda eram muito limitadas as possibilidades de aventuras femininas, numa sociedade que impunha uma série de restrições às mulheres, sobretudo às mulheres jovens, em formação, no contexto cultural brasileiro do final do século XX. Não seria, portanto, desejável que uma adolescente tão jovem, ainda, viajasse sozinha por ambientes tão sombrios. No entanto, por meio do fantástico, o estranhamento é minimizado e, por isso, *Ana Z. aonde vai você?* se caracteriza como uma narrativa fantástica, capaz de, por essas vias, entranhar-se no imaginário cultural brasileiro apresentando o real de forma ainda mais profunda e intensa.

Comparando a obra à tradição das protagonistas mirins, é possível perceber que há uma série de elementos que ligam Ana Z. à menina Alice, da obra de Lewis Carrol. Ambas adentram as entranhas da terra e embarcam numa inusitada aventura. Porém, apesar das inevitáveis comparações, Marina Colasanti até reconhece como legítima a tendência dos/as leitores/as a se reportarem ao já conhecido e entende que o fato de Ana Z. fazer uma viagem a partir de uma descida, às vezes, já basta para remetê-los a Alice, mas também é categórica ao apresentar distinções que ela considera fundamentais entre as duas tramas: são “diferenças de conceito e de momento social”, segundo a autora. Até porque,

Alice cai na toca. Ana não cai, ela escolhe descer, ir ao fundo. Alice é levada pelos acontecimentos. Ana realiza uma busca voluntária, vai atrás do seu desejo. Alice acorda, tudo foi um sonho. Ana não precisa acordar, porque não sonhou. Ana renasce ao término da viagem, passa, como em um parto simbólico, da infância à adolescência. Ana cresceu na viagem (COLASANTI, 1994, p. 86).

E, realmente, essa distinção faz diferença e precisa ser considerada. Diferentemente de Alice, Ana Z. não age por instinto, conduzida apenas pela

curiosidade. Ela bem sabe, mesmo com sua ingenuidade e impulsividade, o que vai buscar dentro daquele poço. Mesmo que o que a impulsiona, num primeiro momento, sejam as contas perdidas do seu colar, a busca pelo conhecimento, pela sabedoria, por uma experiência mais profunda já está contida nessa busca da menina. E, ao longo do seu percurso, por mais que apareçam figuras que, de algum modo, exerçam uma função semelhante a de possíveis mentores em seu processo de formação, como ocorre no *Bildungsroman* tradicional, é preciso ressaltar que Ana Z. só segue em busca do seu desejo, só faz as suas próprias vontades, mesmo nas situações mais inusitadas possíveis.

Sendo assim, em um pacto bem-sucedido entre autor e leitor/a, o mergulho de Ana ao fundo do poço, na trama, é tratado como absolutamente normal. Ao chegar ao fundo do poço, após se acostumar com a escuridão, Ana entrevê uma senhora de cabeça branca que a cumprimenta, enquanto sorri e tricota um fio de água, que sai de dentro de um balde: “- Olá – diz a pessoa, com a delicadeza de quem acha perfeitamente normal ver uma menina chegar ao fundo do próprio poço” (COLASANTI, 1994, p.10).

A ambiguidade aí explicitada já antecipa o que Ana pode encontrar nesse poço subterrâneo da sua própria casa, mas também do seu mundo interior. Tanto é assim, que essa ambiguidade e a força dos elementos simbólicos acompanharão todo o percurso exterior e interior da protagonista, ao longo de sua inusitada viagem.

Dentro do poço, ela vivenciará várias experiências significativas, passando por diferentes aprendizados: A primeira experiência que Ana vivencia, dentro do poço, remete à importância da promoção da vida, da solidariedade, da esperança, pois até mesmo a senhora idosa, que já viveu muito, continua tricotando água para cobrir os peixes, promovendo, generosamente, a vida, ao mesmo tempo em que espera, ansiosamente, pela água da chuva, capaz de inundar de vida aquele espaço. Mesmo dizendo que não sabe das contas do colar de Ana, ao ser questionada sobre a conta maior e mais especial do colar e que está perdida – a que ficava no centro e tinha formato de “rosa de marfim” -, a senhora, atuando como uma possível mentora da menina, acaba sugerindo, aparentemente despretensiosa, que os peixes a tenham comido, despertando na menina a curiosidade e o desejo de ir atrás dos peixes, continuando a sua busca. Afinal, a senhora também sabe que, apesar dos estímulos externos, a força que impulsiona a busca de Ana, é interior.

Decidida, mesmo achando estranho que possa haver peixes num poço quase seco, por não chover há muitos dias, Ana enxerga uma saída para um estreito corredor e continua a sua busca, confirmando que, quando se procura a vida e o conhecimento, mesmo nos lugares mais inusitados, é possível encontrá-los. É o vigor e o entusiasmo da adolescência fazendo Ana Z. acreditar que tudo é possível.

E, assim, Ana Z. segue adiante, passando por túneis, salas, corredores, desertos, lugares estreitos e amplos, altos e baixos, abertos e fechados, por onde vai encontrar muitos seres e situações que contribuirão para o seu amadurecimento, ajudando-a a compreender melhor algumas questões da vida. No corredor, por exemplo, até mesmo uma toupeira que sai de um buraco pequeno da parede “vomitando um resto de lama e cascalho” (COLASANTI, 1994, p.12) levam a imaginação de Ana a viajar. Foi uma visão muito rápida, em instantes o focinho da toupeira desapareceu de novo cavando para dentro da parede, mas foi suficiente para deixar fortes impressões ao espírito da menina: “Aonde será que ela vai? [...] Será que tem pressa de chegar a algum lugar? [...] Talvez à toca dela, ou aos filhotes. Ou será que ainda é solteira e só cava, correndo, correndo, porque é toupeira e a única coisa que sabe fazer é cavar?” (COLASANTI, 1994, p.12).

O espírito ainda infantil de Ana fala mais alto e ela se vê conjecturando narrativas para um animal praticamente insignificante. A preocupação com o destino da toupeira, na verdade, revela uma preocupação com o próprio sentido da vida, mas como “ela própria tem mais o que fazer adiante” (p.12), continua sua busca. Ela segue adiante, mas leva consigo as reflexões de cada experiência. Afinal, apesar de toda a sua impulsividade e até mesmo tagarelice típica da adolescência, diante das coisas que ela ouve, vê e sente, ela mantém uma contínua e profunda “conversa para dentro”, como fica evidente em seu encontro com um mineiro que, com uma picareta, bate na parede de rocha, extraíndo uma pedra preta.

Durante algum tempo, Ana acha graça em ficar olhando. Olha com os olhos, enquanto com a cabeça conversa para dentro. O pensamento dela não vai em linha reta, bem-comportado. Pula do que está vendo para o que está sentindo, volta para o que está vendo, faz perguntas, dá respostas, vai e vem. E o tempo todo empurra ela para falar, e recomenda-lhe que fique quieta (COLASANTI, 1994, p.14).

Essa “conversa para dentro” que Ana realiza, fazendo seu pensamento pular daquilo que vê para aquilo que sente e vice-versa é reconhecida por Llorens (2001, s.p.) como uma necessidade humana na busca pelo tesouro do conhecimento e da maturidade. Para isso, o autor recorre também ao poeta Victor Hugo para dizer que “coisa inaudita, tem de olhar para dentro de si o de fora. O profundo espelho escuro está dentro do homem, aí está o claro-escuro terrível...”. Mas a ânsia de Ana por perguntar gera uma conversa em que ela descobre muitas coisas surpreendentes: Diante da chuva de perguntas de Ana, o mineiro explica que o que ele extrai é ouro e que ele nem ninguém é dono da mina, que a ideia de ser dono é absurda, que ele é mineiro e está ali e, só por isso, ele trabalha. O mineiro considera inconcebível a ideia de ser dono da mina ou de vender o ouro extraído e explica que extrai apenas o suficiente para fazer escamas para os peixes.

O ouro, por sua vez, também é simbolicamente ligado ao conhecimento. Por ser considerado o metal perfeito e o mais precioso dos metais, é tomado como símbolo da perfeição, da iluminação, do conhecimento, da nobreza, da realeza e da imortalidade. Ao saber do mineiro que os peixes não devem ter ido embora, que isso acontece nas secas, mas eles sempre voltam, Ana se anima, então, a continuar sua procura pelos peixes, mas “um desejo enroscou-se no seu tornozelo feito uma corda, e não a deixa sair” (COLASANTI, 1994, p.16). Ana quer uma escama de lembrança para si, mas o mineiro nega, porque ali nada se desperdiça, “não se tira nada que não se vai usar”.

Mas Ana argumenta que vai usar, sim, que lembrança é muito mais útil que escama e até jura que ela vai usar a vida toda. Com a ressignificação do sentido de utilidade proposto por Ana, o mineiro sorri satisfeito e, então, atende ao pedido da menina e até empresta a ela um capacete com lanterna, para contribuir em sua travessia.

Após tantas experiências, entre uma sala e outra, entre um túnel e outro, subindo e descendo por corredores, minas, rampas, degraus, em meio a tantos obstáculos, “Ana já está suada, pensa que é melhor voltar, mas tem certeza de que não seria capaz de achar seu rumo ao contrário” (COLASANTI, 1994, p.23). O mesmo suor que, no conto “Fita verde no cabelo: uma nova velha história”, de

Guimarães Rosa<sup>10</sup> é tido como sinal de crescimento, de amadurecimento da menina, aparece aqui como consequência de um já avançado processo de construção do conhecimento por Ana Z. Desencadeado todo esse processo, realmente, já não é mais possível achar seu rumo ao contrário. O único caminho é continuar a sua trajetória, que deve prosseguir, a partir de então, por ambientes abertos, para além do poço e de seus esconderijos.

Ao sair por um portal, Ana se vê diante de um imenso deserto. Do lado de fora do poço, das salas, Ana vê a entrada de uma tumba egípcia onde estivera e percebe que é tudo muito diferente do que vira a pouco e pensa, afinal, que “o medo, visto de fora [...] não é nem um tantinho igual ao que a gente sente por dentro” (COLASANTI, 1994, p.24). O espaço interior e exterior da tumba é equiparado aos sentimentos da protagonista vistos do lado de dentro de si mesma e das situações que vivencia e do lado de fora delas. Mais uma vez, evidencia-se o impacto das ações e experiências exteriores no interior da menina em formação.

O deserto, por sua vez, é como uma praia que não acaba nunca, uma praia sem mar. “Sem mar” equivale a “sem água” e, consecutivamente, “onde teriam ido parar os seus peixes?” (COLASANTI, 1994, p.26). Um homem com três cabras vindo em sua direção alivia sua inquietação, pela possibilidade de se comunicar com ele e tentar compreender o que está acontecendo, onde ela está e para onde ela vai. Por isso, ela prepara o seu melhor sorriso. Mas o homem a ignora e inviabiliza qualquer tentativa e possibilidade de comunicação. Ele faz um sinal, ao ver uma nuvem de poeira que se aproxima, e um ônibus velho cheio de gente para diante deles. O homem sobe com as três cabras e Ana sobe também. Sentada entre o pastor e uma velha que dorme, Ana tenta, em vão, se comunicar com ele. Ela “quer perguntar onde estão, aonde vão, quer saber coisas” (COLASANTI, 1994, p.27). A ânsia da menina por saber das coisas, por perguntar contrasta com a incompreensão do adulto, de modo que o diálogo não flui. Por mais que Ana insista, que o cutuque, que tente escrever, que tente falar, a comunicação entre a adolescente e o adulto é realmente atravessada por muitos ruídos e o diálogo, simplesmente, não avança.

---

<sup>10</sup> *Fita Verde no Cabelo – Nova Velha Estória* é um conto de Guimarães Rosa, publicado pela primeira vez no Jornal *O Estado de São Paulo*, de 8/2/1964, no Suplemento Literário (p. 3.). Posteriormente, foi publicado no livro *Ave, Palavra*, mas foi em 1992, vinte e oito anos após a publicação de *Fita Verde no Cabelo* no jornal *O Estado de S. Paulo*, que ganhou uma edição própria da editora Nova Fronteira e com ilustrações de Roger Mello.

No frescor da adolescência, em pleno calor do deserto, Ana reluta contra o sono, “nunca esteve antes no deserto, quer ver bem, aproveitar tudo” (COLASANTI, 1994, p.28), mas o/a narrador/a sugere que Ana deve ter cochilado e tem a impressão de estar sonhando, quando se depara com o “oásis do desejo”: “Um oásis!”, grita seu coração em primavera” (COLASANTI, 1994, p.28). Então, Ana não pensa em mais nada, simplesmente segue seu desejo, puxa a cordinha e o ônibus para, ela salta risonha, o ônibus segue viagem e ela fica “sozinha diante do oásis” (COLASANTI, 1994, p.28), um oásis mágico, que realiza os desejos do seu coração. É uma miragem, onde “as coisas se veem [...], mas não são” (COLASANTI, 1994, p.30) – diz uma mulher também imaginada por Ana e que lhe explica que, nesse lugar de fantasia, “as coisas não são, mas a gente faz as coisas serem” (COLASANTI, 1994, p.30). O “oásis do desejo”, então, lugar imaginado por Ana pode ser a confirmação da importância da fantasia, tão cara aos adolescentes, é a garantia da possibilidade de tornar as coisas reais, por meio dos sonhos, da imaginação, mas pode ser também um alerta para a menina aprender a enxergar as coisas para além do que elas aparentam ser, para enxergar na essência das coisas e a realidade. E é a própria mulher criada pela imaginação de Ana quem a leva para se hospedar em sua própria casa, lhe oferece coalhada e lhe explica como as coisas funcionam naquele território:

Um desejo só não dá. É muito pouco. Se você desejar uma coisa, em segredo, sozinha, e ficar esperando, vai ter que esperar a vida inteira. Mas se eu desejo muito ter dois camelos, e se você deseja o esterco dos meus camelos para adubar sua roseira a fim de que cresça e cubra a parede da sua casa, e se seu hóspede deseja que você tenha uma casa para estar nela e que tenha a parede recoberta por uma roseira bem adubada para dar mais flores e tornar a casa mais fresca e mais perfumada, permitindo que ele descanse bem da sua longa viagem, então eu terei meus dois camelos, que esterçarão sua roseira, que subirá pelas paredes da casa, que abrigará o hóspede, que dormirá à noite, que sonhará lançando as sementes de um novo desejo despontando em algum outro sonho (COLASANTI, 1994, p.31).

Também é possível conceber, a partir da forma de organização desse “oásis do desejo”, a importância de se pensar no impacto dos nossos desejos e das nossas ações na vida e na história dos outros, da coletividade. Com mais essa experiência, Ana se sente confortável e desfruta de várias experiências nesse lugar mágico, desbravando-o sozinha, fazendo suas próprias vontades.



É bastante significativo para a aprendizagem de Ana Z, também, uma parte de sua trajetória em que ela passa a viajar acompanhada, pelo deserto. E tudo começa quando o “homem-azul”, que vem acompanhado por uma caravana de camaleiros, lhe estende a mão e lhe oferece uma carona. Um homem com o rosto coberto de um pano azul que se enrola em turbante na cabeça, e de quem Ana só vê os olhos, que só lhe estende a mão, para que ela suba no camelo atrás dele, será o seu guia. Seguindo seus impulsos, Ana aceita a ajuda e a carona desse desconhecido de quem ela só vê os olhos e as mãos estendidas. É o avesso de qualquer orientação que se dê a uma menina de doze anos, mas Ana acredita nele, apesar de alguma insegurança.

Mas, para uma menina que esteve disposta a desbravar o próprio fundo do poço, que persegue peixes onde sequer há água, que conheceu uma tumba por dentro e por fora, que sentiu o efeito do oásis do desejo, não é qualquer risco a mais que vai imobilizá-la. As preocupações de Ana, nesse momento da vida, vão além do seu camaleiro. Até porque, nesse percurso, perguntas banais se confundem com questões existenciais típicas da adolescência: “Para onde será que vai? É a primeira pergunta que Ana se faz, depois de ter gasto o alívio por não estar mais sozinha. Para algum lugar, certamente, ela própria se responde” (COLASANTI, 1994, p.41).

Portanto, o medo maior de Ana seria ficar parada no deserto, seria a imobilidade e, assim, a oferta do “homem-azul” é muito bem-vinda. E, seguindo seu pensamento, é uma segurança saber que as caravanas partem e chegam de muitos lugares. De aldeias ou cidades e até de oásis, mas que partem sempre de onde há outras pessoas e que “as caravanas [...] são como aviões, levando gente e embrulhos e malas e coisas, só que pela areia. Mais seguras até que aviões” (COLASANTI, 1994, p.42). Então, Ana se lembra de que os peixes que ela tanto procura não ficariam perambulando sozinhos pelo deserto, provavelmente, eles devem ter seguido as caravanas também.

Na tentativa de situar-se, portanto, sobre o lugar onde está e o lugar para onde vai, Ana redescobre a sua busca inicial, reforça e reafirma para si mesma as verdadeiras razões da sua viagem, seus objetivos primordiais, e isso lhe traz tranquilidade e segurança. Mais importante do que o caminho que ela percorre e que o meio que ela usa para tal, são as motivações que a colocaram nessa viagem: a sua busca interna pela conta do colar que agora está com os peixes, que escondem

o sentido da vida. Então, segura, “sua alma recolhe os remos, deixa-se levar. Já que está no rumo certo, pode despreocupar-se” (COLASANTI, 1994, p.42).

Os comportamentos de Ana começam a apresentar sinais de maturidade e ela já se sente em casa, na companhia da caravana, faz amizade com seu anfitrião, o “homem azul” e rapidamente se adapta à nova rotina da viagem: já “pode buscar seu prato, pedir o cobertor, e começar a fazer perguntas. Não todas as que gostaria. Porque ela está aprendendo a se controlar” (COLASANTI, 1994, p.43).

E é nesse contexto que Ana tomará conhecimento, da forma mais assustadora possível, da fragilidade de sua condição de menina/mulher, em uma sociedade fortemente marcada pela tradicional dominação masculina, por uma cruel violência simbólica contra a mulher. Ana presenciará uma conversa intrigante entre seu protetor e outro homem, diante da sua fogueira, “numa língua que Ana não entende” (COLASANTI, 1994, p.44). Só mais tarde ela saberia do “homem-azul” que o outro queria fazer negócio importante, “coisa de homem”: veio para comprá-la e ofereceu vinte camelos por ela. “- Isso é muito? – pergunta Ana, que nunca antes tinha se avaliado em camelos. No fundo, mas nem tão fundo assim, sente-se envaidecida” (COLASANTI, 1994, p.45).

O suposto envaidecimento da menina diante de uma situação em que o que está em pauta é a sua própria objetificação feminina, apesar da crueldade da proposta, não é tão inusitada na história da sociedade brasileira; pelo contrário, tal reação pode ser até naturalizada em um contexto de uma sociedade com fortes resquícios da sociedade patriarcal e profundamente marcado pela dominação masculina. Esse tipo de dominação, segundo Pierre Bourdieu (2005), está diretamente atrelada à violência simbólica historicamente sofrida pela mulher, pois

a violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural (BOURDIEU, 2005, p.47).

Sendo criada num contexto em que a submissão feminina aos desejos masculinos era incentivada e experienciada como normalidade, como motivo de honra e de confirmação de sua feminilidade e, portanto, até mesmo desejável para

uma mulher, Ana Z. se sujeita a um envaidecimento inicial. Afinal, a primazia masculina é tão amplamente reconhecida, difundida e reiterada na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, que, inevitavelmente vão sendo incorporadas ao *habitus*<sup>11</sup> que moldará os comportamentos sociais de homens e mulheres e, assim, funcionará como “matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendententes” (BOURDIEU, 2005, p.45).

Apesar desse suposto envaidecimento, portanto, a sutileza do/a narrador/a já denuncia antecipadamente a superficialidade do envaidecimento de Ana, diante da possibilidade de ser avaliada em camelos e vendida para um estranho. Apenas bem “nem tão fundo” o sentimento era de vaidade. Profundamente, seu sentimento só poderia ser de revolta e, quando seu anfitrião, displicentemente, afirma que ele próprio não daria esse valor por ela, a vaidade cede lugar ao desespero de Ana ao descobrir que o objetivo do negócio era para casá-la com o filho dele. Ela, então, grita, pede pela mãe, diz que é uma criança. O homem azul retruca que o filho do negociante também, que a ideia era comprar antes e casar depois. Ana já ia agradecer pelo fato de o homem não vendê-la, quando descobre, também, o verdadeiro motivo: o argumento de que os camelos dele eram muito magros. A partir desse dia, Ana não tem mais sossego e, todos os dias, a exemplo da história de João e Maria, antes de a caravana partir, vai verificar se os camelos do homem estão engordando e, “à noite, escondida, tenta tirar a pouca comida que lhes dão” (COLASANTI, 1994, p.45).

Tal gesto, que é uma tentativa evidente de ruptura de Ana Z. com a secular, tradicional e rotineira submissão feminina, remete a uma obra clássica da mitologia grega, cuja intertextualidade é evidente. Do mesmo modo como a protagonista mítica Penélope, mulher de Ulisses na obra *Odisséia*, de Homero, desfazia toda noite o tapete que tecia durante o dia como meio para não se sujeitar aos homens que a assediavam, na ausência do marido que se ausentara por vinte anos ao

---

<sup>11</sup> O conceito *habitus*, desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, refere-se à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada pelos agentes por meio de disposições para sentir, pensar e agir. Em *A dominação masculina*, o autor explica a construção desse conceito da seguinte maneira: “...o produto de um trabalho social de nomeação e de inculcação ao término do qual uma identidade social instituída por uma dessas 'linhas de demarcação mística', conhecidas e reconhecidas por todos, que o mundo social desenha, inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada” (BOURDIEU, 2005, p.64-5).

participar da Guerra de Troia, assim também Ana Z. dedica-se diariamente, com todo esmero, a evitar que os camelos de seu protetor engordem, evitando, assim, a consumação do negócio proposto pelo homem desconhecido. Para preservar a sua liberdade feminina, Ana Z. precisa também usar a inteligência e combater silenciosamente as intenções e os projetos masculinos.

A intertextualidade com a mitologia greco-romana e cristã é muito recorrente na obra de Marina Colasanti, sendo observada em vários contos da autora, como, por exemplo, “A moça tecelã”. Também é fértil a ideia de que, mais uma vez, Ana não entende a linguagem dos adultos usada no diálogo entre os dois homens que tratam de “coisa de homem”. Ela não entende porque é uma criança, mas sobretudo, ela não entende, também, porque é menina / mulher e, como tal, mesmo dispendo das mesmas referências culturais masculinas, como afirma Bourdieu (2005), suas concepções de vida, seus anseios e expectativas diferem e muito das expectativas que a sociedade machista e falocêntrica ainda deposita nela. Realmente, sua dificuldade não deve se explicar apenas pelo desconhecimento da língua que falam, mas os assuntos “compra / venda de uma menina” e “casamento” ainda não fazem parte do seu repertório e, embora ainda muito jovem, ousada, corajosa e determinada como ela é, a possibilidade de ser tratada como objeto numa transação comercial deve lhe parecer, mesmo com sua inexperiência, algo inconcebível, inaceitável. Ana Z. é revolucionária e se recusa a assumir o papel submisso de mulher-objeto que tentam lhe impor.

Em uma aldeia escondida à sombra de um rochedo, Ana se dá conta de que em cada casinha há um homem que constrói barcos e uma mulher que tece redes. Ana não entende a razão de barcos no deserto, mas já não pergunta, porque o “homem-azul” desce com ela do camelo para comprar um barco. A conversa entre os homens é fecunda de significados que nem Ana nem a narradora conseguem decifrar de imediato. Mais uma vez, ao testarem os barcos, é a própria existência que está em jogo.

Homem azul – Com um som desses, enfrenta qualquer água.  
Construtor de barco – Há muita água no mundo. E deve haver água mais forte que os meus barcos. Mas eu nunca soube de nenhuma que pudesse com eles.  
Uma mulher – E olhe que nossos barcos viajam no mundo todo (COLASANTI, 1994, p.48-49).

Se a água que desencadeou a busca de Ana é o símbolo da vida, da possibilidade de renascimento, comprar um barco, que remete ao movimento, à travessia, pode ser bastante significativo para o seu processo de amadurecimento. De posse de um barco, ela deve estar mais bem preparada para remar contra as adversidades da vida e desbravar o seu espaço numa sociedade ainda preconceituosa e pouco favorável à emancipação da mulher.

Homem azul – Sempre me perguntei como é que vocês sabem fazer barcos tão bons, nesse lugar tão sem água.  
Construtor de barco – Eu aprendi com meu pai.  
[...] A mesma mulher- E para que água? Nós não fabricamos rios, nem mares. Para fazer barcos, basta saber fazer barcos (COLASANTI, 1994, p.50).

A preocupação dos fabricantes dos barcos, em pleno deserto, é com a qualidade dos barcos. Pouco importa que ali não tenha água. Mais tarde, já em viagem, Ana se encoraja a perguntar a finalidade de seu anfitrião querer um barco no deserto. “Porque se a viagem é longa, como saberei quando vou precisar de um barco? E o deserto... o deserto é muito longo [...] Mas nem ele dura para sempre” (COLASANTI, 1994, p.51). O barco, portanto, só tem sentido como preparação para uma adversidade futura, revestindo-se também de um sentido interior, de busca pelo autoconhecimento. E, assim, imaginando que algo maior que o barco lhe escapara, Ana ainda insiste e quer saber para que a rede se não se pode pescar ali. Seu anfitrião quase se irrita e afirma que a rede é um presente e completa: “- Para que barco, sem rede?” (COLASANTI, 1994, p. 51).

Dessa forma, o barco que pode simbolizar a travessia da vida e da morte, representando uma viagem cumprida ou a travessia em direção à vida, assume o significado de conduzir a menina Ana Z. no seu processo de crescimento rumo a um novo nascimento. É importante ressaltar, também, que, enquanto os barcos servem para navegar pelas águas da vida, as redes servem para serem lançadas ao rio, ao mar, para pegar peixes. Os peixes são o símbolo da vida, eles que estão com a “rosa de marfim” de Ana, a conta maior do colar que, a essa altura, ela nem lembra mais. O importante é que, munida de barco e rede, ela está apta a fisgar muitos peixes, a colher toda a vida futura que seu coração primaveril almeja.

Assim como o “oásis do desejo”, um oásis em que nada se vê, além de pessoas, causa, inicialmente uma sensação muito desconfortável para Ana. Trata-se de uma *antimiragem*, lhe explicam depois. E uma mulher que lhe serve comida

invisível dentro de uma casa também invisível, explica para Ana que, para eles, “melhor que aquilo que vê e não existe [...] é aquilo que existe e que, às vezes, não se vê” (COLASANTI, 1994, p.65). Se, no “oásis do desejo”, era possível ver, em uma miragem, coisas que não existiam, agora era preciso ficar atenta para coisas que existem e não podem ser vistas.

Ana fica indignada, porque ela nunca vê nada, mas a mulher, agora também indignada, responde que é porque Ana só olha com os olhos. “Seu nariz, sua mão, sua língua estão vendo a laranja melhor que você – diz o homem azul” (COLASANTI, 1994, p.65). Então, Ana fecha os olhos e passa a brincar, tateando, fazendo reconhecimento do local e, assim, “Ana vai aprendendo um novo jeito de ver” (COLASANTI, 1993, p.66). Como Ana “não perdeu as esperanças, pede a uma criança que a leve até a fonte do oásis”. Ali, ela procura os peixes que nunca viu, mas que já considera seus. Mas eles não estão ali.

Os dias passam e a expectativa de Ana é sobre “quando a caravana partiria” (COLASANTI, 1994, p.67), mas o aparecimento de caçadores de talentos à procura de atores para um filme desperta o interesse de Ana. Como viu que não seria escolhida, “Ana decide escolher. Junta-se sorradeira ao grupo das crianças, abaixa a cabeça, encolhe-se toda. Confundida com aqueles meninos barulhentos, Ana entra no ônibus” (COLASANTI, 1994, p.69). É o desejo da protagonista que a impulsiona mais uma vez. E como ela só se submete aos seus próprios desejos, ela segue viagem rumo ao estrelato e, ainda incrédula, vai parar num galpão onde funciona um estúdio de cinema. Deslumbrada com tantas luzes, sem entender seu papel de figurante, dentro do filme, Ana é raptada por um cavaleiro e levada refém a uma cidadezinha, onde fica convenientemente esquecida: “Ninguém parece lembrar-se de Ana. ‘Por que me trouxeram, então?’, pergunta-se ela, logo pensando que talvez seu papel não passasse disso, refém enquanto necessária, e depois mais nada” (COLASANTI, 1994, p.74).

É o espírito ativo da menina que a impulsiona sempre, forçando-a a compreender o sentido das coisas, o sentido de sua própria existência, o seu papel no filme de sua própria vida. Sem respostas, disfarçadamente, Ana vai se distanciando da cena para chegar à estação de metrô onde, enfim, pela primeira vez, pensará em voltar para casa. O desejo de voltar para casa é tardio, mas é também impetuoso, como todos os seus desejos:

com o pensamento, o desejo de voltar, de dormir na própria cama, de largar os sapatos no chão do próprio quarto, o desejo de aninhar-se no seu mundo lhe sobe de dentro, do estômago, das tripas, dos pulmões, de um lugar qualquer do corpo onde agora, nesse exato momento, transborda garganta acima, invadindo a cabeça, e expulsando todos os outros desejos (COLASANTI, 1994, p.75).

Ana se dá conta de que não tem dinheiro para a passagem, mas como se a força do seu desejo fosse suficiente, de forma providencial, como se o oásis do desejo fizesse sentido, surge uma solução mágica para seu problema - há uma promoção total na estação e Ana pode embarcar de graça. “O trem deixa a estação e enfia-se no escuro” (COLASANTI, 1994, p.75). É o escuro do futuro desconhecido que vem pela frente, da insegurança por não saber o que lhe espera. É o escuro da Estação da tumba para onde Ana volta, após a longa viagem pelo deserto, o lugar familiar de onde ela saíra, no início. Passa pela mesma sala onde conversara, na vinda, com dois restauradores e, agora, só vê um grupo de turistas que Ana também, agora mais madura, acha barulhentos. Vai relembando tudo o que se passara ali e repete o caminho de volta. Ao procurar a abertura na parede por onde passou na vinda, é possível constatar que Ana cresceu fisicamente também. Ela havia passado com facilidade, agora a abertura “parece suficiente apenas para um gato gordo ou cachorro magro, nunca para uma menina grande como ela” (COLASANTI, 1994, p.79).

Após duvidar que passara por ali, Ana encontra vestígios de suas próprias mãos e joelhos no chão. “O jeito vai ser espremer-se, insinuar-se. O jeito vai ser lutar para sair” (COLASANTI, 1994, p.79). A constatação do crescimento físico de Ana reforça a primeira acepção de formação de Ceccantini (2000), confirmando que o crescimento da menina se efetiva em todos os aspectos. Mesmo crescida, no entanto, numa clara alusão a um parto simbólico, Ana esforça-se para atravessar pelo buraco para chegar de volta, enfim, ao outro lado da parede, mas não mais para a mesma vida que levava antes, e sim, para uma nova fase da vida.

A cabeça passa primeiro, que é o mais fácil. Mas os ombros entalam, são largos demais. Ana se espreme, se deita, tenta de toda maneira, enfia um braço pela abertura, para puxar-se com a mão já do lado de lá. “Tenho que conseguir”, pensa com fervor. “Se eu não passar, nunca conseguirei voltar para casa”. Recolhe o braço, encolhe os dois bem encolhidinhos, se gira, faz força. O botão salta da gola, o suor molha a nuca. Porém, aos poucos, como se a parede tivesse

pena dela e cedesse passagem, Ana vai avançando rumo ao outro lado. Até que, livres os ombros e os braços, pode parar um instante para descansar, respirar com força e, numa última arrancada, passar o resto do corpo para dentro da mina (COLASANTI, 1994, p.79).

Após esse parto simbólico, o sentimento é de alegria e liberdade. Ana está mais madura e feliz por estar em um território já conhecido, onde só amigos a esperam, e continua por ele. Ainda há um mineiro martelando a rocha na mina, mas não é o mesmo seu amigo. Ana conversa com ele, descobre que seu amigo fora fazer outro serviço em outro lugar, o rapaz disponível olha para ela, como se à espera de perguntas, mas, estranhamente, Ana “não sente o antigo tropel de interrogações comichando no peito” (COLASANTI, 1994, p.80).

Deixa uma fita de seu cabelo de lembrança para seu amigo mineiro e segue adiante. Dentro do poço, a velha senhora está deitada, embrulhada no cobertor de água que tricotara e, em seus braços, estão os peixes pelos quais Ana tanto procurara. Feliz, Ana nem os acorda. “Agora que está no caminho de volta, o colar e suas contas, que a haviam levado tão longe, parecem ter perdido a importância” (COLASANTI, 1994, p.81). No soneto parnasiano “As pombas”, de Raimundo Correia (1961), os sonhos, comparados às pombas em céleres voos, também vão e voltam aos corações humanos, No entanto, o eu-lírico adverte que “no azul da adolescência as asas soltam, / Fogem... Mas aos pombais as pombas voltam, / E eles aos corações não voltam mais...”. Assim também Ana, ao adentrar a adolescência, perde antigos sonhos e desejos e o interesse pelo objeto tão procurado. Ana abdica das contas de seu colar. Afinal, ela já encontrara o verdadeiro tesouro que tanto procurara. E, ao lembrar-se da rosa de marfim de seu colar, conclui: “Vai ver, [...] nem estava mesmo procurando por ela. Vai ver, estava o tempo todo só perseguindo a viagem” (COLASANTI, 1994, p.81).

Ao subir os degraus do poço, Ana constata a facilidade de se voltar por caminhos que já conhece. Agora, crescida, mais segura de si e do que lhe espera pela frente, Ana volta para a entrada do poço e se assusta ao verificar o quanto a sua saia está curta. E é quando chega de volta a sua casa que a tão esperada chuva chega. Como se nada de estranho tivesse acontecido, de dentro de casa, uma voz conhecida comemora o fato de Ana ter voltado antes da chuva.

A chuva que, segundo o dicionário de símbolos, representa a fertilidade e a purificação vem confirmar o renascimento de Ana para uma nova fase da vida. Após



ter experimentado a escuridão do poço com todos os perigos e oportunidades nele contidos, com a mina, as tumbas, as ruínas egípcias, tendo vagado pela secura do deserto, conhecido o oásis do desejo e tendo experimentado a arte no estúdio cinematográfico, Ana Z. cumpriu sua trajetória de A a Z e, por meio do parto simbólico, cumpriu seu ritual iniciático, renasceu para a adolescência, estando mais segura, mais crescida, mais experiente. Acumulou tesouros, colecionou histórias, lembranças e lições, está pronta para recomeçar.

### 3.2 *Vendem-se unicórnios*: da invisibilidade à liberdade, novos rumos e expectativas para a mulher

Resgatando a origem etimológica da palavra metamorfose, obtém-se a junção de *meta*, que equivale a modificar e *morfo*, que equivale à forma. Metamorfose equivaleria, portanto, a uma mudança na forma. Ao jogar com o significado dessa palavra, Rubem Alves afirma que

a vida precisa do vazio: a lagarta dorme num vazio chamado casulo até se transformar em borboleta. A música precisa de um vazio chamado silêncio para ser ouvida. Um poema precisa do vazio da folha de papel em branco para ser escrito. E as pessoas, para serem belas e amadas, precisam ter um vazio dentro delas (ALVES, 2016, s.p.).

Assim também ocorre com as protagonistas das obras analisadas. É o profundo vazio que há dentro delas que, em algum momento da vida, as impulsiona ao movimento, à ação que as conduzirá a um processo lento e gradativo de transformação, sobretudo de transformação interior, marcada por etapas bem significativas rumo à maturidade. Todas elas vivem uma verdadeira metamorfose.

Afinal, para a conquista da emancipação feminina não basta que essas meninas cresçam, é preciso que, em meio aos seus processos de crescimento, vivam algumas experiências que lhes garantam possibilidades efetivas de transformação. Acompanhando o desenvolvimento das três protagonistas, o que se evidencia é que as transformações pelas quais elas passam são intensas e significativas o suficiente para conduzi-las de uma fase a outra, desencadeadas pelas complicações com que elas vão se deparando pela vida. Quando elas vão

adquirindo maior consciência das amarras que as oprimem e do seu papel no mundo, vão pouco a pouco reconhecendo as mudanças que precisam empreender para serem plenamente livres.

Em *Vendem-se unicórnios*, de Índigo, publicada pela primeira vez em 2008, o percurso da protagonista Jaqueline, na trama, equipara-se a uma profunda mudança de forma, não de forma física apenas, mas também, na personalidade, na forma de enxergar a vida e até mesmo no caráter. A narrativa parte da completa invisibilidade da menina recém-chegada do interior, passa por uma brusca mudança de visual que a leva a uma fase de extrema popularidade na escola, passa por um processo de profundo vazio e solidão e culmina com a experiência de reconquista da liberdade e do protagonismo da sua própria história. A metamorfose de Jackie começa aos quinze anos, quando ela encarna os dramas juvenis presentes na vida de muitos adolescentes e sente que precisa, desesperadamente, sair de dentro do ovo, para deixar de ser invisível, na escola e na nova cidade. O evento desestabilizador e desencadeador de sua transformação, portanto, é a mudança da família e sua incapacidade de adaptação à nova cidade. Jaqueline é uma protagonista com uma linguagem própria que, apesar de uma profunda timidez e da completa sensação de não pertencimento ao espaço e ao corpo que ocupa, consegue cativar o/a leitor/a, estabelecendo intimidade com ele ao intercalar o recurso ao narrador heterodiegético, que, na verdade fala de si mesmo em 3ª pessoa, com o recurso ao narrador homodiegético, que narra em 1ª pessoa e assume-se como personagem da história narrada. Na verdade, ambos os/as narradores/as são a mesma pessoa: a protagonista Jaqueline, uma menina irreverente, cheia de personalidade, pois tem uma linguagem peculiar, marcada por coloquialismo e impregnada de oralidade, e prende o/a leitor/a desde as primeiras páginas. Aliás, a maioria dos/as narradores/as das obras da escritora Índigo são os próprios protagonistas e têm uma forma única e especial de se expressar.

Segundo a autora, a criação e a definição da linguagem de seus personagens é, realmente, uma preocupação primordial em seu processo de criação. Em uma entrevista publicada em seu livro *Cobras em compota* (2006), por exemplo, ela explica que suas histórias começam sempre pela criação de um personagem:

Meus textos surgem a partir de um personagem. Sem personagem, não há história. Uma das primeiras preocupações é descobrir como

esse personagem se expressa, encontrar sua voz. Outra condição é encontrar a primeira frase [...]. Se eu cumprir esses dois critérios tenho uma boa história (ÍNDIGO, 2006).

Segundo Luiz Brás (2008), no artigo “Encontro com o autor-personagem”<sup>12</sup>, os narradores que narram em primeira pessoa, estabelecendo a máxima intimidade com o/a leitor/a, são uma marca constante da escrita de Índigo e, exatamente por isso,

eles conseguem seduzir o leitor logo nas primeiras linhas porque rapidamente o convencem, falando diretamente com ele, de que é tudo verdade, aconteceu assim mesmo, sem tirar nem pôr. São narradores diferentes, em situações muito diferentes, mas todos se expressam de maneira semelhante - o mesmo vocabulário, as mesmas gírias, a mesma deliciosa ironia – porque são todos a mesma pessoa: Índigo. Eles são a Índigo de carne e osso, que pode ser encontrada nos pontos mais descontraídos da Vila Madalena — tomando um chope na Mercearia São Pedro ou autografando um livro na Livraria da Vila —, eles também são a Índigo digital, que pode ser encontrada on-line no Diário da Odalisca (<http://diariodaodalisca.zip.net>), falando de obsessões, bichos ou subempregos. Ao mesmo tempo ela é o Ígor, a Ágata, o Heitor e todos os outros, ela é a mãe grávida de um cão, ela é o demônio verde da quinta série, ela é a clássica conversa na cozinha, e a percepção de que entre essas diversas identidades há a mais completa e perfeita correspondência, essa percepção é bastante excitante.

O que importa é que até mesmo quando prevalece a perspectiva do/a narrador/a e a narrativa está em 3ª pessoa, no início do romance, no foco dele também predomina a protagonista Jaqueline. O/a narrador/a cede a palavra, mas não cede a focalização e, ao narrar de modo onisciente, mais uma vez, a personagem consegue conquistar facilmente a empatia do/a leitor/a pela forma singular como é apresentada, pelo modo íntimo como são reveladas suas fragilidades, seus medos e inseguranças, pela forma irreverente como aparece rindo e zombando de si mesma e da sua própria timidez. Não é possível estabelecer categoricamente qualquer relação autobiográfica entre esse romance e a vida de Índigo. O fato é que, na biografia e nas entrevistas concedidas pela autora Ana Cristina Ayer de Oliveira não é possível encontrar um posicionamento político tão

---

<sup>12</sup> O artigo “Encontro com o autor-personagem” foi publicado na coluna “Ruído branco” do Jornal literário *Rascunho*, de Curitiba, PR, na edição de maio de maio de 2008.

definido como o encontrado em Marina Colasanti. Aliás, em seu site atual<sup>13</sup>, quando ela apresenta um pouco da sua vida, ela também se autodefine como “um bicho do mato”, registra que mora numa chácara desde 2009, quando se casou e afirma explicitamente que sua preferência é ficar apenas na ficção mesmo, não se envolvendo em debates de cunho político, tal como a discussão das questões de gênero:

No botãozinho “Vida” logo acima, compartilho um pouco do meu dia-a-dia. Um pouco, não muito. Antes eu falava bem mais. Ultimamente, prefiro ficar na ficção mesmo. Se eu sou um bicho do mato? Sim, sou. Mas assim como os lobisomens, de vez em quando eu dou as caras por aí. Sou de lua<sup>14</sup>.

Supostamente tal opção coincide, também, com a profissionalização da escritora como tal, sugerindo que ela se dedica exclusivamente ao fazer literário. No entanto, mesmo optando por priorizar sua produção literária, a sua obra ficcional, bem articulada à realidade contemporânea, inevitavelmente, já apresenta, em si, conteúdos e espaços suficientes para a evasão e reflexão do/a leitor/a sobre muitas questões de seu tempo, sejam elas as discussões de gênero ou quaisquer dimensões outras que a obra pode suscitar. Aliás, a trajetória acadêmica e profissional da escritora sempre teve uma forte relação com os fatos da realidade: Nascida em Campinas, Índigo é jornalista de formação pela Universidade do Estado de Minnesota, nos Estados Unidos, mas nunca exerceu a profissão. Começou a escrever regularmente ainda aos 13 anos, por meio de um diário, que ela ainda conserva consigo. Mas foi em 1998, ao retornar ao Brasil, quando a internet no país ainda estava começando, que começou a publicar seus contos na Internet, usando o pseudônimo Índigo. Trabalhou em agência de publicidade e, em 2005, publicava seus contos no jornal *Folha de São Paulo*, no caderno de temática infantil, a *Folhinha*.

Como escritora versátil, ao longo de todo esse tempo, manteve páginas ativas na internet, publicando contos e diários, estabelecendo, assim, uma relação de proximidade com seus/suas leitores/as, por meio do mundo virtual. Graças à boa acolhida dos/as leitores/as, segundo Regiane Teixeira, na edição de 08 de abril de

---

<sup>13</sup> INDIGO, Vida. Disponível em: <<http://www.livrosdaindigo.com.br/vida/>>. Acesso em: Fev. 2019.

<sup>14</sup> INDIGO. Disponível em: <<http://www.livrosdaindigo.com.br/vida/>>. Acesso em: Fev. 2019.

2009 da Revista Época, a escritora criou três blogs: Em cada um dos sites, ela escreveu 73 pequenos contos com os temas subempregos, bichos e obsessões.

Seu primeiro blog (<<http://www.jhendrix.net/indigo>>) não pode mais ser acessado, mas o segundo, *O diário da Odalisca*, ainda está disponível na internet. Foi criado e alimentado entre os anos de 2006 e 2012, com textos com caráter autobiográfico. Na primeira postagem, com o título “Explicação inicial: Síndrome de Odalisca”, ela já justifica o nome do blog e afirma que ela sempre “tinha de ser diferente”, pois era criativa. E, assim, enquanto nos bailes de carnaval, havia bandos de odaliscas, ela era a avestruz. “Coberta de pena e com um ovo debaixo do braço”, ela se sentia única e desprezava as odaliscas com chapeuzinho de caixinha de catupiry. Mas com o fim dos bailes e o início dos blogs, ela, que se julgava diferente e que achava que jamais escreveria um diário na internet, vai fazer exatamente isso.

[...] mas a verdade é que, no fundo, ainda quero o chapeuzinho de caixinha de catupiry. E é isso o que eu vou fazer aqui.

*Diário da Odalisca* é uma tentativa de normalidade. Sem regras, sem formato, sem estrepolias. Um diário normal. Enfim, algo que nunca fiz na vida<sup>15</sup>.

As suas postagens nesse *blog*, portanto, são bastante livres e inegavelmente encharcadas pela realidade. As suas “estrepolias” (ÍNDIGO) nesse blog terminam em 2012, quando ela muda seu endereço virtual com o propósito de ir além, de inserir outros personagens em suas histórias. Ela avisa aos/às leitores/as que mudaria de endereço, de visual e de estilo: “Chega de falar de mim. A partir de amanhã, além desta que vos escreve, meu blog conterà vozes do além. Hehehe! E mais não digo”. A partir de então, passa a divulgar o site “Livros da Índigo” (<[www.livrosdaindigo.com.br](http://www.livrosdaindigo.com.br)>), que continua ativo, e é onde ela passa a apresentar, além da sua biografia e da sua rotina diária, os seus vinte e três livros publicados e ainda os depoimentos de seus/suas leitores/as, as cartas que recebe e as respostas a essas cartas. Nesse site, as postagens não são mais diárias, até porque, agora, casada, ela mora em uma chácara, onde a conexão com a internet oscila bastante.

As produções literárias de Índigo, portanto, são profundamente marcadas por um autêntico realismo. E é isso que gera a identificação imediata do seu público com as suas obras. Voltando à obra *Vendem-se unicórnios*, é possível constatar que a

---

<sup>15</sup> ÍNDIGO. O diário da odalisca. Disponível em: <[http://diariodaodalisca.zip.net/arch2006-06-01\\_2006-06-30.html](http://diariodaodalisca.zip.net/arch2006-06-01_2006-06-30.html)>. Acesso em: Mai. 2018.

apropriação do discurso do narrador heterodiegético, no início da narrativa, é extremamente coerente com o estado emocional da protagonista Jaqueline, que não consegue se reconhecer e se identificar no novo ambiente. É por isso que, inicialmente, ela prefere falar de si mesma como se fosse uma pessoa estranha, tamanho é o estranhamento que a perturba na nova vida na cidade desconhecida.

Já no primeiro capítulo da obra, intitulado “Garota Invisível morreu”, a narradora cabisbaixa, como se estivesse totalmente exposta, tentando sair do casulo, focaliza o chão em que pisa na estação de trem, descreve o tipo de terreno, as bolinhas de borracha ali colocadas “para que as pessoas não escorreguem” (2010, p.7) e, já se imagina caída e pisoteada pelas pessoas que por ali passam. “Ninguém vai acudir. Caso a multidão seja excepcionalmente mais gentil neste dia, e excepcionalmente não pisotear o corpo caído, dará pequenos chutes para que ele saia do caminho. O corpo vai rolar feito um tatu-bola até os trilhos e *splaff*” (ÍNDIGO, 2011, p.7). O sentimento de incômodo, de desconforto, de desajuste diante do mundo que a cerca é evidente. A narrativa confirma esse desajuste por meio do recurso ao narrador heterodiegético: Jaqueline fala de si mesma em terceira pessoa, auto intitulando-se como “Garota Invisível”, o que é bastante sugestivo.

A menina, como lagarta, não se reconhece no próprio corpo, não gosta de como se vê e se sente invisível em meio à multidão da cidade grande. Ela se vê atormentada o tempo todo pelo medo de cair e ser pisoteada, o medo de ser esmagada pelas portas automáticas do trem, a necessidade de fingir que está tudo sob controle, quando, na verdade, não está. Ela se sente constantemente em situação de risco: sair de casa é um risco para ela, viver ali em São Paulo é um risco e, por isso, ela fica realmente aliviada por não ter caído na estação de trem, não ter sido pisoteada, não ter virado tatu-bola, enfim, por ainda estar viva, após descer do trem.

No trem, “Garota Invisível troca olhares com Garoto Presença, que desvia o olhar. Pelo reflexo do vidro, ela observa as pessoas se acomodando nos bancos opostos. Ninguém repara. Vantagens da invisibilidade” (ÍNDIGO, 2011, p.7). Mesmo tentando encontrar supostas vantagens dessa invisibilidade, o conformismo de Jaqueline não convence o/a leitor/a, pelo contrário, confirma sua profunda insatisfação, uma vez que seu percurso na trama segue em direção ao encontro de uma saída que amenize a sua tristeza e solidão. Enfim, Garota Invisível contrasta

completamente com as pessoas à sua volta: se ela é a Garota Invisível, o menino para quem olha é o Garoto Presença; quando ela desce do trem, consulta as suas anotações o tempo todo, ao passo que as pessoas ao seu redor sequer olham umas para as outras:

Todo mundo está concentrado em ir ou voltar. Ninguém olha para o lado, para os postes, para os adesivos em lixeiras. Não olham nem mesmo uns para os outros. Olham para os carros antes de atravessar, e só. Ninguém está aqui a passeio. São pessoas cheias de certeza (ÍNDIGO, 2011, p.8).

Enquanto as pessoas estão cheias de certeza, Jaqueline sequer sabe onde está e para onde deve seguir, por isso, ao falar de si em terceira pessoa, é como se ela conseguisse estabelecer uma conversa interna consigo mesma, o que pode ajudá-la a controlar seu sentimento de impotência e insegurança. Há estudos que apontam, inclusive, que o uso da terceira pessoa para se referir a si mesmo pode se configurar como uma estratégia útil para o controle das próprias emoções. É o que é divulgado no artigo “Third-person self-talk facilitates emotion regulation without engaging cognitive control”<sup>16</sup>, publicado em 3 de julho de 2017, na revista acadêmica *Nature*, por Moser (et. al. 2017). Segundo os pesquisadores, quando uma pessoa se refere a si própria na terceira pessoa, automaticamente, se torna possível que ela pense em si mesma de forma mais parecida com a maneira como pensa sobre os outros, e, assim, é possível verificar isso na atividade cerebral. Isso ocorre porque esta forma de comunicar ajuda as pessoas a obter uma distância psicológica das suas experiências, distância que muitas vezes pode ser útil para controlar as emoções.

Especificamente, usar o próprio nome para se referir a si mesmo durante a introspecção, em vez do pronome de primeira pessoa “eu”, aumenta a capacidade das pessoas de controlar seus pensamentos, sentimentos e comportamentos sob estresse (MOSER et. al., 2017, s.p.).

No caso da protagonista Jaqueline, não é possível dizer se com a apropriação desse recurso, ela realmente consegue controlar melhor suas emoções, mas inevitavelmente, o simples fato de ela estabelecer esse diálogo consigo e com o/a

---

<sup>16</sup> A conversa interna em terceira pessoa facilita a regulação da emoção sem envolver o controle cognitivo (Tradução livre).

leitor/a, intitulando-se como Garota Invisível, já contribui para que ela se distancie de si mesma para rir da sua própria condição e isso também lhe faz supor que os sentimentos de descontrole, de impotência e solidão se amenizem, ao mesmo tempo que aproximam o leitor/a, apelando para sua cumplicidade e empatia.

Esse fato já tem um forte apelo de realidade, pois é algo extremamente comum entre os adolescentes. O que se evidencia na trama de *Vendem-se unicórnios* é que, ao mudar seu visual, Jaqueline passa a ser Jackie, até se sente mais bonita, e, por algum tempo pensa ter conseguido virar borboleta, quando, na verdade, sua transformação foi apenas exterior de modo que ela ainda não alcançou a verdadeira liberdade, muito pelo contrário, continua lagarta, rastejando-se aos pés dos novos amigos que pensava ter conquistado. É preciso que Jaqueline, assim como Ana Z., também se afunde, metaforicamente, ao fundo do poço para perceber quão absurda era a vida que levava como um fantoche da suposta amiga Priscilla França: ela passa a reconhecer a sua posição de “amiga passiva” (ÍNDIGO, 2010, p.84) e, em um episódio em que os garotos que idealizava desataram a parte de cima de seu biquíni e ficaram jogando a peça de um para outro, na piscina da amiga rica, ela se sente “feito uma cadelinha” (ÍNDIGO, 2011, p.85). Briga com Priscilla França, volta para casa humilhada, sozinha, de ônibus, chorando, toda molhada, quase sem roupas e adocece. Em meio a um estado febril, a menina tem alguns momentos de lucidez e percebe quão fútil e ilusória é a nova vida que leva. Jackie se dá conta do seu profundo vazio interior.

E, após passar da completa invisibilidade para a maior popularidade de sua vida dentro da escola, após aventurar-se numa vida desregrada de muitas festas e curtidas, de deixar-se tratar como objeto pelos garotos que idealizava, encher-se de dívidas no cartão de crédito dado pelo pai e ser tratada pela família como “uma espécie de dependente químico passando por um tratamento de recuperação” (ÍNDIGO, 2011, p.103), ao final da narrativa, a adolescente que, no início, se identificara a um lambari de aquário ou peixe-esponja, olha para os amigos presos dentro da escola, no intervalo, mas enquanto toca sua gaita, ela já se reconhece como um sabiá (ÍNDIGO, 2011, p.109). A metamorfose de Jackie se completa pela sua tomada de consciência e é assim que ela vira borboleta, sendo, então, capaz de enxergar a prisão de seus amigos, a mesma em que esteve aprisionada por tanto



tempo. Transformada em borboleta, ela se sente livre e, para ela, longe de Priscilla França, tocar gaita, “não é mais um mico” (ÍNDIGO, 2011, p.109).

A formação pela qual Jackie passa, portanto, é profundamente humana, sendo, aparentemente, uma formação válida para pessoas de todas as idades, de ambos os sexos. No entanto, a obra aborda, principalmente, por meio do comportamento das adolescentes Jackie e Priscilla França, uma expectativa social em torno do comportamento feminino, uma expectativa de que as mulheres – e meninas - sejam consumistas e gostem muito de comprar. A própria autora, ao explicar como surgiu a ideia para escrever o livro, afirma que

estava lendo a biografia da cartunista americana Aline Kominsky Crumb, *Need more love*, que tem um capítulo sobre assuntos totalmente femininos como moda, dicas de beleza, cuidados com o corpo. Ali ela dá uma explicação do porquê das mulheres gostarem tanto de fazer compras. Segundo ela, o ato de comprar roupas é uma tentativa de trocar de pele e redefinir nossa imagem. Quando você abre seu guarda-roupa e acha que não tem nada para vestir é porque ou você não se identifica mais com aquelas “peles”, ou porque ainda não sabe quem você é e, portanto, toma decisões erradas na hora da compra (ÍNDIGO, 2011, p.132).

Se na biografia lida por Índigo “o ato de comprar roupas é uma tentativa de trocar de pele”, a história de Jacqueline comprova exatamente que essa tentativa é infértil, já que ela, por si só, não garante a plena realização pessoal e a efetiva inserção social da mulher. Muito pelo contrário, a ânsia por comprar e consumir pode agravar a alienação e a exploração feminina e comprometer ainda mais qualquer possibilidade de crescimento, de independência, de reconhecimento da mulher como sujeito dotado de igualdade de direitos. Nesse sentido, o livro *Vendem-se unicórnios*, portanto, também atua como uma reação contra a alienação feminina provocada pela preocupação excessiva com a beleza, pela necessidade incontrolável de aceitação pelos outros e de aprovação da própria aparência física.

Se o consumismo feminino é uma tentativa de as mulheres trocarem de pele, também é verdade que, quando esse consumismo extrapola os limites do bom senso, ele também é um sintoma de uma profunda insatisfação da mulher consigo mesma e com as expectativas que repousam sobre ela. A falta de identificação das mulheres com as roupas que possuem em seus guarda-roupas longe de ser uma questão meramente subjetiva ou estritamente individual esconde um aspecto notadamente histórico e social. Por trás desse comportamento de recusa às peças

que têm para vestir, há um sentimento de insegurança e desconforto que evidenciam as fortes pressões sociais exercidas em prol da beleza feminina. Trata-se, portanto, também, de uma questão da ordem da cultura e, profundamente marcada pelo social. A respeito disso, no artigo “Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado à contemporaneidade”, Boris e Cesídio (2007) defendem que as exigências e expectativas sobre o comportamento da mulher historicamente estiveram a serviço dos interesses masculinos. Enquanto as expectativas em relação à mulher eram restritas ao casamento e à maternidade, a figura feminina era “envolta em uma aura de castidade e de resignação, pois devia procriar e obedecer às ordens do pai ou do marido” (2007, p.453), mas à medida que a mulher passa a reivindicar igualdade de direitos em relação ao homem, ocupando espaços antes exclusivamente masculinos na sociedade, como, por exemplo, o direito de votar e trabalhar fora, as expectativas em relação ao comportamento, ao corpo e à subjetividade feminina também mudaram, acompanhando as novas concepções políticas, econômicas, históricas e socioculturais.

Com o surgimento do capitalismo, a mulher passou a ter não apenas funções reprodutoras, mas assumiu, também, tarefas produtoras de força de trabalho como resultado do maior espaço conquistado na sociedade. Desta forma, podemos perceber que o corpo e a subjetividade são construídos historicamente, ou seja, cada sociedade tem seu modelo de corpo e cada época tem seu modo particular de representá-lo. Este processo de constituição do corpo e da subjetividade da mulher, ou seja, a maneira como ela organiza seu modo de existir no mundo e as relações com os outros também foi influenciada pelas transformações econômicas, políticas, históricas e socioculturais. É a interação do indivíduo com os outros e com o mundo, em um determinado período histórico, a principal responsável pela organização de seus padrões de conduta e de suas reações emocionais e racionais (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.453).

Assim como Marina Colasanti, portanto, evidencia-se que a autora Índigo também explicita uma inserção, um engajamento social e traz isso de forma exemplar para a sua obra. A forma como a personagem Jacqueline é constituída, por exemplo, retoma de modo bastante evidente essas expectativas sociais que exercem pressão sobre a mulher e, muitas vezes, as aprisionam, impedindo que elas desfrutem efetivamente da suposta e frágil liberdade conquistada. O comportamento da protagonista de Índigo é, portanto, bastante representativo,

também, do *mito da beleza* apresentado e definido por Naomi Wolf (1992), no livro de mesmo nome, e que pode ser entendido como uma violência simbólica muito cruel que a sociedade impõe contra as mulheres. Para a autora, “quanto mais numerosos foram os obstáculos legais e materiais vencidos pelas mulheres, mais rígidas, pesadas e cruéis foram as imagens da beleza feminina” (WOLF, 1992, p. 11) a elas impostas.

A imposição de padrões de beleza para a mulher, portanto, surge a partir do momento em que a mulher começa a ocupar novos espaços sociais, em função das lutas feministas que por tanto tempo travou. Para Wolf (1992), após se constatar que a mulher poderia assumir novas funções e exercê-las com muita competência, a imposição do mito da beleza, em síntese, serve ao pretexto do projeto de exaurir as forças e energias femininas em busca de coisas triviais de tal modo que não lhes sobre tempo ou forças para consolidar plenamente sua liberdade e autonomia. Nas palavras de Wolf (1992),

as mulheres prósperas, instruídas e liberadas do Primeiro Mundo, que têm acesso a liberdades inatingíveis para qualquer outra mulher até agora, não se sentem tão livres quanto querem ser. E já não podem restringir ao subconsciente sua sensação de que essa falta de liberdade tem algo a ver com questões que realmente não deveriam ser importantes. Muitas sentem vergonha de admitir que essas preocupações triviais — que se relacionam à aparência física, ao corpo, ao rosto, ao cabelo, às roupas — têm tanta importância. No entanto, apesar da vergonha, da culpa e da negação, é cada vez maior o número de mulheres que questiona se não se trata de elas serem totalmente neuróticas e solitárias, mas que o que está em jogo é relacionado com a liberação da mulher e a beleza feminina (WOLF, 1992, p.11).

Na obra de Índigo, insatisfeita com sua aparência e ansiosa por adequar-se ao padrão social de beleza imposto socialmente, cansada daquilo que ela mesma denomina de invisibilidade social, Jaqueline tenta de qualquer modo superar a solidão e a angústia por não se sentir aceita em sua turma e, em função disso, submete-se a comportamentos involuntários até, simplesmente em busca de pertencimento e identificação com o grupo de adolescentes com quem convive.

Com meu novo visual, volto à escola certa de que agora estou no *lado bom da quadra*. Depois de passar um semestre inteiro esmagada contra a parede, não é justo que as coisas continuem do mesmo jeito. Tenho um pressentimento de que agora vai dar tudo

certo. Vou começar a falar com as pessoas, vou arranjar uma turma de amigos e *serei uma garota como outra qualquer*, que é meu maior desejo no momento (ÍNDIGO, 2011. p.33, grifos da autora).

O complexo de inferioridade, o sentimento de exclusão é tão grande que Jackie se vê sempre em oposição aos demais. Sua incapacidade de se adaptar à nova vida a coloca em total contraste com o meio em que vive e com as pessoas dali. Seu sentimento era de que ela esteve sempre no lado ruim da quadra, enquanto para sua irmã-gêmea que é atleta e jogadora de vôlei, não existe lado ruim, os dois lados são absolutamente iguais. Nesse sentido, para Jackie, a mudança de visual é a tentativa de superação de uma situação muito deprimente diante da dificuldade de adaptação na nova escola. É a transição entre a completa invisibilidade e a extrema popularidade, entre a mais completa solidão e a possibilidade de se sentir pertencente a um grupo de amigos. Até porque, segundo a própria narradora - protagonista, ela estaria mentindo se dissesse que, nos seis primeiros meses morando em São Paulo, se sentia “como um peixe fora d’água” (ÍNDIGO, 2011, p.20). Sua situação era ainda pior. Afinal, “um peixe nessas condições morreria e pronto”, ela estava mais para “um lambari num aquário ornamental” (ÍNDIGO, 2011, p.20). Mais do que isso:

Entre numa dessas cavernas que todo aquário tem, lá no canto, e não saí mais. Fiquei enfiada ali, assistindo ao desfile de peixes-dourados, fluorescentes, listados, peixes que inflavam, peixes que eu nem sabia como classificar. Nem imaginava por onde começar a pesquisa por seus nomes científicos. Só sabia uma coisa: eu não era um deles. Todo mundo parecia ser mais inteligente que eu. Tinha certeza de que bastaria abrir a boca para passar ridículo. Todos pareciam ter personalidades definidas, como se nem fossem adolescentes, mas quase adultos, cheios de potencial, só *esperando o tempo certo* (ÍNDIGO, 2011.p.20, grifos da autora).

Na luta contra a invisibilidade, Jackie estabelece um alvo, uma modelo a seguir e fica fascinada com a beleza de Priscila França. Após voltar das férias de julho com um novo visual, Jackie atrai olhares para si: “Ninguém tirava os olhos de mim. Tecnicamente, é verdade, mas está longe de ser o que eu considero sucesso” (ÍNDIGO, 2011, p.47). Por isso, chega a parecer obsessiva sua admiração pela garota mais popular da escola, o que se evidencia nessa descrição da menina:

No outro lado da quadra, uma aluna se levanta, aperta o rabo de cavalo num gesto determinado e vem em minha direção. A cada

passo que dá, o enorme rabo dos cabelos ruivos mais sedosos que já vi balança de um lado para o outro. Ela vem direto até mim. Cruzo as pernas. Descruzo as pernas.

Esse cabelo ruivo, brilhante, liso e perfeito foi uma das coisas que mais me chamaram a atenção nesta cidade. Ele muda de cor de acordo com a luz. Dentro da sala de aula fica quase castanho. Mas não um castanho normal. É um castanho enérgico. Agora, com o sol batendo em cheio, ele tem um brilho metálico e as cores de uma fogueira (ÍNDIGO, 2011, p.39-40).

Tamanha é a sua obsessão que, apesar de continuar se sentindo desconfortável e insegura, em busca de beleza, fama e popularidade, Jackie vai perdendo sua subjetividade. Segundo Boris e Cesídio (2007),

a construção do corpo feminino está ligada ao modo como a mulher organiza a sua subjetividade, pois o fato de não conseguir sua adequação ao modelo de corpo imposto pela cultura, seja por limites financeiros, genéticos ou pessoais, interfere na sua saúde psicológica, desenvolvendo uma maneira alternativa de enfrentar tal situação (p.466).

Talvez seja por isso que Jackie vai se objetificando, ao se aproximar de pessoas que a ridicularizam, comprando roupas de marcas famosas, com preços exorbitantes, hambúrgueres que custam o valor de uma refeição completa com bebida e sobremesa para duas pessoas, sapatos que custam o valor de um fogão de quatro bocas e, assim, estourando o cartão de crédito dado pelo pai e se sujeitando ao consumismo desenfreado e a uma série de situações que apenas ampliam seu constrangimento. Afinal,

a subjetividade também é um processo construído tanto social quanto histórica e individualmente, que se modela às leis do mercado, ou seja, a novos produtos, à lucratividade, às novas tecnologias e à obtenção de hábitos, etc. A sua submissão a tais leis pode gerar uma despersonalização da mulher, isto é, a perda da consciência da originalidade das suas características peculiares, do seu estilo de vida e do seu modo de se comportar, pois a sua subjetividade é construída a partir da qualidade das relações sociais e da maneira como elas são vivenciadas, particularizadas e organizadas. Então, podemos perceber que, se a mulher se adequa ao modelo de corpo induzido pela cultura, pode vivenciar um vazio existencial, isto é, obter apenas aquilo que lhe é imposto, perdendo o que lhe é original e particular (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.467).

A nova Jackie é a própria síntese da despersonalização. Seu maior desejo era ser “*uma garota como outra qualquer*” (ÍNDIGO, 2011, p.33) e, com isso, ela

perde a sua essência do seu verdadeiro “EU”. Mas aos poucos, ela vai vendo que o *status* com que sonhara é mera ilusão e não lhe fará se sentir melhor. Boris e Cesídio (2007) explicam isso quando afirmam que “o ideal de corpo preconizado pela sociedade leva a mulher a uma insatisfação crônica com seu corpo, se odiando por alguns quilos a mais e adotando medidas radicais para corresponder ao modelo cultural” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p. 466).

Com a ampla capacidade de autocrítica da protagonista, é ela própria quem promove a reflexão sobre a sua condição de alienação, de objeto, de “coadjuvante da Priscila França” (ÍNDIGO, 2011, p.73), conferindo dinamismo e humor para a narrativa:

Desde que virei a melhor amiga da Priscila, *vivo a rotina dela*. Isso significa que, assim que saio da escola, vou para a casa dela, onde nunca tem ninguém, a não ser a empregada uniformizada. [...] Almoçamos e vamos para a sala de televisão. Ficamos hipnotizadas feito dois lagartos (ÍNDIGO, 2011, p.71).

Obcecada por *status* e popularidade, como uma completa alienada, o que importa para Jackie é que agora ela, pelo menos, tem “uma amiga (independente da qualidade)” (2011, p.58) e vai a festas.

Fico com garotos como Alexandre Gurgel (mesmo que só na lavanderia). Isso já é um progresso considerável e pode ser apenas o começo. Se eu continuar com Priscila, em breve não vou mais pagar tantos micos, ficaremos realmente íntimas, e eu serei como ela. Com o tempo vou pegar o jeito das coisas, vou deixar de me sentir desengonçada e esquisita, posso até virar uma Priscila França 2, tipo uma filial. E se o preço para me transformar nisso é perder o André, que seja. Ele foi só um amorzinho de verão, de parque. Isso aqui, sim, é a vida real (ÍNDIGO, 2011, p.57-58).

Embora sua única amiga seja Priscila França, agora ela conversa com todo mundo na escola, conhece todo mundo: “Todo mundo fala mal de mim, e eu adoro. Tenho ficado com vários garotos diferentes por fim de semana. Será que André sabe disso? (ÍNDIGO, 2011, p.72). O que se observa é que, apesar da autocrítica e da evidente consciência sobre a situação de exploração a que está exposta, em nome da beleza e da popularidade, Jackie não consegue se desvencilhar dessas situações e mudar de atitude. Mesmo após ter mudado o visual, acreditando que, com isso, se sentiria melhor, mais enturmada, mais adaptada à escola e mais feliz, o sentimento predominante ainda é de inferioridade, de tristeza, de quem é desengonçada,

esquisita, de quem é sempre coadjuvante, um objeto de alguém, que está sempre “pagando mico”.

A condição de alienação de Jackie se torna ainda mais grave quando se analisa a sua relação com o sexo oposto. É possível perceber, por exemplo, que o relacionamento de Jackie com André, o adolescente por quem se apaixonara nas férias e com quem tivera um relacionamento curto e intenso, antes dela se tornar a amiga da tal Priscila é incomparável com o relacionamento que ela começa logo após as férias de julho, com o garoto mais popular da escola e com tantos outros que frequentam as mesmas festas que a sua amiga rica.

Com André, Jackie se sente importante e especial. Ele se importa com ela:

André está na minha bochecha, dando um beijo estalado, sua mão em torno da minha cintura. Ele estica o braço, fazendo com que dois carrões parem para que a gente atravessasse a rua e entre no cinema. Quando alcançamos a calçada, ele agradece aos carros por não terem nos matado. Eu finjo não perceber que o sinal estava vermelho para eles. Gostei de ter alguém que seria capaz de parar o trânsito de São Paulo para mim. Assim que ele tira a mão da minha cintura, *começo a saltitar*. Acho que por reflexo involuntário [...] Quando nos vemos, nossos abraços são longos, apertados e espremidos. Tem dias que eles acabam num beijo de horas e horas (ÍNDIGO, 2011, p. 28 – 29, grifo da autora).

Mesmo sem saber se estão realmente namorando, o relacionamento com André faz com que Jackie se sinta especial e valorizada. Eles se veem diariamente, ele liga para ela, manda mensagens, eles conversam, ele presta atenção ao que ela diz, enfim, ela se sente bem, pois consegue ser ela mesma e percebe que seu sentimento é correspondido. Quando está com ele, ela se esquece da sua solidão e da sua vontade de fazer parte de uma turma de amigos, pois ele a completa e a companhia dele lhe basta:

Se a fada azul batesse agora na porta da minha casa oferecendo uma turma de amigos legais dentro de uma caixa com laçarote de presente, nem sei se aceitaria. Gosto de ficar com André e mais ninguém por perto. Quando a gente está junto, parece que o resto do mundo desaparece. Graças a ele começo a me virar bem pela cidade (ÍNDIGO, 2011, p.30).

Por outro lado, após ter se tornado a melhor amiga de Priscila França, na primeira festa a qual é convidada, a primeira coisa que Alexandre Gurgel faz é colocar um cigarro na boca dela e pedir: “Por favor... Quero ver você fumando com

essa boca sexy” (ÍNDIGO, 2011, p.50). E, mesmo sem ser fumante, sem ter experiência “suficiente para evitar um engasgo cadavérico” (p.50), Jackie se submete à vontade do garoto: “O cigarro aceso saiu voando enquanto eu tossia feito uma tuberculosa louca. Virei o que havia de cerveja na minha latinha e enxuguei as lágrimas” (ÍNDIGO, 2011, p.50). Como o que importava para Alexandre era exclusivamente a sua vontade e “aquilo era tão importante que ele nem riu” (p.50) do ataque da menina, Jackie insiste e continua tentando, somente para agradá-lo:

Isso me deu a determinação de que eu precisava. Traguei que nem uma estrela de cinema e recebi um beijo, que começou no meu pescoço e foi subindo devagarinho. Quando a boca de Alexandre Gurgel encostou na minha, eu já estava de olhos perdidos, procurando os dele, que estavam fechados, graças a Deus. Foi um beijo de três horas, no qual senti o gosto de todos os cigarros que ele tinha fumado, junto com cerveja, e lá no fundo, bem fraquinho, o gosto que devia ser o dele, puro, como num dia normal. Senti também sua mão apalpando minha bunda, depois subindo pela minha cintura e alcançando meus peitos, ali na lavanderia, aos olhos do festival dos crepes voadores. Afastei sua mão, que em troca afastou a minha e imediatamente voltou para o mesmo lugar. Afastei-a novamente, então ele se afastou de mim e me olhou com cara de interrogação. Eu olhei para baixo, e ele voltou a me beijar (ÍNDIGO, 2011, p.51).

Evidentemente, com Alexandre Gurgel, Jackie se sente indigna de estar com ele, se sente desconfortável, esquisita, mas se esforça o tempo todo para fazer as vontades dele. Por um beijo dele, ela precisa aceitar cigarro na boca e permitir que ele explore seu corpo a serviço de seus próprios desejos. Ela até tenta tirar a mão dele de seu corpo, quando se sente incomodada com sua ousadia, mas ele sempre impõe a sua vontade. Enfim, com ele, ela se torna um objeto dos desejos alheios, um objeto que ele usa e descarta, para logo em seguida, ficar com a Priscila França, a menina rica e popular com quem ele assume um relacionamento.

Portanto, à medida que Jackie alcança seus objetivos, escapando da invisibilidade que tanto lhe afeta, mais ela se despersonaliza, de modo que suas relações vão se tornando mais fluidas também, mais transitórias, mais líquidas. Como defende Boris e Cesídio (2007), para “reproduzir modelos já estabelecidos”, como mulher, Jackie precisa perder “sua originalidade e as particularidades do seu modo de existência” (p.467). Por isso, ela se adapta, anula as suas vontades somente para “satisfazer o olhar do outro”. Mesmo “ela tendo sua própria vontade a



ser satisfeita, precisa da atração do homem, o que contribui para a confirmação da sua subjetividade, do seu modo de existência e da sua individualidade como características peculiares da sua personalidade” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.467).

Jackie percebe a situação ridícula a que se expõe, mas, seu sentimento de inferioridade é tão grande, que ela se sente indigna de outro tipo de tratamento: Alexandre Gurgel a chamava de Jackie Jay, mas, ao vê-lo ficando com Priscila logo após ter ficado com ela, ela está se sentindo é “como uma Jackie Jaca, isso sim” (ÍNDIGO, 2011, p.51). Ao ouvir a amiga falando de seu relacionamento com ele, Jackie vai se tornando mais consciente da sua condição de objeto e só então percebe que enquanto sua amiga ficou com o Alexandre “em exibição na sala, no colo dele, na poltrona de couro” (ÍNDIGO, 2011, p.57), ela ficou com ele no tanque de cerveja, na lavanderia: “Quanto mais ela fala, mais ridícula parece ter sido minha ficada. Lembro de Gurgel dançando de braços abertos, pedindo para eu ficar parada com o cigarro na boca, *feito um mico adestrado*. Mico. É isso que foi” (ÍNDIGO, 2011, p.57, grifos da autora).

E a angústia de Jackie e sua solidão permanecem. Então, ela checa as mensagens do celular, e não vê nada do André. “Será que o perdi para sempre? É possível. Se eu fosse ele, *daria um perdido em mim*” (ÍNDIGO, 2011, p.57). Para Wolf (1992), a submissão aos padrões de beleza torna-se uma obrigação para as mulheres, não para os homens: “As mulheres devem querer encarná-la, e os homens devem querer possuir mulheres que a encarnem” (WOLF, 1992, p.15). E, enquanto isso, tentam a qualquer custo encontrar uma explicação que justifique tal exigência como natural, biológica e sexual. Para tanto, cria-se o mito de que “a beleza da mulher tem relação com sua fertilidade; e, como esse sistema se baseia na seleção sexual, ele é inevitável e imutável” (WOLF, 1992, p.15). Por isso, os homens fortes deveriam lutar pelas mulheres belas, pois estas teriam maior sucesso na reprodução. No entanto, isso não é verdade.

A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram (WOLF, 1992, p. 15).

Quando Jackie adquire consciência sobre quão humilhante e doentia era sua luta incessante por beleza, quão deplorável e vergonhosa era sua condição de fantoche da amiga rica, de objeto e / ou “caelinha dos playboyzinhos” que admirava, ela consegue se libertar e volta a fazer as coisas simples que aprendera ainda em criança – como tocar gaita, por exemplo -, passa a admirar e até a colaborar com o trabalho artesanal da mãe, sugere um nome para a empresa dela, responsabiliza-se por fazer as entregas das encomendas, enfim, sente-se livre e quer voar. O sentimento de desajuste social vivenciado por Jacqueline, no início da trama, confirma que a adolescente não está imune às “neuroses modernas da vida” (WOLF, 1992, p.23) que quase a levam ao completo colapso físico, afetivo e social. Tentando atingir popularidade e sucesso a qualquer custo, Jackie vive se embebedando, se expondo e chega metaforicamente ao fundo do poço e se torna mais uma vítima do mito da beleza.

Em seu percurso, entretanto, nessa obra juvenil, a menina ainda tem tempo de descobrir que, na sociedade capitalista, de consumismo desenfreado, as pessoas são capazes de vender até unicórnios, vendem-se ilusões, falsas promessas de felicidade enquanto a subjetividade das pessoas é destruída. Nesse percurso, a postura de valorização do trabalho artesanal – feminino – da mãe contrasta com a atitude anterior de Jackie, de deboche e vergonha em relação às coisas que a mãe criava.

Trata-se de um passo significativo para a emancipação feminina. A adolescente não apenas toma consciência sobre a frivolidade de seu consumismo desenfreado, como supera tal comportamento, volta a frequentar a biblioteca e, por meio da colaboração no trabalho da mãe, passa a sonhar com a sua completa emancipação.

A emancipação feminina é reforçada não apenas pelo comportamento da protagonista. A mãe de Jackie, por exemplo, atua em boa parte da narrativa quase como figurante na vida da família. Ela não gosta da ideia de dar um cartão de crédito para as filhas, “achava aquela história uma grande loucura e [...] era contra, pois ela mesma jamais usava cartão de crédito, tinha horror [...]” (ÍNDIGO, 2011, p.62), mas o marido ainda assim o faz. Temendo os riscos daquele gesto, a mãe até tenta orientar as filhas, responsabilizando-as pelas próprias despesas (com os seus produtos de higiene pessoal, dinheiro para o fim de semana, alimentação externa,

transporte, curso de gaita, curso de inglês...), mas, na maior parte da trama, é negligente como mãe e parece uma personagem secundária. Zefa, a irmã gêmea de Jackie, por sua vez, apesar da pouca idade, era a personagem mais sensata e coerente, a que sabia cuidar bem do próprio dinheiro e poupá-lo, a que tinha grande preocupação ambiental, aconselhando a família sobre o desperdício de água e excesso de lixo ali produzido, a que cuidava da saúde com boa alimentação e com a prática de esportes. Ela sempre foi uma referência positiva para Jackie e também foi a mais lúcida quando os excessos da irmã apareceram e abalaram a família. Como espécie de advogada, ela deu sermão nos próprios pais e os fez entender que eles eram co-responsáveis pelos excessos e pela vida desregrada de Jackie. A partir daí, a mãe assume as rédeas da própria vida e se fortalece também. Auxiliada por Jackie, ela vai aprimorar seu trabalho como artesã e se consolidar no mercado com suas “tarefas produtoras de força de trabalho” (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.453) e melhorar a sua autoestima, confirmando que seu corpo e subjetividade se deixaram influenciar, também, pelas transformações que a sua família sofreu, ao longo de todo o processo de mudança, de adaptação na nova cidade, de acompanhar o crescimento das filhas e educá-las.

De modo sutil, a obra acaba subvertendo a expectativa social sobre o consumismo das mulheres. Primeiramente, porque Zefa desmascara o comportamento de Jackie como consequência de um sistema capitalista que incentiva o consumismo o tempo todo e causa impacto até no comportamento do pai. O pai que, após ser promovido de emprego e mudar-se para São Paulo, deixou-se escravizar pelo trabalho e, na mesma sintonia que Jackie, também se submeteu ao consumismo, por exemplo, ao comprar cinco televisões para a nova casa. Em segundo lugar, porque a obra comprova, no processo formativo de Jackie, que o consumismo e a mudança exterior a partir da aparência física não são capazes de resolver, definitivamente, o vazio, o desconforto que é interior. Wolf (1992) adverte que, enquanto “um maior número de mulheres dispõe de mais dinheiro, poder, maior campo de ação e reconhecimento legal do que antes [...], em termos de como nos sentimos do ponto de vista físico, podemos realmente estar em pior situação do que nossas avós não liberadas” (1992, p.12). Com Jackie foi assim que aconteceu: mesmo tendo mudado completamente seu visual, sua angústia e frustração não

desapareceram; pelo contrário, só aumentaram, como comprovam esses trechos da obra:

De repente me bateu uma vergonha tremenda de ter me “repaginado”. [...] Aliás, de onde Zefa tirou essa palavra?! Quero voltar a ter meu rosto de antes, meu corpo de antes, meu cabelo e meus óculos. Quero voltar a ser invisível (ÍNDIGO, 2011, p.35).

Estou nervosa, sem graça, furiosa, arrependida, eufórica, deprimida e agitada. Um pouco de cada sentimento, mas todos aqui, dentro da minha barriga. Não tem nada a ver com estado mental. O que eu sinto é um negócio no abdômen. Minha maior vontade é sair correndo. Não que eu queira sair correndo da escola. Quero continuar aqui mesmo, apesar de tudo. Se eu pudesse correr feito louca em volta da quadra, feito um diabo-da-tasmânia, até cair ou explodir, o que viesse antes, já ajudaria (ÍNDIGO, 2011, p.37).

Segundo Denilson Lopes, no ensaio “A viagem é uma viagem”, diante da crise do individualismo, o desafio maior do sujeito é saber “articular suas máscaras em constante troca, seu eu mutante sem se deixar dissolver no puro movimento, na velocidade, no mercado de imagens” (LOPES, 2002, p.171). Na mesma perspectiva, Boris e Cesídio (2007) afirmam que a excessiva valorização da beleza de uma mulher pode mesmo contribuir para que a mulher venha a “apresentar alterações de humor, isolamento social, retraimento etc., como formas de sobreviver num contexto de inadequação, especialmente entre mulheres e jovens” (2007, p.466). Esse sentimento de insatisfação e frustração de Jackie realmente ajuda a confirmar o mito da beleza, esse mito que, segundo Wolf (1992), foi criado e

aperfeiçoado de forma a frustrar o poder em todos os níveis na vida individual da mulher. As neuroses modernas da vida num corpo feminino se espalham de mulher para mulher em ritmo epidêmico. O mito está solapando — de forma lenta, imperceptível, sem que percebamos a verdadeira força da erosão — o terreno conquistado pelas mulheres em luta árdua, longa e honrosa (WOLF, 1992, p.23-24).

No processo de tomada de consciência de Jackie, mesmo não sendo mais a garota popular da escola e sendo, inclusive, vítima de cyberbullying por parte de Priscilla França e de sua turma, Jackie sente que “Garota invisível” morreu e, agora, por sua sugestão, é só o nome da empresa da mãe – Garota Invisível Objetos & Cia –, mas em seu lugar aparece a menina que, às vezes, faz parte da turma dos esquisitos, dos tímidos da escola e que, na verdade, se sente como a “Garota

Voadora”, pois quando enfrenta uma situação complicada ou entediante, ela, simplesmente, voa:

O maior problema da invisibilidade é que você passa a maior parte do tempo desviando dos outros, e mal consegue sair do lugar. É por isso que recentemente troquei de superpoder. Agora sou a Garota Voadora. Em dias como o de hoje, com o metrô cheio no final de tarde, aproveito as pausas nas estações para voar de um vagão para o outro, reparando no mundaréu de gente espremida. Na rua, sempre voou um pouquinho acima das massas, para ter uma perspectiva melhor. Na escola, durante o intervalo, faço voos rasantes entre os grupos de alunos, depois volto para o topo de uma árvore e fico observando o movimento no pátio (ÍNDIGO, 2011, p.128).

A situação de desajuste social de Jackie pouco mudara, confirmando o pressuposto clássico do romance de formação tradicional de que o mundo é uma grandeza constante que, segundo Bakhtin (2003, 238), como já abordado no capítulo teórico, exige que o herói se modifique para adaptar-se a ele, para conhecer as leis da vida, a fim de se submeter a elas. No entanto, quando o herói é do sexo feminino, tal acomodação não é plenamente possível, porque assimilar o mundo não lhe propiciaria formação, mas, sim, deformação. Foi o que aconteceu com Jackie ao tentar se adequar ao padrão social de beleza. Ao explicitar as consequências do mito da beleza, Wolf (1992) recorre a pesquisas recentes que

revelam com uniformidade que em meio à maioria das mulheres que trabalham, têm sucesso, são atraentes e controladas no mundo ocidental, existe uma subvida secreta que envenena nossa liberdade: imersa em conceitos de beleza, ela é um escuro filão de ódio a nós mesmas, obsessões com o físico, pânico de envelhecer e pavor de perder o controle (WOLF, 1992, p. 12).

Na obra de Índigo, enquanto Jaqueline julgava se libertar da sua solidão e invisibilidade, a submissão ao mito da beleza a levou a um abismo ainda mais profundo. Jackie tornou-se a garota popular, passou a frequentar festas requintadas, mas em meio a tanto consumismo, a sua angústia interior só se agravou. E foi somente quando ela percebeu a sua condição, a fragilidade da liberdade e autonomia que pensava ter conquistado, que ela realmente cresceu e conseguiu se libertar da condição de exploração a que se submetera. Ao tomar consciência dessa contradição, portanto, é que a menina cresce, aprende, se desenvolve e consegue ter liberdade para efetivamente alçar novos voos. Por isso, apesar de não haver, na

obra, a concretização do tema da viagem - tão significativo ao *Bildungsroman* – é preciso perceber uma evidente transição da protagonista que, como “grandeza variável”, passa da invisibilidade para a popularidade e, por fim, para a rejeição, ao ser ridicularizada pela garota popular da escola, nas Redes Sociais, por causa da gaita e de outros comportamentos seus, mas, agora, isso não mais importa. Jackie não viajou literalmente, portanto, mas embarcou em uma viagem maluca quando acreditou que ser aceita no grupo das patricinhas resolveria os seus conflitos interiores. E depois de tudo o que ela passou, não foi o mundo à sua volta que se tornou mais acolhedor, mas também não foi Jackie quem se acomodou a ele. O que mudou, na verdade, foi a postura dela diante de tal sentimento de desajuste, de desconforto, foi a sua compreensão sobre a sua situação, a sua tomada de consciência, a sua vontade de ser livre e de poder voar.

A postura de Jackie, em consonância com o proposto por Alain Touraine (2007), na obra *O mundo das mulheres*, acena para a possibilidade de que a mulher seja uma *mulher para si*, não no sentido egoísta da palavra, mas que saiba transformar essa *mulher [voltada] para o outro* e definida em função do outro, em uma *mulher para si*, definida por si mesma, ciente de suas próprias capacidades e limitações. Jackie amadurece, liberta-se da submissão à amiga rica e aos garotos populares da escola, tem consciência de que voltará a ser rejeitada, mas esses fatos deixam de ser importantes para ela, porque, mesmo que o mundo não tenha mudado, ela aprendera a voar. É uma postura de quem sabe bem que as suas possibilidades são limitadas, mas vai aproveitá-las para construir o seu próprio espaço de libertação. Esse processo de *construção de si*, então, corresponderia ao processo a partir do qual as mulheres vão deixando de ser definidas apenas por outros, – mais precisamente, pelos homens, para promoverem uma inversão consciente ao se transformarem em “atrizes na construção de si mesmas” (TOURAINÉ, 2007, p.41).

Trata-se da constatação feita pelo sociólogo francês, da existência de uma vontade entre as mulheres já transformada em atitude de considerar mais central a relação consigo mesmas do que a relação com os outros (TOURAINÉ, 2007, p.42). O autor defende que “as mulheres ainda estão muito presas ao mundo feminino tal como ele foi criado pelos homens” (TOURAINÉ, 2007, p.41), mas é compreensível a impossibilidade de um “eu que cria, que ama ou que rejeita”, ou melhor, um eu que

tenha uma identidade própria, se identifique com um “eu já constituído e que, por consequência, é visto pelo outro e se define por suas relações com o outro” (TORAINE, 2007, p.41). Por isso, é chegado o tempo em que

as mulheres se colocam diante delas mesmas com um olhar que percebe e avalia o que elas são, partindo da consciência delas mesmas e daquilo que elas querem ser. Esta atitude não é absolutamente narcisista. Ao contrário, elas se fixam objetivos e julgam o caminho percorrido para atingi-los ou, inversamente, julgam suas impotências na aproximação deles. O que elas constroem não é uma ipseidade<sup>17</sup>, mas uma rede de relações e de intenções. [...] Estas mulheres dão um sentido muito preciso aos objetivos que procuram alcançar: a construção de si mesmas. Isso consiste em se afirmar como mulheres e não somente em se libertar de uma feminilidade imposta pelos homens, ainda que rejeitem toda forma de dependência e a condenem quando a percebem ao redor ou dentro delas (TOURAINÉ, 2007, p.43-44).

A postura de Jackie está em sintonia, ainda, com o previsto pelo quinto e último tipo de romance de formação proposto por Bakhtin (2003), no qual é a mudança, a transformação da protagonista que determina a mudança de seu estado de consciência e deve forçar a construção de um mundo diferente para ela, mais favorável à libertação da mulher, possibilitando que ela se forme e amadureça, ao mesmo tempo em que encontra caminhos para, se não transformar, pelo menos, driblar o desajuste do mundo. E, ao final da narrativa, então, enquanto ela não tem ainda os recursos necessários para se libertar de vez e concretizar os seus objetivos, ela experimenta, então, a possibilidade de voar no plano simbólico, no plano das metáforas.

Quanto mais alto e longe vou, mais percebo que não precisava ter dado uma de invisível. Vistos aqui de cima, não passamos de formiguinhas ridicularmente insignificantes, andando em fila de um lado para o outro, sempre de maneira ordenada e previsível. Raras vezes uma formiga se rebela. Raríssimas. Mas, quando isso acontece, é atrás dessa que eu vou, para ver o que acontece. Agora é questão de tempo. Sei que um dia terei idade e o mínimo de recursos para juntar meu corpo à minha imaginação voadora. Então, sim, será o fim das metáforas (ÍNDIGO, 2011, p.128).

---

<sup>17</sup> Touraine (2007) define o termo como uma palavra latina que significa a —singularidade da coisa individual, sendo cunhado pelo filólogo e teólogo Duns Scotus (1266 – 1308), o termo – *ipseidade* – se assemelha ao conceito de *self*, sendo estrutura e processo, mas, enquanto *self* é um — “si mesmo” mais geograficamente relacional, baseado no aqui e agora, *ipseidade* é um si mesmo mais pleno, fruto da evolução em permanente evolução.

A solução para o sentimento do desajuste social, portanto, não é a luta pela inserção social feminina. Jackie já aprendera que isso não funciona e, a exemplo dos clássicos *Bildungsromane* femininos, o caminho que se abre como possibilidade para a protagonista que sonha em voar é a rebeldia, é seguir os passos das raras exceções das “formigas” que se rebelam, é a não-aceitação dos padrões sociais vigentes e é o sonho de, assim como um rapaz que conheceu num brechó, poder, um dia, largar tudo para colocar uma mochila nas costas e, realmente, desbravar o mundo, concretizando, assim, a viagem que tantas vezes ela empreendeu no mundo da imaginação, mas que, pela pouca idade e pela falta de recursos, ainda não pode realizar. É preciso considerar essa postura e essa tomada de consciência de Jackie como um avanço significativo para o romance de formação feminino juvenil, uma vez que, se ainda não evidencia a conquista de uma situação de plena emancipação feminina para a protagonista, pelo menos, já vislumbra, por meio das experiências da mãe e dos novos sonhos de Jackie - algumas conquistas femininas, incluindo uma maior autonomia e uma decisão de lutar por uma emancipação plena.

### 3.3 *A Mocinha do Mercado Central*: abrindo caminhos para uma nova história

Na visão do poeta de muitos nomes, Fernando Pessoa, viajar equivale a “perder países! Ser outro constantemente / Por a alma não ter raízes / De viver de ver somente!”. A viagem, portanto, para o eu-lírico fragmentado, dividido e marcado por uma profunda melancolia, não é uma possibilidade de ganhar países, é antes um perder-se, é uma possibilidade de evasão da realidade, permitindo ao viajante se perder de si mesmo, esquecendo a sua própria identidade para ser constantemente outro, enquanto percorre caminhos desconhecidos. No processo da viagem, o eu-lírico perde países, perde a noção da realidade na profunda ânsia de encontrar a si mesmo e, assim, a transformação do sujeito é inevitável, de modo que ele anula a sua identidade para assumir novas faces, novas personalidades, até mesmo porque sua alma não tem raízes, não se prende a nada e a ninguém, nem a si mesmo. Nessa perspectiva, a visão de Pessoa se aproxima à visão do poeta Victor Hugo, para quem “viajar é nascer e morrer a todo instante”. Mas na última estrofe do poema “Viajar! Perder países!”, vem a constatação de que esse tipo de viagem é



mera ilusão: “Viajar assim é viagem. / Mas faço-o sem ter de meu / Mais que o sonho da passagem. / O resto é só terra e céu”. Em contraste com sua visão inicial, o poeta não tem de seu mais que o “sonho da passagem”. Ele não consegue, portanto, fugir da própria realidade, que está impregnada nele. Quanto mais ele tenta se perder, portanto, mais ele consegue se encontrar, mais ele descobre sobre si mesmo, mais autoconhecimento ele constrói sobre quem ele realmente é. Tudo o que ele vê, nos caminhos percorridos, perdem em importância, já que o que está em jogo é a essência mais profunda do seu ser, “o resto é só terra e céu”.

O tom melancólico da viagem, portanto, é evidente na visão do poeta e na de Maria Campos também, a protagonista de *A mocinha do Mercado Central*, de autoria de Stella Maris Rezende (2011), assim como nas outras duas protagonistas aqui analisadas também. Maria Campos, assim como Ana Z. e Jaqueline, também embarca em uma viagem imaginária para resolver o seu problema de desajuste social. No entanto, por ser um pouco mais velha que Jaqueline – dezoito anos – e que Ana Z., Maria Campos teve a possibilidade de conciliar a sua viagem imaginária com uma viagem efetiva por algumas cidades brasileiras. A obra, além de atender aos pré-requisitos básicos estabelecidos para esta pesquisa – ser uma obra da literatura juvenil brasileira de autoria feminina, ter uma protagonista feminina adolescente que passa por um significativo processo de formação e ter recebido a legitimação da academia, das instâncias de fomento à leitura no Brasil – é uma narrativa criativa, envolvente e que dialoga de modo particular com as fantasias infantis / juvenis que habitam ou já habitaram a intimidade de cada leitor/a. Ganhadora do Prêmio Jabuti 2012 em duas categorias – Melhor Livro Juvenil e Melhor Livro de Ficção –, a obra ainda recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantojuvenil, o selo de livro “Altamente recomendável”, confirmando a sua aceitabilidade e legitimação diante das instâncias que agenciam e conferem o selo de qualidade às obras literárias juvenis, no contexto contemporâneo.

O fato é que, inspirada em uma amiga que “sabia o significado de muitos nomes” (REZENDE, 2011, p.13), a protagonista Maria Campos tem uma ideia que não apenas a conduzirá de vez ao território da fantasia, mas mudará sua vida, definitivamente, ao possibilitar a ela uma longa e profunda viagem, por cidades brasileiras, mas, principalmente, um profundo mergulho em si mesma, instaurando, assim, um inusitado processo de formação.

Trata-se de “A ideia” que intitula o primeiro capítulo da obra e possibilitará a inserção de Maria Campos, a típica heroína problemática, em uma intensa trajetória de formação, aprendizagem, autoconhecimento, configurando-se no ponto de partida para a construção de um *Bildungsroman* feminino juvenil. A ideia foi resultado das *imaginagens* de Maria Campos, uma mocinha de dezoito anos, cuja história de vida – profundamente marcada por um trauma surgido já no momento de sua concepção – oferece conteúdo para um romance complexo e de qualidade. De tanto imaginar, ela embarca em uma profunda e significativa viagem que, entre fantasia e realidade, a colocará na estrada, de ônibus, em direção a cidades imprevisíveis e surpreendentes e, simultaneamente, em direção ao mais profundo conhecimento de si mesma e da sua própria história. E assim começa a viagem que fará dela a “mocinha do Mercado Central”, numa explícita referência ao episódio da narrativa em que, passando por Belo Horizonte, ela descobre um grande e, talvez, o seu primeiro amor<sup>18</sup>.

No livro *Enigmas da modernidade*, de Octavio Ianni (2013), a viagem como metáfora, com seus múltiplos significados é assim problematizada:

Toda viagem se destina a ultrapassar fronteiras, tanto dissolvendo-as como recriando-as. Ao mesmo tempo que demarca diferenças, singularidades ou alteridades, demarca semelhanças, continuidades, ressonâncias. Tanto singulariza como universaliza. Projeta no espaço e no tempo um eu nômade, reconhecendo as diversidades e tecendo as continuidades. Nessa travessia, pode reafirmar-se a identidade e a intolerância, simultaneamente à pluralidade e à tolerância. No mesmo curso da travessia, ao mesmo tempo que se recriam identidades, proliferam diversidades. Sob vários aspectos, a viagem desvenda alteridades, recria identidades e descortina pluralidades. Sempre há viajantes, caminhantes, viandantes, negociantes, traficantes, conquistadores, descobridores, turistas, missionários, peregrinos, pesquisadores ou fugitivos atravessando fronteiras, buscando o desconhecido, desvendando o exótico, inventando o outro, recriando o eu (IANNI, 2013, p.14).

Na visão do autor, portanto, fica evidenciado o potencial formador e transformador da viagem que atua diretamente no processo de constituição de identidades e de singularidades, na descoberta das diversidades, na demarcação e superação de fronteiras, na compreensão das continuidades e rupturas da vida. Mais que um processo exterior, portanto, para Ianni (2013), a viagem, também,

---

<sup>18</sup> Não aparece, na narrativa, qualquer menção a um amor anteriormente vivenciado pela protagonista.

comporta uma dimensão interior, configurando-se como uma forma de se buscar “o desconhecido, a experiência insuspeitada, a surpresa da novidade, a tensão escondida nas outras formas de ser, sentir, agir, realizar, lutar, pensar ou imaginar” (p.13).

Lúcia Osana Zolin (2018), no artigo “Estratégias de subjetificação na ficção contemporânea de mulheres: exílio, migração, errância e outros deslocamentos”, também investe nessa significação metafórica da viagem, buscando uma relação com o universo interior dos sujeitos que viajam. A partir de dados levantados na Pesquisa “Literatura brasileira contemporânea de autoria feminina: escolhas inclusivas?”, na Universidade Estadual de Maringá, a autora constata que cerca de vinte e cinco por cento (25%) dos romances de autoria feminina publicados entre os anos 2000 e 2015 pelas editoras Rocco, Record e Companhia das Letras, trazem como tema “questões e trajetórias de personagens relacionadas a exílio, migração, errância e outros deslocamentos” (2018, p.2). Para a autora, tal constatação não lhe causa estranhamento, já que

vivenciamos um momento marcado pela valorização da mobilidade e do encurtamento de distâncias, seja em termos virtuais, seja em decorrência das facilidades contemporâneas de que dispõe o indivíduo que deseja transpor fronteiras, adentrar outros territórios, conhecer/confrontar culturas ‘outras’; ou, por outro lado, anseia encontrar-se consigo próprio, (re)construir identidades e/ou questionar heranças identitárias essencializadas, genealogias nacionais ou familiares (ZOLIN, 2018, p.2).

No caso de Maria Campos, o desejo de encontrar-se consigo mesma, de (re)construir identidades, de abrir novos caminhos para libertar-se da dor por meio do autoconhecimento é bastante evidente e até mesmo coerente com a sua traumática história de vida. A necessidade de fuga, de evasão, de perder-se para se encontrar urge em sua alma ferida. Filha de um ato de estupro, a menina cresce sem pai e revela, desde o início da narrativa, uma profunda crise de identidade. Para quem se incomodava com a ideia de ser registrada “apenas” como Maria Campos, “e só” (REZENDE, 2011, p.17), as conversas com a amiga e vizinha Valentina Vitória – que tanto acreditava na força do significado dos nomes na vida das pessoas -, foram o suficiente para fazê-la viajar na imaginação e transformar em realidade todas as suas fantasias. A partir daí, a metalinguagem passa a dar o tom ao

romance, quando a protagonista passa a construir e a incorporar outras personagens dentro da trama.

Para melhor explicar a questão do deslocamento, Zolin (2018) recupera o termo exiliência<sup>19</sup> criado por Nouss (2016) que, segundo seu criador, declina de dois polos fundamentais: a condição e a consciência, que não são necessariamente coincidentes. Essa não coincidência entre condição e consciência é o que possibilita que alguém se sinta em exílio sem estar necessariamente exilado (consciência sem condição), ou que alguém seja concretamente um exilado, sem, contudo sentir-se em exílio (condição sem consciência) (ZOLIN, 2018).

Essa falta de coincidência possibilita, também, a bipolaridade presente na distinção “entre interioridade e exterioridade, sensações e sentimentos, o quadro real e o psíquico, os dados empíricos e o modo como tais dados são apreendidos” (ZOLIN, 2018, p.2). Desse modo, é possível conceber em *A mocinha do Mercado Central*, um pouco dessa dualidade entre condição e consciência também, pois enquanto ela está em sua cidade natal, na casa de sua mãe, ela não está em condição de exilada, mas seu sentimento de desajuste faz com que ela não se reconheça como pertencente aquele universo e à própria história de vida, sentindo-se como uma exilada na própria casa. Tanto é assim que ela vai em busca de outras vidas, com outros nomes, outras histórias em tantos lugares outros, os quais nunca sequer imaginou percorrer. Ela age como o poeta cuja alma não tem raízes, e segue sem medo seu caminho, convicta de não pertencer nem a si, para “ir em frente, ir a seguir / A ausência de ter um fim” (PESSOA).

À medida que ela viaja sem um roteiro definido, no entanto, ela se desloca do seu território familiar, ficando aparentemente exilada, mas nem por isso o seu sentimento de desajuste é maior. A distância exterior da casa materna, portanto, contrasta com a proximidade interior com a sua própria história, com as suas origens que se tornam mais vivas do que nunca em sua memória e imaginação. Apesar da falta de coincidência entre a territorialização física, geográfica e psicológica da protagonista, é possível perceber que a exiliência de Maria Campos, assim como a de Jaqueline e de Ana Z., também é declinada em condição e consciência.

Quando Jackie, de *Vendem-se unicórnios*, tenta “vestir outra pele”, buscando uma aparência e um estilo de vida que não lhe pertenciam e muito se distanciavam

---

<sup>19</sup> Núcleo existencial comum a todas as experiências de sujeitos migrantes, quaisquer que sejam as épocas, as culturas e as circunstâncias que as acolhem ou que as provocam.

da sua verdadeira identidade, a menina crítica, mesmo não conseguindo superar a condição de desterritorializada de imediato, tem plena consciência da sua condição. E é por meio dessa consciência crítica que ela consegue, no final, superar sua condição para descobrir a sua verdadeira identidade. Do mesmo modo, a pequena e destemida Ana Z., de *Ana Z. aonde vai você?*, no início, não consegue ter consciência da sua condição de exilada, dos riscos que corre ao adentrar o poço com seus labirintos, desertos e oásis. Sua ânsia por desbravar novos territórios, típica da pouca idade e da maturidade que lhe falta, supera qualquer medo, qualquer consciência dessa condição de exiliência. Mas no decorrer da viagem, entre homens e camelos, entre crianças e adultos, entre desertos e oásis, ela vai acumulando experiências, vai se apercebendo dos riscos que corre, adquire consciência e é por causa disso que ela decide voltar para casa, num percurso circular. O ápice dessa tomada de consciência é sua participação na cena de um filme em um estúdio cinematográfico, no qual ela foi sequestrada. É por meio desse sequestro que a menina vivencia uma espécie de epifania e toma consciência de que quer e precisa voltar para sua realidade. Ao ser sequestrada, portanto, na tentativa de livrar-se dos sequestradores, ela, enfim, amadurece a consciência de sua condição e aí sim pode iniciar um novo trajeto pela conquista da plena liberdade.

Maria Campos, por sua vez, dada a sua profunda solidão, o seu vazio interior, parece ter consciência de sua condição desde o início da narrativa. E é só por isso que decide se aventurar em suas “imaginações”. Ela nada possuía, ao passo que sua vizinha Valentina Vitória “achava que já possuía toda a riqueza desse mundo, exclusivamente por ter nome duplo e sobrenome comprido” (REZENDE, 2011, p.19). De fato, o recurso à fantasia, já presente no *Bildungsroman* feminino adulto, no caso dos romances de formação femininos juvenis, aparece ainda com força maior, sendo imprescindível para que o percurso da formação se cumpra. Os novos papéis que Maria assume, durante suas viagens, não chegam a constituir, exatamente, novas identidades. Afinal, à semelhança do que Stuart Hall (2011) concebe sobre a construção das nossas identidades, a personagem Maria não tem uma identidade fixa, pronta, acabada. Ela está sempre em construção, de modo processual. É uma personagem incompleta, inacabada, em formação, com uma identidade em devir, por isso, a pertinência do termo “identificação” para os diversos perfis assumidos por Maria na obra.

A opção pelo termo identificação ao invés de identidade se torna ainda mais significativa quando se evidencia que o foco é a identidade de uma protagonista cuja fase da vida é a juventude ou adolescência, que por si só já é marcada por transformações, com grandes descobertas e também por conflitos, inseguranças, incertezas e instabilidades. Portanto, como Hall propõe, “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo *em andamento*” (HALL, 2006, p. 39, grifos do autor). Um processo de construção da identidade que se desenvolve paralelamente ao desenvolvimento da narrativa. Mais que isso, um processo de formação que, como estabelecem os pressupostos do *Bildungsroman*, se configura como temática central da obra, convergindo para o êxito do romance de formação.

E é viajando sozinha que Maria Campos vai adquirir as experiências de que precisa para enfrentar seus problemas, escolher uma faculdade e uma profissão e, principalmente, vai encontrar seu verdadeiro pai, tendo a possibilidade de se reconciliar com ele e com a sua própria história. O crescimento ético, intelectual, psicológico são facilmente identificáveis no decorrer da trama.

Portanto, ao viajar para Brasília, no período de construção da nova capital brasileira, Maria decide ser Zoraida, mulher cativante e sedutora e trabalha em um restaurante. Lá, em uma conversa com sua patroa Inês, ela vai perceber que “o sonho também é uma boa prática” (REZENDE, 2011, p.15) e que, foi por causa de um sonho de Dom Bosco, por exemplo, que Brasília seria inaugurada. Já em São Francisco, no norte de Minas, ela se torna Teresa, “a que carrega as espigas de trigo” e, assumindo um comportamento prestativo, ela passa a trabalhar como voluntária em um hospital pobre, com poucos recursos. Ali, ela namora um rapaz chamado Vinícius, conheceu profundamente o sofrimento e as mazelas humanas, presenciou muitas mortes e, ao mesmo tempo, assistiu a uma árdua e constante luta pela vida. Agregando todas as identidades incorporadas até ali, ela era a Teresa Zoraida Maria Campos.

Em São Paulo, assume a personalidade de Simone, “aquela que escuta” e vai trabalhar como vendedora ambulante na Rua 25 de março, tendo diante de si, graças à sua discrição, a oportunidade de ganhar muito dinheiro quando seu patrão lhe propõe participação em negócios paralelos e ilícitos (contrabando), mas seus valores não se perdem e a mocinha ingênua mostra que sabe bem o que não quer e

decide viajar para seu próximo destino, indo passar uns tempos na casa da sua tia Marta, irmã de sua mãe, em Belo Horizonte, como se quisesse retornar, de alguma forma, às suas origens, após sentir a necessidade de resgatar e reforçar seus valores familiares. Sua tia Marta, assim como alguns dos amigos ou patrões de Maria, será uma figura importante para o seu processo formativo, assumindo um papel de mentora em sua *Bildung*.

Nota-se, portanto, a diversidade de aspectos contemplados pelo percurso formativo da protagonista, que passa ela própria por um conjunto de transformações, ao longo da trama. Ao assumir novas identidades, a mocinha assume também novas atitudes, novas posturas frente à vida e vai se desenvolvendo, a exemplo da “grandeza variável” da típica personagem do romance de formação proposto por Bakhtin (2003) e não como grandeza estática. E, assim, ela vivencia uma *formação ética*, ao optar por fugir dos negócios ilícitos do patrão; uma *formação emocional*, ao aprender que vale a pena sonhar e, também ao aprender a ser “aquela que escuta” e ao mudar de rumos diante de possíveis imprevistos e, ainda, uma *formação política*, ao tomar consciência da existência de tantas mazelas sociais e ao sensibilizar-se com isso, dando a sua contribuição para amenizar o sofrimento alheio. Na amplitude da formação humana que a obra propicia, merece destaque, ainda, em meio à fantasia de identificar-se a tantos papéis, a descoberta da própria identidade, tão significativa para as obras da literatura juvenil, a experiência amorosa e a solução dos conflitos com os pais, tão significativos para o *Bildungsroman* feminino.

Não é coincidência, portanto, que no percurso de ônibus entre São Paulo e Belo Horizonte – o mesmo trecho em que sua mãe, dezoito anos atrás, também dentro de um ônibus, sofreu o abuso no qual a concebeu – Maria Campos, a menina imaginativa que era, seja tomada por fantasias, lembranças e pesadelos horríveis. Afinal, num passado não muito distante, surpreendido por um bando de assaltantes, de repente, o ônibus parara e o garoto mais jovem entre os bandidos – um aprendiz do mundo do crime – fora obrigado pelo seu chefe a abusar da passageira mais jovem daquele ônibus. Foi nesse estupro que Maria foi concebida por Bernardina, sua mãe, que não denunciou o crime, por “medo e vergonha” e, sendo órfã, decidiu ter e criar a filha sozinha, consagrando-a a Nossa Senhora ao dar-lhe o nome de Maria, como forma de amenizar a brutalidade traumática de sua concepção.

Bernardina, após sofrer a mais cruel forma de violência, abdica de ter uma vida própria, não mais se relaciona com homem algum e se entrega totalmente à educação da filha. Apesar de profundo trauma, não transmite à filha a sua dor. Maria Campos cresceu ouvindo Bernardina dizer que ela era filha da covardia e do perdão. A covardia de um rapaz que, mesmo visivelmente contrariado, por temer a sua vida, ao sofrer ameaça de seu chefe, cometera um crime brutal, e o perdão, suplicado por esse mesmo rapaz, diante de sua covardia, de seu medo de ser morto, dentro daquele ônibus, naquele dia cruel.

Mas também é possível pensar, ainda, na covardia da mãe sofrida e resignada que, por vergonha e medo, não teve coragem de denunciar seu agressor e que, para sobreviver a tamanho trauma, preferiu se apoiar nessa fantasia de que, em seu íntimo, sabia que aquele rapaz era bom, pois ele lhe pedira perdão. Se ela realmente o perdoa não fica explicitado, na trama. É mais provável que não, pois após a conversa com Maria, quando percebe que a filha reencontrara, casualmente seu pai, ela simplesmente, avisa:

– Não me diga mais nada sobre esse assunto, minha filha. No que diz respeito à minha pessoa, não preciso saber mais nada.  
Bernardina soltou suas mãos, levantou-se, foi esquentar a janta para Maria (REZENDE, 2011, p.101).

Mesmo assim, mesmo preferindo ignorá-lo, mesmo tendo sua vida marcada por esse trauma e não tendo conseguido se envolver com homem algum na vida, devido à violência que sofrera, Bernardina constrói um enredo fantasioso para que a filha não se sinta rejeitada. Em sua simplicidade, Bernardina faz de tudo para que a filha não seja outra vítima do trauma que sofrera.

A mãe que era firme e resistira. Engravidara de um bandido que a deixara em pânico, que a forçara a ficar quieta para que ele fizesse o que lhe fora mandado fazer. Cometeu-se o crime, então. Ela não registrou queixa numa delegacia, teve medo e vergonha, naquele tempo não havia delegacias de mulheres. Mas Bernardina preferiu levar a gravidez adiante. Quando soube que seria uma menina, resolveu que lhe daria o nome de Maria e a entregaria para Nossa Senhora. A filha seria a filha de Nossa Senhora. Portanto, não mais seria apenas o resultado de uma violência, de uma crueldade. Seria também uma consagração a Nossa Senhora (REZENDE, 2011, p.43).



Bernardina comporta-se, nessa perspectiva, como a perfeita personificação da mãe abnegada, que, tradicionalmente, na história da sociedade patriarcal, associa-se à imagem da “santa mãezinha”, a qual, segundo Del Priore (1995), construiu o imaginário brasileiro no período colonial e continua vigorando até hoje:

A comunhão entre o desejo institucional de domesticar a mulher no papel de mãe e o uso que as populações femininas fizeram desse projeto foram tão bem-sucedidos, que o estereótipo da santa mãezinha provedora, piedosa, dedicada e assexuada se construiu no imaginário brasileiro no período colonial e não mais o abandonou (DEL PRIORE, 1995, p.18).

Maria é, indiscutivelmente, fruto dessa abnegação da mãe. No entanto, quando decide viajar sozinha, ela assume o controle da própria história e embarca em um processo formativo que abre caminhos para que ela supere a dor e escreva uma nova história. Por isso, em Belo Horizonte, ela dá um passo significativo, ao conhecer um artista de rua que desenhava com agilidade na calçada, e para quem pede informações sobre a localização do Mercado Central. O encontro e a conversa entre eles duraram pouco, mas o fato é que aquela voz rouca e macia do rapaz, aqueles olhos negros, aquele rosto de velho em um rapaz, aquelas mãos inteligentes do desenhista nunca mais saíram da sua cabeça. Ele recomendou que, ao chegar ao mercado, ela comesse um pão de queijo e pensasse nele. A partir desse dia, ela se torna, para ele, a mocinha do Mercado Central. E, fortemente impressionada com ele, ela sabia que, de alguma forma, os caminhos deles ainda se cruzariam futuramente.

Foi um encontro curto, casual, mas que repercutiu muito na trajetória de formação da menina. A experiência do sentimento de um amor verdadeiro, após algumas experiências fracassadas, é um passo importantíssimo para a configuração de um *Bildungsroman* e, nessa obra, não é diferente. Apesar da importância que Maria atribui ao sentimento pelo rapaz, a experiência amorosa não se concretiza plenamente na obra, evidenciando, a exemplo de muitas protagonistas do *Bildungsroman feminino* adulto, uma experiência traumática, como reflexo do trauma vivenciado pela mãe em sua concepção.

Outro passo significativo para Maria Campos será a descoberta da própria identidade, quando ela descobrir a sua verdadeira origem, ao conhecer casualmente, o seu próprio pai. Tal descoberta se efetivará em São João Dell Rey, a

cidade dos Sinos, na qual, graças ao dinheiro da venda de sua mala de couro, no Rio de Janeiro, ela consegue se hospedar mais confortavelmente na Pousada dos Sinos, um lugar aconchegante que lhe traria a mais importante das descobertas.

A exemplo da mãe abnegada, nessa cidade, Maria incorpora a personalidade de Gilda, “aquela que pode se sacrificar” (REZENDE, 2011, p.89) e, sem o saber, Gilda conhece um hóspede que lhe causa fortes impressões. Ela fica intrigada com os olhos azuis desse senhor, “um homem alto, sério, sempre de camisa azul-claro, sandálias franciscanas e calça jeans” (REZENDE, 2011, p.89), que, mesmo em silêncio, lhe fazia companhia em alguns cafés da manhã, mas com quem conversara um pouco uma única vez. Durante a conversa, Gilda soube que ele era roteirista e diretor de cinema e se apresentou também. Mas a dona da pousada veio interrompê-los, ao avisar de uma ligação para o Senhor Eugênio. Após aquela ligação, Gilda soube depois, pela dona da pensão, que ele partira rapidamente da pousada e ainda descobriu que o Senhor Eugênio, cujo nome significa “aquele que é nobre pelo nascimento”, já havia sido um bandido na juventude. Dona Luzia resolveu contar à Gilda a história daquele homem, que tinha descoberto, ao encontrar no quarto dele, uma entrevista que ele havia concedido a um jornal, contando sobre sua história de vida e sobre um crime que havia cometido no passado. A conversa com a Dona Luzia deixou Gilda ainda mais intrigada. E ela sai de lá quase certa de que o Senhor Eugênio era seu verdadeiro pai.

Como típica heroína do *Bildungsroman*, Maria vive um ciclo que objetiva o seu amadurecimento final, ao sair da casa materna, passando por transformações propiciadas pelo mundo, até chegar ao autoconhecimento e autodescobrimento. Nessa trajetória, ela enfrenta sofrimentos, desafios, instabilidades, mas todas essas dificuldades a conduzem ao seu objetivo final que é o amadurecimento. A descoberta do seu pai, portanto, causa grande impacto nas emoções de Maria e é, então chegada a hora dela retornar à casa materna. E, então, emocionada, com o coração atormentado pelas descobertas recentes, Gilda resolve ligar para Valentina Vitória, a amiga que, de certa forma, era a responsável por aquela sua grande aventura.

Afinal, foi Valentina Vitória quem despertou na protagonista o desejo de viajar pela fantasia dos diversos personagens e pelo cenário das diversas cidades. E como se aproximava o fechamento de um ciclo importante da grande busca que

empreendera, Maria sentia uma vontade imensa de falar com a amiga, de contar as novidades, mas ninguém atendia ao telefone do outro lado.

Foram várias tentativas, ao longo do dia, sem conseguir nenhuma resposta do outro lado. Intrigada, à noite, Gilda tenta ligar novamente e, enfim, após algumas tentativas frustradas, é atendida pela amiga. A conversa é muito curta, mas Valentina pergunta quando a amiga vai voltar e, após saber que a amiga tem muita novidade boa para contar, Valentina, chorando, afirma que tem só “uma novidade horrível” (REZENDE, 2011, p.95), mas a ligação caiu e Gilda não conseguiu mais contato por telefone.

Pressentindo notícias ruins, Gilda decide, então, voltar imediatamente para sua cidade natal. Ao analisar a relativização de tempo e espaço, na sociedade tecnológica contemporânea, em que “a fotografia, o cinema, a Tv e o computador estabelecem uma indissociabilidade entre imagem e cidade”, Denilson Lopes (2002) afirma que “a cada tipo de imagem, nosso olhar muda e a cidade, também”, de modo que “as relações de proximidade e distância são repensadas”. Nessa perspectiva, considerando-se que o mundo pode ser como uma cidade, o autor questiona se, pelo fato de as fronteiras serem tantas e múltiplas, as noções tradicionais de bairros e cidades não precisam ser repensadas e se, diante disso, a volta da viagem não seria “problemática, marcada por uma certa inutilidade” (LOPES, 2002, p.173). Mas logo na sequência, o autor pondera, ao lembrar que “é entre continentes desterritorializados e cidades globalizadas que caminha o entediado personagem alegórico do viajante, do estrangeiro” (LOPES, 2002, p.173). E, assim, ele cita Amir Labaki para concluir que, nesse novo contexto, “achar nosso lugar no mundo, é um abrigo antes gregário que geográfico” (2002, p.173). Afinal, “o significado da viagem deixou de ser o descobrimento de continentes e povos desconhecidos, num planeta globalizado, mapeado imagneticamente e invadido pelo turismo de massa”, para sofrer um “declínio simbólico” que, hoje, o leva a situar-se “no limiar de uma nova ordem subjetiva” (LOPES, 2002, p.174).

Assim como em Zolin (2018), mais uma vez, o valor da viagem se dá em função de seu potencial de subjetivação da protagonista. No fim do dia seguinte ao da sua decisão, portanto, “Gilda Nídia Miriam Simone Teresa Zoraida Maria Campos estava de volta à sua casa em Dores do Indaiá, alvoroçada e tremente, diante de Bernardina” (REZENDE, 2011, p.97). Não era mais a mesma menina que saíra de

casa, agora, de modo metafórico, sua personalidade era ampliada pela experiência de cada uma das personagens que ela incorporou ao longo das viagens, representando a soma de experiências que vivenciara e aprendizados conquistados em todo o processo formativo. Ao voltar para a casa materna, Gilda é uma moça corajosa, que conta suas aventuras para a mãe e explica a ela a história dos nomes. E, dando continuidade à sua brincadeira, pede que a mãe a chame de Selma, de origem árabe e que significa “a amiga da paz”. Queria muito saber de Valentina Vitória, conta à mãe uma conversa curta e esquisita que tivera com a amiga na noite anterior, por telefone.

A mãe, numa situação embaraçosa, então, conta à filha que um mês após a sua viagem (que durara uns três meses), Valentina Vitória se apaixonou:

- Ela estava namorando um moço, um que chegou aqui em Dores com panca de conquistador barato, todo mundo via que ele não valia nada, mas a Valentina Vitória danou a dizer que ele era o amor da vida dela. O namoro não durou mais que duas semanas, o moço terminou tudo, disse que ia embora e que ela tinha sido só um passatempo na vida dele. Ela não aguentou e se matou (REZENDE, 2011, p.98-99).

Para compreender melhor esse suicídio de Valentina Vitória, no livro *O Deus selvagem: Um estudo do suicídio*, Alvarez (1999) apresenta uma análise cuidadosa dos estudos que se tem a respeito até o momento de sua publicação. Ao citar os três tipos de suicídio classificados por Durkheim, o autor descreve os dois primeiros: o egoísta e o altruísta, como diretamente relacionados com a intensidade com que o indivíduo está integrado à sua sociedade, integrado de menos ou integrado demais. Já o terceiro tipo, o anômico, que parece ser o mais apropriado para o caso de Valentina Vitória, seria

resultado de uma mudança tão súbita de posição social que o indivíduo se vê incapaz de lidar com a sua nova situação. Uma imensa e inesperada fortuna ou uma imensa e inesperada penúria – um grande prêmio na loteria ou um craque da Bolsa – um divórcio doloroso ou mesmo uma morte na família podem lançar uma pessoa num mundo em que os seus antigos hábitos não são mais adequados, suas antigas necessidades não são mais satisfeitas. [...] Ele se mata porque, bom ou ruim, o mundo ao qual estava acostumado foi destruído e ele se sente perdido (ALVAREZ, 1999, p.102).

Perdida é como Valentina Vitória se sente ao ver frustradas as suas esperanças de felicidade. Destruído fica seu mundo interior, quando ela se vê forçada a encarar a realidade tal como ela é, sem máscaras, sem ilusões, sem o seu idealismo e otimismo habitual. Seus hábitos não são mais adequados porque desabaram todas as suas convicções pessoais, todas as falácias criadas, todos os enredos que ela mesma criara para convencer aos outros e a si própria de que ela era surpreendentemente saudável e feliz. E as histórias eram tão meticulosamente criadas que ela inevitavelmente passou a acreditar nelas. Seu otimismo exagerado, sua fé ilimitada na vida, na sua sorte, na sua predestinação à felicidade recebida pelo nome duplo escolhido pelos pais e confirmada pela sua boa saúde – já que “fazia cocô toda manhã” (REZENDE, 2011, p.13) – foi apenas uma ilusão que serviu para ocultar a sua profunda ingenuidade e, possivelmente, a sua tristeza e solidão. Mas ela mergulhou tão profundamente nessa ilusão, que ao ser abandonada pelo namorado que ela considerava perfeito, se vê incapaz de sair dela e encarar as coisas como elas são. Por isso, o suicídio se torna a única saída possível para esta menina que se vê obrigada a entender que a vida não era tão mágica como ela supostamente imaginava. Mas ela não consegue simplesmente admitir seu equívoco e seguir em frente, ela não supera a desilusão, entra num estado de profunda melancolia e, por isso, a autodestruição se apresenta como possibilidade para ela. Clarice Lottermann (2008), no artigo “O suicídio na literatura infantil brasileira”, associa a morte ao fato de não poder levar uma vida sem arte. Para a autora, “o suicídio está estreitamente vinculado com a falência da capacidade criadora” (2008, p.129) e, para comprovar esta tese, ela recorre a Jacques Derrida, na obra *A farmácia de Platão*, o qual recupera o mito de Theuth do texto filosófico de Platão, *Fedro*, comparando a escritura a um *phármakon*. O destaque é dado ao “duplo sentido do termo, que tanto pode significar remédio quanto veneno. No mito egípcio, Thot, irmão de Theuth e deus da escritura – entendida como registro escrito –, é também o deus da morte” (LOTTERMANN, 2008, p.129).

Nessa perspectiva, o suicídio de Valentina Vitória se ressignifica e, em certa medida, se torna coerente com a vida mágica e ilusória que levava. Apesar de a menina não ser uma escritora, ela vivia de carona nas histórias dos filmes adocicados a que assistia com a amiga Maria Campos, tais como *Lisbela e o prisioneiro*. O convívio com a arte, com os romances ficcionais vislumbrados nos

filmes, mais os enredos que ela criara para a própria vida adquirem proporção tão grande em sua cabeça que torna Valentina Vitória incapaz de encarar a crueldade da vida, quando ela tenta colocar em prática tais enredos. Segundo Freud (2011), no ensaio “Luto e melancolia”,

Os traços mentais distintivos da melancolia são um desânimo profundamente penoso, a cessação de interesse pelo mundo externo, a perda da capacidade de amar, a inibição de toda e qualquer atividade, e uma diminuição dos sentimentos de autoestima, a ponto de encontrar expressão em auto-recriminação e auto-envilecimento, culminando numa expectativa delirante de punição (FREUD, 2011, s.p.).

Com base na teoria psicanalítica de Freud, Alvarez (1999) relaciona o suicídio a uma grande paixão, mostrando as semelhanças entre as atitudes de um suicida e a de alguém perdidamente apaixonado. Em ambos os casos, “o ego é assoberbado pelo objeto, ainda que de maneiras totalmente diferentes” (1999, p.128). Valentina Vitória foi uma jovem profundamente apaixonada pela vida e, no caso do breve romance que vivera com o rapaz forasteiro, parece ter sido uma experiência curta, mas muito intensa, como tudo na vida da menina que julgava que a vida era mágica.

Selma pensava, aturdida, não queria acreditar nessa história de uma moça bonita [...] que tem pai e mãe, que cisma que encontrou o amor da vida dela, que descobre que se enganou, e então não suporta a parte triste dessa história, esquece as outras coisas da vida, todas as outras coisas. Como se o amor de um homem fosse a única aventura dessa vida. Selma se perguntou: “Quem era Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto?” (REZENDE, 2011, p.99).

Selma não consegue reconhecer no ato suicida a identidade da sua amiga que tanto lhe inspirara na vida. A amiga que ostentava ter “pai e mãe que andavam de mãos dadas”, mas que não hesitou em surpreendê-los da forma mais trágica e dolorosa possível, como fica evidenciado na narrativa extremamente objetiva da mãe de Maria: “Ela amarrou um cinto num gancho do teto e se pendurou, se enforcou. A mãe e o pai chegaram no alpendre e viram a cena mais horrível da vida deles” (REZENDE, 2011, p.99). Assim como ocorre em *Meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga Nunes, o tema da morte configurado pelo suicídio consegue instaurar, também na narrativa de Rezende “um movimento contínuo de sombras que vêm obscurecer o painel luminoso sugerido pela amizade” (CECCANTINI, 2008, p.115) entre Maria e Valentina Vitória. Para a protagonista, parecem, também,

“inconciliáveis a luminosidade de sua amizade” com a vizinha “e os tons sombrios implicados pelo suicídio” (CECCANTINI, 2008, p.115).

No entanto, é preciso destacar que a atitude de Valentina Vitória remete a uma herança da sociedade patriarcal que, infelizmente, ainda é vigente na sociedade contemporânea, uma herança que leva mulheres de todas as idades a continuarem depositando todas as suas expectativas de sucesso e de felicidade no casamento, no relacionamento com o sexo oposto. E as expectativas são tão fortes que qualquer possibilidade de fracasso dessa expectativa faz uma vida toda desmoronar, tal como ocorreu com Valentina Vitória.

Na tentativa de desmistificar uma das falácias que envolve o suicídio – a de que “o suicídio estaria relacionado ao clima ruim” –, Alvarez (1999) explica que

A depressão suicida é uma espécie de inverno espiritual, gelado, estéril, imóvel. Quanto mais rica, amena e agradável a natureza se torna, mais intenso parece esse inverno interior, e mais profundo e intolerável o abismo que separa o mundo interno do externo. Assim, o suicídio se torna uma reação natural a uma condição antinatural. Talvez por isso o Natal seja uma época tão difícil para os deprimidos. Em teoria, o Natal é um oásis de luz e calor numa estação implacável, como uma janela iluminada no meio de uma tempestade. Para os que têm de ficar do lado de fora, ele acentua, como a primavera, a separação entre o calor e as festividades públicas e um desespero frio e íntimo (ALVAREZ, 1999, p.93).

Talvez seja por isso que o suicídio de Valentina Vitória ocorreu justamente durante a viagem da amiga e vizinha Maria Campos. Quanto mais a história de vida e as ideias de Maria Campos se iluminavam com a viagem que empreendia, com a descoberta de si mesma e da sua própria história, mais Valentina Vitória se apercebia de quão infantil e infundado era aquele seu otimismo inconsequente, típico de uma mente muito ingênua, que não amadureceu, que não conquistou ainda a verdadeira felicidade ou a verdadeira liberdade. Quanto mais a vida de Maria Campos se ilumina, portanto, mais sombria se torna a alma de Valentina Vitória, mais frágil e insustentável parece aquela suposta magia e felicidade da menina que se vangloriava de ser dona de “um intestino garantidor de boa saúde e entusiasmo” (ALVAREZ, 1999, p.99). Então, no ápice dessa contradição, o inverno lhe congela a mente, de modo a não enxergar mais saída para a sua vida a tal ponto de cometer o suicídio. E, por isso, “uma mudança de foco na vida de uma pessoa, uma súbita

perda ou separação, um único ato irreversível pode ser o bastante para tornar o processo inteiro intolerável” (ALVAREZ, 1999, p.135).

A conquista da sua liberdade por Maria Campos, a iluminação das trevas da ignorância em que vivera por tanto tempo, por desconhecer as suas próprias origens – e uma parte tão significativa da sua própria história – só tornou mais evidente o estado de escuridão da alma de Valentina Vitória, o seu “inverno espiritual” (ALVAREZ, 1999, p.93). Ainda na perspectiva psicanalítica, Alvarez explica a existência de um tipo de suicídio ainda mais cruel, que é uma forma extrema de autoflagelo que, segundo os psicanalistas, é quando

uma pessoa pode se destruir não porque queira morrer, mas porque não consegue suportar um certo aspecto de si mesma. Um suicida dessa ordem é um perfeccionista. As imperfeições da sua natureza o exasperam tal qual um prurido secreto que ele não consegue alcançar. Ele age portanto repentina e irrefletidamente, por pura irritação (ALVAREZ, 1999, p.130).

A vida idealizada por Valentina Vitória realmente era perfeita, pelo menos em sua imaginação. A menina acreditava levar uma vida mágica, com saúde perfeita, família perfeita e com um nome forte e vitorioso. Por isso, ela mergulha em um estado de melancolia, quando vê que sua história, como a de todas as vidas humanas, também tem suas imperfeições. E, assim, o luto de Maria Campos é inevitável. Afinal, ela não perdera apenas a sua vizinha e melhor amiga, ela perdera uma inspiração de vida, uma amiga que lhe ensinou uma forma fantasiosa de encarar a vida, uma forma que a ajudou a tomar a iniciativa para a superação de seu maior trauma na vida. Segundo Freud (2011), “o luto, de modo geral, é a reação à perda de um ente querido, à perda de alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como os pais, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante” (FREUD, 2011, s.p.). Por isso, a dificuldade de Maria compreender o fim trágico da amiga é agravada pelo fato de saber que aquele otimismo todo não se sustenta pela vida inteira. Junto com a amiga, morreu para ela, uma forma mágica e também ingênua de poder encarar a vida.

Selma não acreditava como aquilo podia ter acontecido justamente com sua amiga, aquela que se gabava por ter um nome composto e que acreditava que “cada nome tem sua magia” (REZENDE, 2011, p.15). Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, cujo nome significa “forte e vencedora” (REZENDE, 2011, p.18), a que



acreditava “que muitas coisas podem acontecer, a partir de um nome” (p.100) dera fim à sua vida de modo tão contraditório e incompreensível. Logo ela que achava que tudo era mágico. Segundo Alvarez (1999), realmente, para quem está de fora, muitas vezes, o suicídio parece “uma perversidade totalmente sem razão de ser, praticada [...], ‘sem nenhuma explicação’ [...], e por razões que parecem triviais ou mesmo imperceptíveis” (ALVAREZ, 1999, p.109). E é exatamente por isso que Maria Campos, olhando de fora da situação, não consegue conceber uma explicação plausível para o ato suicida da amiga.

Selma não queria acreditar no que estava ouvindo. Valentina Vitória tinha mesmo uma dificuldade em ouvir a parte triste de uma história? Uma coelhinha assustada. Sabia o significado de quase todos os nomes, tinha pais que viviam de mãos dadas, tinha o cabelo farto, comprido e cacheado, fazia cocô toda manhã, mas se matou (REZENDE, 2011, p.99).

É preciso considerar, no entanto, que, por mais incompreensível que o gesto suicida possa parecer aos olhos de quem sobrevive, “os verdadeiros motivos que impelem uma pessoa a pôr fim à própria vida estão em outro lugar: pertencem a um mundo interno, tortuoso, contraditório, labiríntico e geralmente invisíveis” (ALVAREZ, 1999, p.110). O fim trágico de Valentina Vitória, na perspectiva do romance de formação feminino, é um indício de que a condição feminina ainda é fonte de profundas frustrações para muitas mulheres – independente da idade - e que é preciso muita luta, muita força e persistência para não se sujeitar aos destinos tradicionais de mulher, amplamente refutados e combatidos pelos discursos feministas, mas ainda vigentes em nossa sociedade. Ele confirma que a própria sobrevivência e possibilidade de formação e reconstrução de si de Maria Campos, com toda a sua história, só é possível diante de muita luta e capacidade de enfrentamento da realidade. A fantasia e a imaginação não bastam para tanto. Isso mostra que a independência feminina, na verdade, ainda não foi plenamente alcançada, como fica evidente no artigo “A mulher 2001: a ultrapassagem da margem. Leitura de *O último verão de Copacabana*, de Sônia Coutinho”, de Laura da Silveira Paula (1999). Ao analisar os contos de Sônia Coutinho, a autora constata que a presença do masculino parece ser ainda o centro de equilíbrio para a mulher e destaca o fato de as personagens denunciadas pertencerem a uma camada intelectual e economicamente privilegiada da população brasileira, o que comprova

que, superada a dependência financeira da mulher em relação ao homem, resta uma dependência psicológica – emocional:

A denúncia de Sônia Coutinho centraliza uma certa camada da população feminina de classe média, de nível educacional bastante bom (para o geral do país), com competência, portanto, para tornar-se completamente liberada do jugo social. A dependência psicológica – emocional fica então acentuada. O sofrimento da solidão aparece como a angústia do vazio intolerável que tira o sentido de vida da mulher. A presença do masculino parece ser ainda o ponto central de seu equilíbrio emocional, como se lhe faltasse a experiência da gratificação, não conseguida com a recente ruptura (PAULA, 1999, p.91).

Foi esta dependência psicológica em relação ao sexo oposto que fez com que Valentina Vitória depositasse todas as suas expectativas de vida e felicidade no namorado. Idealista e alienada, ela não foi capaz de se livrar do trauma de ser abandonada pelo seu amado e prosseguir a sua vida de modo independente. Segundo Paula (1999), tal dependência feminina se justifica pela cultura falocêntrica, em que o masculino é sempre evidenciado, sendo concebido como o centro da vida da mulher e de toda a sociedade. Por isso, é tão grande o sentimento de solidão da mulher dependente sem o homem.

Na verdade, na narrativa em *flash back* de Rezende (2011), tal tragédia já é sugerida no primeiro parágrafo da obra, deixando o/a leitor/a intrigado sobre o que viria a acontecer:

Tinha tudo para não abrir mão da vida, a Valentina Vitória: era bonita com aquele cabelo comprido, cheio e cacheado, tinha pai e mãe que viviam de mãos dadas, sabia o significado dos nomes – detalhe que apregoava a todo instante, como se o significado dos nomes das pessoas resolvesse oitenta por cento dos problemas (REZENDE, 2011, p.13).

Fica evidenciada, também, a admiração de Maria pelo entusiasmo da amiga que enxergava magia em tudo. E, além do nome vitorioso, da beleza e do entusiasmo da amiga, Maria admirava, especialmente, o fato dela ter “pai e mãe que viviam de mãos dadas”. Para Maria, que vivia uma profunda experiência de abandono e rejeição paterna, com um pai que nem sabia de sua existência, realmente, ter pai e mãe era um privilégio, principalmente, pai e mãe unidos e que viviam de mãos dadas. A amiga era uma inspiração de vida, o modelo ideal de

felicidade para Maria. No entanto, ao saber da forma como a amiga morreu, saber que ela “tivera o trabalho de colocar um cinto no gancho do teto, quisera morrer pendurada, para que os pais entrassem no alpendre e sofressem o mais que pudessem” (REZENDE, 2011, p.99), Maria começa a questionar a força da suposta felicidade da amiga e chega a sugerir: “Vai ver, os pais foram embora de mãos separadas, imagina, de mãos perdidas” (REZENDE,2011, p.99). E a alegria de Valentina Vitória já nem lhe parece mais tão verdadeira assim, pois ela sempre se dizia tão feliz, mas não suportava ouvir histórias tristes e, por isso, sempre interrompia Maria, quando ela se punha a contar sobre a sua origem traumática ou qualquer história triste.

Nesse sentido, o suicídio de Valentina Vitória, apesar de muito forte, também traz um conhecimento significativo para a protagonista, tornando-a consciente de que a força de um nome não bastava para determinar a vida de alguém. Toda a magia dos nomes se perde, diante do final trágico da amiga radiante, que não suportava tristeza e que não conseguiu resistir, sequer, a uma única decepção amorosa.

Para Carneiro & Cavalcante (2013), “a atitude de Valentina Vitória coloca em xeque sua teoria de que o nome faz a pessoa, pois a identidade de um indivíduo” (CARNEIRO & CAVALCANTE, 2013, p.4) não é dada de uma única vez, nem escolhida, aleatoriamente, ela se constitui em processo, em devir. Maria tem a possibilidade de compreender que o processo de construção identitária é resultado de muita luta, determinação e coragem, de uma capacidade de juntar todos os fragmentos de experiência e reuni-los em um processo de construção de si, na perspectiva de desbravar caminhos para um destino mais favorável para si mesma, conforme propõe Touraine (2007). Essa construção de si equivale para a mulher a um desafio de sair da margem para colocar-se no centro das próprias escolhas e decisões.

Maria, ao se posicionar de modo crítico em relação à atitude suicida da amiga, demonstra um avanço significativo em seu estado de consciência. Sua postura crítica revela que ela está passando por esse processo de superação da situação marginal em que durante tanto tempo a mulher sobreviveu, tendo o homem como centro de tudo, de sua própria vida, para enxergar-se como sujeito dotado de direitos, de vontades de escolhas, de desejos. Assim como Paula (1999) e outras

mulheres de sua geração, Maria também “está na embarcação da travessia. Um pé no passado (já deslocado/sem apoio), pés acelerados agora (para não perder o chão) e olhos nesse futuro que já se vislumbra. A expectativa é de ultrapassagem da margem pela descaracterização do centro” (PAULA, 1999, p.91).

Talvez exatamente por isso, apesar de sofrer profundamente com a história da amiga, Maria segue seu processo formativo e, para fechar o ciclo, precisa ter uma difícil conversa com a mãe. E vai direto ao ponto: “- Mãe, em São João Del Rey eu conheci um diretor de cinema que se chama Eugênio. Só falta um detalhe pra eu ter a certeza de que ele é o meu pai” (REZENDE, 2011, p.100). Quando a mãe responde que os olhos do estuprador eram verdes, que se lembra perfeitamente de quando ele olhou nos olhos dela, suplicando baixinho o seu perdão, Maria tem a certeza de que o diretor de cinema era, realmente, seu pai. A história de Dona Luzia, a dona da pensão de São João Dell Rey, era rica em detalhes. O senhor Eugênio confessara que o estupro de uma jovem mocinha em um ônibus era uma lembrança incômoda e cruel, que ele gostaria de a qualquer custo reparar. Por isso, vivia contando sua história em todas as oportunidades que tinha, na tentativa de conseguir o perdão da mulher que fora vítima daquele seu ato profundamente violento, do qual tanto se arrependia.

Maria era realmente a filha da covardia e do perdão. E talvez seja por isso que sua vida era marcada por tantos contrastes. E o/a narrador/a se apropria dessas contradições, com propriedade, para revelar o quão complexos eram a vida, a história, os sentimentos, a alma e a identidade da mocinha do Mercado Central.

Valores desabam, projetos falham, o riso vira esgar, as outras vozes são cavas de solidão. Há barbitúricos no banheiro e o elevador parece descer em direção ao poço. Mas, ainda que o fundo do poço seja atingido, esse é um modo de se conquistar a renovação. A mulher pode reinventar-se, reestruturar-se e criar um espaço seu quando não lhe dão. As coisas não mudam devagar e é com pressa que a mulher viveu / vive sua transformação. Há um momento, porém, quando ela mesma percebe a elevação do seu nível de consciência. Chamaremos até de despertar da consciência. A possibilidade de libertação está bem indicada (PAULA, 1999, p.97).

É a própria Maria quem sai em busca de construir um espaço todo seu, a sua própria história. E, assim, apesar de todas as tragédias e violências que teve de superar, após suas viagens, principalmente, diante da atitude dramática da amiga Valentina Vitória e do grande dilema em que se encontrava – sobre procurar ou não

o seu pai, sobre perdoá-lo ou não, sobre aceitar a convivência com ele ou não – a protagonista se torna ainda mais consciente de suas próprias contradições: “*Não sei quantas almas tenho*, que complicação. [...] Ela sabia que ainda havia muito assunto para entabular. Ela Maria que era também Zoraida. Ou Nídia. Ou Gilda. Nome ou experiência para ser” (p.100, grifo da autora). As antíteses, os paradoxos, as contradições são recursos que, além de trazer beleza à narrativa, possibilitam ao/à leitor/a a experiência da inquietude e da ambivalência na vida da protagonista.

[...] Ela é a amiga da paz, a que pode se sacrificar, a que acabou de sair do ninho porque sempre nasce de novo, ela que é a filha desejada, a que escuta, a que carrega e entrega as espigas de trigo para quem precisa, a cativante, a sedutora, a senhora, a escolhida. A Valentina Vitória acrescentaria a preguiçosa, a invejosa, a egoísta, a fingida, a que rói unha, a que tem vergonha do cabelo pouco e fininho, a que, bem, defeito é o que não falta; ter sido consagrada a Nossa Senhora não a livra de ter humanidade (REZENDE, 2011, p.104).

É importante destacar que o tema da viagem, tão precioso ao *Bildungsroman*, é o fio que acompanha o desenrolar dos acontecimentos na vida da protagonista, proporcionando-lhe estas muitas experiências que lhe possibilitam muitas personalidades e muitos contatos com pessoas diferentes, o que a ajuda a impulsionar o seu processo de formação e aprendizagem. Afinal, enquanto em romances de viagem, por exemplo, é o mundo que se transforma, nesse romance, como bom *Bildungsroman*, a protagonista é a grandeza variável. É ela quem vai se transformando à medida que adquire novas experiências e amadurece. E nessas mudanças, nesses aprendizados e descobertas, as dicotomias, os dilemas, as ambivalências estão sempre presentes. Entre o vivido e o sonhado, entre a fantasia e o real, entre a miséria, as mazelas sociais e a dignidade da luta pela vida no hospital carente, entre a sedução de propostas ilegais e a reafirmação de seus valores pessoais, entre a preguiça e a ingenuidade e o amor pela literatura e pela arte, entre a fábula encantada da vida mágica de Valentina Vitória e o horror da sua morte trágica, entre a dor e trauma profundo da mãe resignada e o sonho de conviver com o pai, a menina vai se construindo, se constituindo, se moldando, em devir permanente.

A mudança, a instabilidade, a capacidade de se transformar é tão evidente na narrativa que a brincadeira do faz-de-conta alcança status de realidade, por meio

das contínuas trocas de nomes da protagonista, as quais lhe inspiram novas posturas, comportamentos e personalidades. E foi por isso que “Maria foi arquitetando a ideia de se chamar de outros nomes, muitos nomes, no intento de viver muitas vidas, de ter todas as experiências que lhe fossem dadas neste mundo velho de água chamado Terra” (REZENDE, 2011, p.19).

Por isso, no episódio em que Maria, tendo retornado da grande viagem, numa noite de estreia como atriz, preparava-se para entrar no palco, para participar de uma peça teatral, episódio que se repete de forma idêntica no primeiro e no último capítulo do romance, o/a narrador/a afirma que ela “penteava o cabelo, mas não penteava o cabelo” (REZENDE, 2011, p.13 e p. 102), que ela “via o espelho [...] mas não via o espelho” (REZENDE, 2011, p.13 e p.102). Na verdade, “era só ele que ela via” (REZENDE, 2011, p.13 e p.102). Trata-se da narração do primeiro beijo da mocinha do Mercado Central com o agora cenógrafo Sérgio, “o guardião”, o rapaz que conhecera em Belo Horizonte, que acontece um pouco antes de ela entrar no palco: “Foi um beijo longo, tão esperado, e então não havia mais nada; nem palco, nem cenógrafo, nem atriz. Mas havia todas as coisas” (REZENDE, 2011, p.15).

Essa ambivalência, na verdade, não é apenas da mocinha, mas pertence a toda a espécie humana, uma vez que a construção das identidades é processual, feita por assimilações e por renúncias também. Ao mesmo tempo em que o ser humano acumula experiências e incorpora novas características à sua personalidade, também pode abandonar velhos hábitos e comportamentos. É o ser humano e sua inacreditável capacidade de se reinventar a cada dia, a cada etapa da sua vida, “neste mundo horrível e maravilhoso” (REZENDE, 2011, p.19). Mais ainda, a trajetória de formação de Maria Campos pode ser lida como a trajetória das lutas femininas de muitas mulheres em busca de um espaço de liberdade, de igualdade de direitos, de respeito às diferenças, sem qualquer espécie de hierarquização.

A mulher vem buscando resgatar a identidade feminina longamente bloqueada por uma posição histórico-social de submissão e marginalização. A mulher final-de-século está experienciando um processo de profundas e agudas transformações em função dessa conquista do sujeito feminino. É um novo quadro que se insere na história da mulher na sociedade, mudando seu lugar social, reconceituando seu curso e discurso (PAULA, 1999, p.89).

Maria não trava uma luta contra alguém, Maria luta por si mesma, por outras mulheres como ela, por um espaço, por liberdade de conquistar o que ela quiser.

Maria também se reveste da “força instintual que reclama diante da frustração e desdobra-se para superar a privação, dando lugar ao que Maria Rita Kehl chamou de fome de mundo – ‘essa libido passeadora que parece querer provar sempre um pouco de tudo’” (PAULA, 1999, p.89). Essa fome de mundo é o que move a protagonista por suas viagens. O desejo de se desdobrar em muitos papéis, de querer encarnar tantas identidades, de conhecer tantos lugares e culturas é algo muito particular em Maria. Apesar da influência involuntária de Valentina Vitória sobre Maria, ao compartilhar a sua visão sobre o impacto de um nome na personalidade das pessoas, a ideia de Maria viajar e de mergulhar nessa aventura fantástica de autoformação é profundamente interior. A força de Maria e dessa nova mulher e sua capacidade de superação vêm de dentro:

[...] Diante da necessidade imperiosa de provar-se e de superar as discriminações, observamos esse processo de mutação ocorrer a partir de uma eclosão do dentro-da-mulher para o fora. Essa reconstrução identitária que libera o universo feminino interior equivale a uma elevação do nível de consciência através da acumulação de experiências, do modo particular e diferenciado de estar no mundo (PAULA, 1999, p. 89).

O processo de formação da mocinha do Mercado Central é a temática prioritária da obra. À semelhança de Wilhelm Meister, de Goethe (1796), o que impulsiona a protagonista à ação é a necessidade de acumular experiências diversas das que desfrutava na casa materna, o desejo de viver outras histórias e “aprender muitas coisas, coisas que a pia cheia de louça e a mãe sozinha não podiam ensinar” (REZENDE, 2011, p.20).

Em uma primeira leitura, é possível que não se reconheça, na crise de identidade enfrentada pela protagonista na obra, nenhuma questão de gênero evidenciada. A impressão que se tem é de que os conflitos enfrentados pela protagonista não sejam demarcados pela questão de gênero, pelo ser mulher, mas que sejam problemas comuns aos que qualquer jovem ou adolescente enfrenta. No entanto, um olhar atento para a obra revela que o fato de Maria ser uma menina, filha de um estupro, criada só pela mãe, uma mãe resignada e sofrida, sabendo da forma violenta como foi sua própria concepção e convivência com esse fato, repercute diretamente em sua maneira de pensar, de agir, de viver, constituindo-se na experiência mais traumática e dolorosa de sua vida.

Há, certamente, quem acredite que a experiência do estupro de uma garota de dezoito anos por assaltantes dentro de um ônibus no qual ela viajava desacompanhada, seria demasiadamente violenta e cruel para uma obra da literatura juvenil. Mas a temática da violência, da agressão, do abuso, da brutalidade contra a mulher, por mais dura que seja, na esteira da grande complexidade que as obras da literatura juvenil contemporânea têm assumido, não só não é evitada, como ainda se torna uma questão central na construção da narrativa de Rezende.

Tanto é assim que, a respeito das tendências atuais da Literatura /infantil e Juvenil, Coelho (2010), na obra *Panorama histórico da Literatura Infantil / Juvenil*, cita os diferentes objetivos atendidos pela linha realista da literatura juvenil contemporânea, concebendo-a como “expressão da realidade cotidiana, tal qual é percebida ou conhecida pelo senso comum” (2010, p.289). dentro de um desses objetivos dessa nova literatura, a autora estabelece que ela tem o papel de “*preparar psicologicamente os/as pequenos/as leitores/as para enfrentarem sem traumas, mais tarde ou mais cedo, as dores e os sofrimentos da vida*” (p.290, grifos da autora). E a autora acrescenta ainda que esses livros

têm como problemática temas eternos, como a morte, ou temas mais recentes e não menos dolorosos, como a separação dos casais e o problema dos filhos divididos; o problema das drogas; as injustiças sociais; o racismo; as crianças abandonadas; a marginalização da mulher, etc. (COELHO, 2010, p.290).

Alice Penteadó Martha (2009), no artigo “Narrativas de Língua Portuguesa: Temas de fronteira para crianças e jovens”, constata a fertilidade dessa produção na contemporaneidade, que se revela, também, na inovação temática que possibilita a incorporação desses temas que até pouco tempo eram considerados tabus para os jovens, tais como a morte, os diferentes tipos de violência, o abandono e as novas configurações familiares. Para a autora, é um avanço significativo a tendência contemporânea dessa literatura ao “abandono da concepção idealizada da infância e juventude como paraíso perdido, época de despreocupação e felicidade da vida” (MARTHA, 2009, p.3) para o estabelecimento de novas relações entre a juventude e as produções a ela destinadas:

A literatura higienizada, cujo processo de criação ou adaptação primava por apagar todo sofrimento e crueldade, parece estar em decadência. Personagens idealizados e perfeitos, criados em



ambientes igualmente impolutos, são substituídos por crianças e adolescentes que se debatem em conflitos psicológicos, vivem ambientes inóspitos e experimentam sentimentos e emoções violentas (MARTHA, 2009, p.3).

Segundo a autora, tais temas podem ser definidos como “temas de fronteira”, os quais são

[...] compreendidos como situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano – ganharam força e podem ser aliados importantes para que esses leitores reconheçam suas angústias, faces diversas do medo que enfrentam cotidianamente – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades – a partir da leitura de narrativas contemporâneas (MARTHA, 2009, p.3).

Na mesma perspectiva, Maria Zaira Turchi e Flávia de Castro Souza, no artigo “A face obscura da violência na literatura juvenil” (2010), destacam a relevância desses temas na literatura juvenil, afirmando que nesse tempo “em que a violência e a morte são, muitas vezes, tratadas de forma banal pelas mídias, os livros literários tornam-se uma alternativa para a humanização da vida e também da morte do homem” (TURCHI; SOUZA, 2010, p.99).

Em *A mocinha do Mercado Central*, como filha de um estupro, Maria tem sua vida toda marcada pelo trauma de sua mãe ligado à sua concepção. A sua insegurança, a sua insatisfação com a simplicidade do nome, com a falta do sobrenome paterno, o seu desejo de experimentar outras vidas em outras cidades com outros nomes denunciam o quão cruel e insuportável pode parecer a sua existência, o seu sentimento de abandono e de não pertencimento. A esse respeito, vale considerar uma suposição de Denilson Lopes (2002), no ensaio “A viagem é uma viagem”, quando, referenciando Peixoto (1987), ele afirma que “talvez a emergência mesmo da sensação de se sentir estranho, estrangeiro, esteja vinculada à valoração do adolescente, como "exilado interior" (LOPES, 2002, p.170) .

Maria Campos é esta menina interiormente exilada cujo escapismo pode ser lido como uma fuga à crueldade da vida, como um sentimento de desajuste social, de inquietude e inconformismo com uma realidade demasiadamente dolorosa e cruel. “A estética da viagem é uma das marcas do desejo de querer contar histórias e ao narrar persistir na busca de fazer sentidos em meio à dispersão contemporânea” (LOPES, 2002, p.169-170). Por isso, a sua viagem pode ser o caminho para o

encontro consigo mesma, a fim de que consiga viver uma vida mais leve, mais tranquila, mais feliz.

E, no decorrer da narrativa, a menina, que no início afirma que o sobrenome de um pai que não sabe sequer que ela existe, não teria para ela importância alguma, vai se dando conta de que a sua grande busca na vida, de que o vazio e a inquietação que abalam o seu coração só poderão ser aliviados com a descoberta de suas origens, com o encontro com seu verdadeiro pai. A lembrança do pai a acompanha ao longo de toda a viagem, seja como memória, seja como sonho, fantasia ou como visões.

No contexto da literatura juvenil, portanto, a narrativa de *A Mocinha do Mercado Central*, se mostra inserida nas discussões contemporâneas de gênero assumidas pela literatura de autoria feminina em geral, ao propor para a sua protagonista uma trajetória de formação que a leve a superar a limitação das experiências domésticas de aprendizagem, voltadas exclusivamente à preparação para o casamento. Maria Campos queria ir além da sua condição limitada, além do que uma pia cheia de louça e a própria mãe lhe poderiam ensinar. E a experiência traumática da mãe ao ficar grávida a partir de um estupro brutal aos dezoito anos, ao invés de imobilizar ou amedrontar Bernardina lhe dão a consciência e a coragem necessária para apoiar a filha. Afinal, “sua filha também correria riscos?” (REZENDE, 2011, p.21). A preocupação é inevitável, mas “no fundo, ela sabia que a filha um dia lhe diria essas coisas” (REZENDE, 2011, p.21) e, por isso, se ela não tem força suficiente para apoiar a filha, pelo menos, ela não tenta impedi-la de viajar e ainda dá a ela as suas economias para a viagem. “Bernardina também com 18 anos já havia perdido os pais, sentia-se totalmente sem rumo, e então quisera conhecer São Paulo” (REZENDE, 2011, p.21). E, inevitavelmente, Bernardina relembra o pavoroso episódio daquela viagem que mudara sua vida para sempre: “E estava naquele ônibus. Cochilara um pouquinho. Sentia-se alegrinha. De repente, a freada brusca. O susto. O pavor” (REZENDE, 2011, p.21).

Apesar da resignação feminina presente na mãe Bernardina, ela queria acreditar em uma vida diferente para a filha. E, por isso, mesmo sabendo dos riscos que Maria correria em uma viagem desacompanhada, assim como ela – a mãe – o fizera, quando tinha a mesma idade da filha e fora visitar a irmã em Belo Horizonte, a mãe prefere comportar-se como uma estátua enquanto lava a louça e, como quem

cala consente, ela aceita a decisão da filha, na esperança de que ela viva sua própria vida, de que construa a sua própria história de vida. E é só por isso que Maria empreende a mais profunda e importante viagem da sua vida, a viagem que contribuirá para a sua subjetificação, tal como propõem Zolin (2018), Ianni (2013) e Lopes (2002). É esse gesto da mãe, essa liberdade conferida por ela à sua filha que possibilita o desencadeamento de todo o *Bildungsroman*. Afinal, a impossibilidade de existência de *Bildungsromane* femininos de qualidade por tanto tempo, se justifica pela impossibilidade de que as mulheres desfrutassem da mesma “liberdade de movimentos que permite ao herói masculino o contato com múltiplas experiências sociais decisivas no percurso do autoconhecimento” (FLORA, S/D, s.p.). Segundo Pinto, “o ‘mundo exterior’ responsável pela formação do herói do Bildungsroman seria, no caso da protagonista, os limites do lar e da família, não havendo margem para seu crescimento interior” (1990, p.13). Bernardina, um dia, também tentara empreender a sua viagem rumo a capital para visitar a irmã ou quem sabe dar novos rumos para a sua vida, mas a personagem era outra, sua sorte foi outra, assim como os tempos eram outros também.

No entanto, a experiência traumática de Bernardina, nesse caso, ao invés de tolher a liberdade de Maria Campos, acabam por libertá-la da vida limitada e provinciana ao lado da mãe em Dores do Indaiá. Portanto, em *A Mocinha do Mercado Central*, em *Vendem-se unicórnios* e em *Ana Z. aonde vai você?*, assim como em vários romances contemporâneos de autoria feminina analisados por Zolin (2018), é possível conceber a temática da viagem, dos contínuos deslocamentos femininos como um importante percurso que contribui de diferentes maneiras para o processo de subjetivação das personagens.

Ao retratar experiências exílicas de mulheres em contextos tão disfóricos e/ou representá-las em situações de deslocamentos diversos, esses romances fazem avultar, cada um a seu modo, figuras femininas empenhadas em processos de reterritorialização e na (re)construção de suas identidades, num longo, lento e árduo processo de subjetivação que pressupõe agência e empoderamento (ZOLIN, 2018, p.4).

Em suas histórias de vida profundamente marcadas por desencontros, pelo sentimento de não pertencimento ao ambiente que as cerca, de desajuste social, o desconforto diante de sua condição de exiladas impulsiona as protagonistas ao enfrentamento do exílio, por meio, sobretudo, da superação da imobilidade estática.

É o desconforto com a desterritorialização que confere dinamismo aos movimentos dessas meninas-mulheres, promovendo a busca de (re)construção de suas identidades, o que Zolin (2018) denomina de “processos de reterritorialização” que repercute num processo de subjetivação que pressupõe agência e empoderamento. A autora explica essa agência como a necessidade de as mulheres saberem se deslocar para conquistar “para si um lugar em que possam pousar os pés e se sentirem donas de seus destinos” (ZOLIN, 2018, p.7).

Em relação ao empoderamento, a autora salienta que não se trata das lutas femininas “aos moldes da tradição literária de mulheres dos anos 1980 e arredores, em que, não raro, personagens femininas são representadas [...] lutando com todas as forças e armas disponíveis contra a dominação masculina e a consequente opressão da mulher” (2018, p.8). Nas obras contemporâneas, o empoderamento é mais resultado de “exílios voluntários, viagens e outros deslocamentos” que remetem

a outras situações, avultadas em tempos mais favoráveis às mulheres, empenhadas em problematizar não as relações de gênero moldadas no seio do patriarcado, mas esforços de (re)construções de identidades femininas em si mesmas problematizadas, ou, simplesmente, de (re)conhecimento de si e de seu lugar no mundo (ZOLIN, 2018, p.8)

Esses tempos mais favoráveis às mulheres, resultado de muitas lutas, segundo Lopes (2002) são consequência também da crise do Homem como mito ocidental e base da *Bildung*. O Homem, como tal,

só encontra um substituto, depois dos anos 60, quando ele, na sua pretensão universalista, é atacado pela problemática de outras identidades, femininas, homossexuais, étnicas, culturais e pós-coloniais. Mais além do estilhaçamento do Humanismo, uma nova formação está intimamente relacionada a identidades mutantes, fragmentadas, em trânsito, instáveis, adequadas à diversidade e simultaneidade de tempos individuais e sociais (LOPES, 2002, p.169).

A viagem, nessa perspectiva, torna-se crucial para a formação das protagonistas. É por meio dela que se exterioriza o estado de fragmentação feminina, as mutações constantes pelas quais passa a mulher, as suas instabilidades e incertezas, o seu movimento de caminhada, de mudança, de travessia, o seu devir permanente em busca de liberdade, de autonomia. Por isso, a

viagem, nas três narrativas analisadas, assume valor preponderante para as protagonistas, ajudando a ressignificar os seus respectivos processos de formação juvenil feminina. “A estética da viagem é uma das marcas do desejo de querer contar histórias e ao narrar persistir na busca de fazer sentidos em meio à dispersão contemporânea” (LOPES, 2002). Viajando, essas jovens mulheres parecem adquirir consciência de seu poder diante das questões que as afligem e conseguem desenvolver mecanismos de resistência, revendo seus valores, suas escolhas e prioridades na vida, em meio a fluidez do mundo contemporâneo. Ana Z. se dá conta dos riscos de se tornar mero fantoche nas mãos de alguém, num estúdio cinematográfico, tornando-se apenas um objeto para o sexo oposto; Jaqueline descobre quão supérflua pode ser a aparência física, a beleza diante da essência de mulher que desabrocha dentro de si e Maria Campos aprende que ela mesma pode ser a protagonista da sua própria história, fazendo as escolhas que lhe convém, de acordo com suas próprias convicções.

#### 4. POR UM *BILDUNGSROMAN* FEMININO JUVENIL: ENTRE A FANTASIA E A REALIDADE, ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE MULHER

“Não sei quantas almas tenho” (Fernando Pessoa), diz o verso do poeta que vê na literatura o refúgio e a confissão de que a vida não basta e que, por isso, dava vida a tantos outros heterônimos que ele mesmo criou. E a inquietação do poeta é a mesma que *A mocinha do Mercado Central* descobre dentro de si, no romance juvenil de Stella Maris Rezende. Uma jovem de dezoito anos, de origem pobre, criada pela mãe sozinha e marcada por um profundo trauma que a acompanha desde sua concepção, descobre a possibilidade de se transmutar em outras vidas, em outras personalidades, na tentativa de descobrir ou de desenvolver variadas versões de si mesma, diversas nuances de sua própria personalidade.

Afinal, que menina nunca sonhou em assumir novas identidades, em se tornar a princesa dos contos de fadas ou a mocinha linda da novela? Que menino nunca sonhou em vestir a camisa de seu jogador de futebol favorito e com ela se tornar o verdadeiro craque da bola? Nem que seja no mundo do faz-de-conta, da fantasia, da imaginação, a possibilidade de assumir novas identidades promove as mais profundas viagens que, além de prazerosas, podem ser determinantes para a autoafirmação do ser humano e para a constituição da própria identidade. As fantasias com as quais cada pessoa se identifica, de algum modo, vão se incorporando aos seus projetos na vida e podem ajudar a moldar sua personalidade.

Aliás, no território da modernidade líquida, onde as pessoas “portam” identidades cada vez mais transitórias, móveis, flexíveis e mutáveis, ao invés de possuir identidades fixas, rígidas, estáveis, Zigmundt Bauman (2001) diria que a adoção de novas máscaras e identidades, na verdade, vai muito além da fantasia, da imaginação. Trata-se de uma realidade diante do caos do mundo contemporâneo, marcado pelos avanços das tecnologias e das comunicações em detrimento do desenvolvimento das relações humanas, o que gera grandes índices de violência e a fragmentação do ser humano, das instituições sociais, onde tudo se relativiza, inclusive os valores e convicções mais profundos do homem, suas crenças, suas ideias, sua consciência e conhecimento de si.

Para Coelho (2017), uma das tendências da literatura para as novas gerações, no limiar do século XXI, é a literatura híbrida, a qual, segundo a autora,

“parte do Real e nele introduz o Imaginário ou a Fantasia, anulando os limites entre um e outro” (p.291). O recurso à fantasia, como já identificado em nossa pesquisa exploratória, é uma constante no *Bildungsroman* feminino. Afinal, no contexto de uma sociedade em que as expectativas sobre os papéis femininos ainda são tão limitados, a fantasia pode ser, em muitas situações, o único espaço de liberdade disponível para a mulher. No entanto, tal estratégia, nos romances da literatura juvenil analisados, nesse processo de reconhecimento de um *Bildungsroman* feminino juvenil, parece ainda mais verossímil, mais legítima e até obrigatória, uma vez que o tolhimento das possibilidades de evasão feminina entre as adolescentes e jovens é ainda maior. Diante da dificuldade de proposições de enredos emancipatórios para as meninas, no limite de suas experiências cotidianas, o recurso ao fantástico pode contribuir para a libertação da mulher, para a vivência de novas experiências que ela pode incluir entre suas próprias expectativas de realidade. Segundo Coelho (2017), essa literatura híbrida

é, talvez, a mais fecunda das diretrizes inovadoras. Os universos por ela criados se inserem na linha do Realismo Mágico. Comumente, seu espaço básico é o próprio cotidiano, bem familiar às crianças, onde de repente entram, de maneira natural, o estranho, o mágico, o insólito... é a linha inaugurada entre nós por Monteiro Lobato com as mil e uma aventuras vividas no “Sítio do Picapau Amarelo” (COELHO, 2017, p. 291).

Por isso, não apenas em *A mocinha do Mercado central*, mas também nas demais obras analisadas, a fantasia assume um espaço obrigatório, sem a qual a instauração do processo de formação seria ainda mais complicado. E provavelmente por isso, ela costuma assumir status de verdade, não sendo, em momento algum, questionada pelas personagens ou pelo público leitor. Na narrativa de Stella Maris-Rezende, por sua vez, o recurso à fantasia parece funcionar como o meio pelo qual uma história tão cruel como a de Maria Campos possa se tornar digerível, assimilável por ela mesma e pelo público jovem.

Quando apresenta a sua segunda concepção para o termo *formação*, Ceccantini (2000) faz uma correspondência à necessidade de as obras juvenis considerarem o horizonte de expectativas do seu público leitor em potencial. Mesmo que após a publicação, as obras passem a pertencer ao público e possam se oferecer a diferentes possibilidades de leitura e a diferentes leitores/as, em sua

produção, o destinatário juvenil, pré-concebido como um leitor que ainda não é adulto, que ainda está em devir, é, inevitavelmente considerado.

Por isso, esse capítulo se dedica à análise desse aspecto da formação, ao considerar os aspectos que possibilitam a recepção das obras, “como aspecto diretamente ligado à predeterminação do público leitor, no caso o jovem” como “um ser em formação” (CECCANTINI, 2000, p.436). O objetivo é verificar em que medida o suposto comedimento necessário para estabelecer um diálogo com um público ainda jovem, por meio dos textos literários, interfere na qualidade das obras, sobretudo no que diz respeito à profundidade das discussões abordadas, enfatizando-se a qualidade da formação oferecida a respeito das questões de gênero, já que estas são tradicionalmente afetadas pela exclusão, pelas tentativas de negação e de silenciamento, enfim, pelo não estabelecimento do diálogo adequado e formador, no sentido de promover a emancipação dos sujeitos. A esse respeito, Martha (2009) defende que “os livros lidos por crianças e jovens, como toda literatura, são espelhos nos quais os/as leitores/as recebem, pela percepção estética, situações e sentimentos direta ou indiretamente ligados a questões prementes para o ser humano”. Por isso, ela se posiciona contra a exclusão ou silenciamento de temas, ou a negação de se estabelecer o diálogo adequado com o jovem sobre temas inerentes à vida humana. Na concepção da autora, é praticamente

impossível selecionar temas e assuntos que não possam constar do cardápio literário para crianças e jovens, pois, na literatura infantil e juvenil, ajustados às peculiaridades do gênero, todos os sentimentos, desejos, aspirações e medos do homem devem estar presentes, especialmente, porque sabemos que a violência, estampada em sua plenitude na mídia impressa e televisiva, além de jogos e do cinema, atinge seu apogeu no cotidiano de crianças e jovens abandonados, drogados, prostituídos e atingidos por balas perdidas no caos da vida contemporânea. Entretanto, como a literatura para essas faixas etárias não deve tratar as questões existenciais com a mesma intensidade que a literatura para adultos, acreditamos que se trata de descobrir, nos livros infanto-juvenis, modos como os conflitos enfrentados por todo ser humano em momentos semelhantes aos que vivem seus leitores, em qualquer época ou espaço, são apresentados a esse público diferenciado (MARTHA, 2009, p.3-4).

A respeito dos modos como devem ser enfrentados os conflitos inerentes à vida humana, nessa produção literária juvenil, preconizada por Martha (2009), é possível destacar que, nas obras analisadas, por exemplo, há uma forte recorrência



do recurso à fantasia, ao simbólico, ao fantástico como estratégia atenuante para o tratamento de todas essas questões problemáticas, sérias e dolorosas para jovens. A abordagem de temas polêmicos para jovens, por mais que estejam cada vez mais presentes, na literatura juvenil contemporânea, ainda é uma questão problemática nesse gênero. Mesmo assim, ao refletir sobre a produção literária infantil e juvenil contemporânea, Maria Zaira Turchi (2006) aponta o número significativo de autores experientes e premiados e que já contam com aprovação e reconhecimento da crítica e dos leitores que se inserem, ao lado de novos autores, nessa categoria literária, conferindo “uma produção constante e de reconhecida qualidade estética” (TURCHI, 2006, p.26). A autora destaca, ainda, a diversidade de temas e formas utilizados por essa literatura na contemporaneidade, constatando, também, a amplitude temática e formal que a constitui:

A literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea tem sido capaz de resgatar a história, de caminhar pela metaficção historiográfica, trazendo os discursos dos excluídos e esquecidos. Tem sido capaz de caminhar pela diversidade étnica e cultural brasileira, dando espaço para a criança imaginar e construir sua subjetividade, lidar com a afetividade, enfrentar a dor e os conflitos e descobrir a esperança e a alegria (TURCHI, 2006, p.26).

Berta Lúcia Tagliari Feba (2010), por sua vez, na resenha do livro *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*, confirma que

temas polêmicos como morte, suicídio, sofrimento, dor, racismo, estupro, homossexualismo são comumente camuflados ou suprimidos da literatura infantil e juvenil na tentativa de poupar o leitor, negando a ele uma reflexão sobre a própria vida. Corrobora para isso a quase inexistência de estudos que se voltem para uma análise densa de tais obras e que reflitam sobre suas funções na formação do sujeito leitor (FEBA, 2010, p.1).

O posicionamento de Feba (2010) considera o quão recente é a descoberta desses temas pelos estudos literários e pela própria produção literária para jovens, sendo o livro por ela apresentado um avanço significativo na área, uma vez que ele preenche uma lacuna, ao promover “um debate acerca de temas caros inerentes a obras consagradas que recebem tratamento estético de seus autores e ilustradores” (FEBA, 2010, p.1).

Na verdade, é plenamente compreensível a dificuldade na abordagem desses temas para um público ainda em formação, que não pode ser poupado das diferentes faces da realidade – até porque a vida não os poupa –, mas é inegável, também, a necessidade de uma linguagem específica, de uma estética diferenciada que proporcione o supracitado *comedimento* ou *contenção* na forma e conteúdo, proposto por Ceccantini (2000), ao falar de uma “estética da formação”, em sua tese de doutorado.

Em certa medida, a fantasia é capaz de atenuar as nuances cruéis de qualquer realidade, proporcionando ao/à leitor/a jovem uma compreensão simbólica, metafórica dos possíveis dramas existenciais que podem aterrorizar sua vida. Uma experiência simbólica, mas nem por isso menos profunda, é preciso registrar. Teresa Colomer (2003), no livro *A formação do leitor literário*, ao apresentar, no seu último capítulo, a caracterização da narrativa infantil e juvenil atual, mesmo adotando como corpus de análise as obras espanholas, oferece dados e argumentos que podem ser relevantes para a análise da produção brasileira também. Em sua pesquisa sobre a literatura surgida no final dos anos setenta na Espanha, a primeira constatação é de que esta produção se configura como “uma literatura eminentemente fantástica, dado que 66,67% das obras da amostragem pertencem a esta categoria” (2003, p.221). Para a autora, tal dado evidencia que as correntes fantásticas triunfaram sobre o realismo social e sobre os pressupostos educacionais predominantes nas décadas posteriores ao pós-guerra mundial. Mais do que isso, a convicção da autora é de que

O predomínio da fantasia não se reduz [...] a uma simples alternância na evolução literária, mas constitui um bom exemplo das tensões provocadas pela conexão entre as funções literárias e educativas dessas obras. Assim, o auge da fantasia se produz a partir de uma ênfase explícita na função literária, que leva à desqualificação do realismo, tachando-o de ficção ligada à função educativa (COLOMER, 2003, p.221-222).

Portanto, o realismo é que é tido como algo empobrecedor, uma vez que induz a uma maior ênfase no aspecto pedagógico em detrimento dos aspectos especificamente literários, ao passo que o recurso ao fantástico adquire um status privilegiado por, na visão da autora, estabelecer melhor a confluência das funções pedagógicas com a indispensável função literária desse tipo de produção. Desse modo, “a ficção fantástica predomina de tal modo que invadiram também as

temáticas anteriormente submetidas a formas realistas de ficção” (COLOMER, 2003, p.228).

De modo especial, observa-se que o recurso ao fantástico possibilita uma abordagem ainda mais profunda de temas da vida, como por exemplo, as questões de gênero ainda marcadas, muitas vezes, por atitudes muito desfavoráveis à mulher, tais como os diversos tipos de violência, a opressão e a dominação masculina.

Em seu *site*, Marina Colasanti define as histórias maravilhosas como “histórias cheias de significados, que parecem sonhos, mas tratam de realidades e sentimentos profundos da Humanidade”. Numa entrevista gravada em 1996, para o programa *Encontro marcado com a arte*, disponível no *site* da autora<sup>20</sup>, além do seu apreço pela leitura corriqueira de histórias de vidas humanas disponíveis nos jornais, por exemplo, ela fala, de modo especial, sobre o seu fascínio pela leitura de narrativas fantásticas.

O fantástico, para a autora, é uma forma de abordagem do real e tem uma importância tão grande em sua produção que, em sua opinião, ele é capaz de oferecer um conhecimento mais profundo daquilo que é humano. Nessa perspectiva, o realismo chega a ser, para ela, um empobrecimento da realidade: “O realismo como a gente o concebe, eu acho apenas um empobrecimento da realidade que, pra mim, é uma coisa muito maior, onde realmente tudo se pode, tudo pode acontecer” (1996).

Em *Ana Z. aonde vai você?*, é o fundo de um poço que transporta a protagonista para uma espécie de mundo fantástico onde tudo é possível encontrar. Mas, por mais absurdos que sejam os elementos ali apresentados e as situações vivenciadas por Ana Z., nesse ambiente mágico, em momento algum a verdade, a realidade dos fatos é questionada, seja pela protagonista ou pelo/a leitor/a. A água de dentro do poço, por exemplo, na trama de Colasanti, é apenas uma possibilidade para Ana Z., que, por sua vez, sequer consegue enxergá-la ou ouvi-la, mas a possibilidade de encontrar água dentro do poço é real e, mais do que uma esperança, é tida como certa para a menina curiosa, livre, aventureira, corajosa. Desde o início, portanto, instaura-se a metáfora, já que a água, assim como as contas perdidas do colar, é apenas uma metáfora da verdadeira busca de Ana Z.

---

<sup>20</sup> <https://www.marinacolasanti.com/2012/03/ai-eu-era-eu.html>

Chevalier e Gherbrant (1986, p.52), em seu *Dicionário dos símbolos*, apontam três significações simbólicas predominantes para a água: fonte de vida, meio de purificação e centro de regeneração. Para os autores, as águas, como massa indiferenciada “representam a infinidade do possível, contêm todo o virtual, o informal, o germe de todos os germes, todas as promessas de desenvolvimento, mas também as ameaças da reabsorção” (CHEVALIER E GHERBRANT, 1986, p.52). Na busca pela maturidade, pelo próprio crescimento, é fecunda a ideia de que algumas coisas precisam mesmo morrer para que uma nova vida possa nascer. A ideia de renascimento está muito presente na significação simbólica atribuída à água por Chevalier e Gherbrant (1986). Para eles, “a água, que possui uma virtude purificadora, também exerce um poder soteriológico. A imersão é regenerativa, opera um renascimento, no sentido de que é morte e vida” (CHEVALIER E GHERBRANT, 1986, p.56).

A postura determinada da protagonista Ana, num contexto cultural e literário ainda herdeiro de uma tradição patriarcal de dominação masculina, marcada por visões estereotipadas dos papéis sociais de homens e mulheres, de meninos e meninas, logo de início, é bastante ousada e, em certa medida, inusitada. Na esteira de uma produção cultural voltada ao público infantojuvenil, herdeira de Alice, de Emília, a menina Ana, definida pela narradora como uma “perguntadora autônoma” (COLASANTI, 1994, p.14), não se deixa vencer pelo seu medo, pela insegurança, pelo comodismo tão cômodo ao seu papel feminino. Movida pela curiosidade, a menina suscita o seu espírito desbravador e encoraja-se a enveredar por dentro do poço. Os poços, na tradição bíblica, segundo Chevalier e Gherbrant (1986, p.54) são lugares de alegria e assombro. No entanto, apesar do medo, a curiosidade de Ana Z. prevalece e ela não hesita a adentrar o poço, caracterizando-se como uma personagem precursora da independência feminina, uma menina à frente de seu tempo e que faz jus ao legado vanguardista da autora.

Para a autora, segundo entrevista transcrita na primeira edição do livro, o livro retrata coisas que são a sua realidade, coisas da sua infância – como brincar nas ruínas e o estúdio de cinema – e coisas do seu mundo imaginário, tão real para ela quanto o outro (COLASANTI, 1994, p.87).

Ao ser questionada sobre o que ela pensa da recepção de *Ana Z. aonde vai você?* pelo leitor de um mundo cada vez menos simbólico, menos alegórico, em que

se busca uma compreensão imediata, ela reforça o seu apreço pelo fantástico e sua crença na capacidade que ele tem de responder aos problemas humanos de qualquer época:

Não acredito que o mundo esteja menos simbólico. O ser humano precisa de símbolos, e os símbolos estão em toda parte. Sua compreensão também é imediata. Daí, sua força. Mas quando escrevo, não estou intencionalmente armando simbologias. Estou seguindo o trânsito que a história começa dentro de mim (COLASANTI, 1994, p.86).

Na Conferência Internacional sobre Literatura Infantil, realizada em Buenos Aires, 2013, a autora afirma que a discussão sobre os territórios do fantástico na literatura juvenil é, ao mesmo tempo, oportuna e desnecessária, uma vez que, para ela, não existem limites, fronteiras muito nítidas entre literatura e realidade. E, na narrativa *Ana Z., aonde vai você?*, é evidente a confirmação de quantos temas podem ser tratados de forma profunda, por meio do fantástico, por meio da literatura. As questões de gênero, por exemplo, aparentemente sutis na obra, quando feita apenas uma primeira leitura, na verdade, assumem uma dimensão profunda, quando analisadas cuidadosamente.

Desse modo, mesmo considerando o leitor implícito previsto para uma obra de literatura juvenil, as três obras conseguem abordar temas inerentes à complexidade da própria vida. Assim, no percurso formativo de Ana, é possível reconhecer diferentes ações e características da menina que vai se transformando, ao longo da narrativa. E, com ela, o/a leitor/a parte do impulso pueril da protagonista curiosa e destemida que tudo quer saber e conhecer, passa pelo grande entusiasmo da menina pelas descobertas, ao longo da viagem, contempla a sua alegria e a sua entrega às brincadeiras em uma cidade em ruínas, constata que ela nem vê o tempo passar e também acompanha o seu crescimento, ao presenciar as dicotomias, os paradoxos, os grandes dilemas da humanidade que ela experimenta, ao longo de sua viagem.

Quando Ana brinca, por exemplo, “mais do que jamais brincou” (p.59) na vida e tem a sensação de que “alguém tivesse esquecido aberta a torneira da brincadeira” (p.59), ela se entrega plenamente a esse brincar. Como criança inocente que também é, ela “corre, senta, ri, conversa, pula. Quase não se lembra do homem-azul ou da caravana” (COLASANTI, 1994, p.59). É como se Ana se

despreocupasse da viagem que está empreendendo, da necessidade de aprender coisas novas, de crescer, de dar continuidade a seu percurso formativo. Mas o tempo de crescer e encarar a realidade, sempre chega e, por isso, Ana “não está certamente pensando nele quando, em meio a uma brincadeira de pegar, é a sua sombra escura que lhe atravessa o caminho, e são seus braços que a pegam” (COLASANTI, 1994, p.59). O homem-azul resgata Ana da brincadeira com outras crianças e a coloca de volta sobre o camelo em meio à caravana que esperava por ela.

Ao constatar que está partindo, porém, Ana se sente presa a um dilema entre o querer partir e o querer ficar, entre continuar desbravando o mundo junto à caravana, e ficar naquela cidade em ruínas cujo tempo pode ser controlado pela força dos desejos, entre encarar a realidade da vida e ir crescendo, ainda que nesse universo fantástico, ou permanecer criança e alheia ao que vem pela frente, na adolescência. É significativo, portanto, que o tempo de explorar a brincadeira se efetiva numa cidade em ruínas que pode ser a própria metáfora da infância, o tempo de brincar inconsequente e despreocupadamente, sem pensar no futuro. Mas por mais divertido e interessante que seja esse tempo da vida, esse lugar da trajetória de Ana, essa fase da sua vida é mesmo constituída por resquícios de castelos em ruínas, porque ele tem um tempo limitado de duração e uma hora chega ao fim, não podendo durar a vida inteira. Ana, assim como toda criança, precisa crescer, o tempo urge, as crianças aprendem e crescem rápido demais e, como as ruínas de uma cidade, o castelo da infância uma hora há de desmoronar.

E a confirmação de que esta cidade tem um significado relevante para a trajetória de Ana é que ela, ao partir, “como o marinheiro que retorna ao navio, sente ao mesmo tempo uma tristeza fina pelo que deixa para trás, e a paz de reencontrar aquilo que tão bem conhece” (COLASANTI, 1994, p.60). A contradição de sentimentos é compreensível, já que é preciso deixar a infância para trás para assumir a adolescência com seus novos riscos e responsabilidades. Trata-se, mesmo, de um processo árduo, mas é também prazeroso, tendo em vista que ela está crescendo e, no fundo, bem sabe onde quer chegar. Por isso ela experimenta esse sentimento de paz por reencontrar aquilo que ela tão bem conhece. E o que ela conhece bem, em cima do camelo, é a viagem, a possibilidade de continuar enfrentando as mudanças que surgirem e desbravando novos horizontes.

O gesto de colocar-se sempre em viagem, portanto, é significativo também do ponto de vista da própria compreensão do termo “adolescência”. Afinal, segundo SCHOEN-FERREIRA et al. (2010), “as mudanças biológicas da puberdade são universais e visíveis, modificando as crianças, dando-lhes altura, forma e sexualidade de adultos” (p.227), mas isso não basta, já que, como já mencionado, são necessárias mudanças outras, de outra natureza também, sendo por isso mesmo a adolescência “uma época de grandes transformações, as quais repercutem não só no indivíduo, mas em sua família e comunidade” (2010, p.227).

Em viagem, Ana dá continuidade à sua travessia pela vida e, contemplando as estrelas, até abre espaço para outros pensamentos: “Pena que esta cidade não tinha nenhum riachinho – diz Ana dali a pouco [...] – A gente podia ter testado o barco [...] Só depois de alguns minutos, a resposta: Esse barco não precisa de teste” (COLASANTI, 1994, p.61). Aliás, esse barco que representa a sua travessia, o seu processo de desenvolvimento não permite mesmo o teste, o ensaio, a preparação.

No oásis das antimiragens, Ana vê as mulheres que

vêm [...] receber os caravaneiros. Entornam cântaros vazios sobre suas mãos estendidas, oferecem cestos vazios que aqueles vasculham com olhar guloso. Algumas estendem tapetes ali mesmo, debaixo daquele sol misteriosamente fresco, para que eles deem. Alguma coisa estranha está acontecendo. Ana sabe disso. Mas que coisa é essa? Gostaria de também estender as mãos, vasculhar nos cestos, participar. Porém, não ousa entrar num jogo cujas regras desconhece (COLASANTI, 1993, p.63).

Diferentemente dos habitantes do oásis e dos caravaneiros que já conhecem o lugar, “como principiante que é, Ana vai pela memória e pela imaginação” (COLASANTI, 1994, p.66). Ela ainda não tem a experiência dos outros, mas Ana quer aprender a agir como os habitantes deste oásis e até pensa: “Um dia [...] chego lá” (p.67). No entanto, a sabedoria da narradora onisciente é reveladora e já vai apresentando pistas do que vem pela frente: “sem que Ana possa prever, o dia que vai chegar é outro. Antes, porém, quando esse outro dia aonde nós também vamos chegar ainda está a caminho, Ana, que não perdeu as esperanças, pede a uma das crianças que a leve até a fonte do oásis” (COLASANTI, 1993, p.67).

Esse outro dia que ainda vai chegar é o amanhã, é o futuro e, dado o processo formativo instaurado por Ana, a narradora realmente já sabe onde é que ela vai chegar. Ana está crescendo e é a adolescência que está a chegar. E é

exatamente por isso que o barco da sua travessia, do seu crescimento não pode ser testado, porque Ana, como todas as pessoas, desconhecem o futuro e, assim como diria Riobaldo, personagem de *Grande sertão: veredas*, “a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou” (ROSA, 1994, p.42). A vida é realmente cheia de surpresas e o que Ana tem em mãos é a certeza da viagem. O resto é o porvir, o desconhecido, porque ainda não se sabe o que virá e também porque, como já mencionado, “aprender-a-viver é que é o viver, mesmo” (ROSA, 1994, p.840).

Cabe a Ana, enquanto ainda pode, aproveitar o tempo que tem. Ana parece saber bem disso, e é por isso que pede que a levem até a fonte do oásis. Ela continua buscando pela vida, pelo autoconhecimento, pela própria aprendizagem e transformação. O barco da vida realmente não pode ser testado, cabe aos sujeitos, então, o papel de apreciar o que têm à sua disposição. É por isso também que a “adolescência, hoje, não é mais encarada apenas como uma preparação para a vida adulta, mas passou a adquirir sentido em si mesma”.(SCHOEN-FERREIRA et al., 2010, p.228). A adolescência é o próprio viver, uma fase significativa da vida, com seus próprios dilemas e dificuldades e não apenas uma preparação para o que ainda vai chegar. Isso significa que as experiências ali vivenciadas repercutem no processo de autoconhecimento das pessoas.

Referenciando Kalina e Laufer (1974), Schoen-Ferreira et al. (2010) relaciona a adolescência ao “segundo grande salto para a vida: o salto em direção a si mesmo, como ser individual” (p.227) e é por isso que, a certa altura da viagem, “Ana pensa nas mulheres, com suas colheres de prata. E um frio lhe beija o cangote. Talvez seja a madrugada, que vem vindo” (COLASANTI, 1993, p.62). As mulheres com as colheres de prata recuperadas pela memória de Ana são as mulheres da cidade em ruínas, as mães das crianças com quem Ana tanto brincara. Com as colheres de prata em mãos, essas mulheres tinham o poder de controlar o tempo. Eram elas quem colocavam mais areia na ampulheta da vida, sendo as responsáveis por prolongarem os dias, impedindo que as noites chegassem para que as crianças pudessem brincar à vontade ou não. Elas eram mulheres donas do próprio tempo e é essa conquista que Ana está construindo para si. O caminho que



Ana percorre tende a torná-la mais segura, mais responsável, menos impulsiva, mais contemplativa também.

Por isso, em sua passagem pelo estúdio do cinema, mesmo raptada, ela consegue dar um jeito de fazer valer os seus desejos, as suas escolhas, as suas decisões. Quando raptada, ela percebe que o ambiente e o papel que lhe reservam não a agrada e assume a responsabilidade por comandar a própria vida. Deixa de esperar que outros interfiram em seus próximos destinos e, bem consciente do que quer, mais madura e mais crescida, vai ela mesma empreender a viagem de volta para casa. Com a sua força de vontade, ela consegue pegar o trem e, mesmo com medo da escuridão que vem pela frente, ela se arrisca. Agora ela sabe para onde quer ir e por isso, dentro do metrô, “recusa-se a dormir. Sabe lá para onde vai esse metrô? Sabe lá para onde pode leva-la se fechar os olhos? E como saber, dormindo, em que estação saltar?” (COLASANTI, 1994, p.75). Por isso que Ana agora não confia apenas em seus instintos, ela tem projetos a seguir e por isso mesmo que ela não pode dormir, ela precisa estar atenta para saber a hora certa de saltar. E ao completar aquela importante etapa da sua viagem, Ana salta na já conhecida Estação da Tumba e, então, se sente bem mais segura:

E depois de andar um pouco, lá está ela na rampa. A mesma rampa que ela já subiu, que dá para os degraus que dão para a passagem que dá para a sala toda pintada, a sala da rainha.  
“Até que enfim um lugar familiar”, suspira Ana aliviada, como se visse o portão de casa (COLASANTI, 1994, p.77).

E, assim, é possível perceber que, mesmo por meio do insólito, no plano dos símbolos, do fantástico, o romance consegue abordar de forma intensa os conteúdos de um típico *Bildungsroman* feminino juvenil. E, como tal, Ana Z. cresceu como mulher e, assim, pode abrir caminhos para a construção de uma sociedade menos opressora e mais favorável à libertação da mulher. Nesse sentido, surgem algumas possibilidades de respostas para o título *Ana Z. aonde vai você?*. Após todo esse percurso, Ana Z. vai para onde ela quiser, vai desbravar novos caminhos para as personagens femininas mirins, vai constituir um berço, uma tradição possível para que outros *Bildungsromane femininos juvenis* possam surgir, dando voz às problemáticas especificamente femininas em outras histórias, em outros tempos e em outros contextos.

Em *Vendem-se unicórnios*, de Índigo, a narrativa que é uma das mais realistas, o recurso à fantasia também se faz presente no universo imaginário criado pela protagonista Jaqueline, quando tenta incorporar uma nova personalidade, por meio do apelido Jackie. Um corte de cabelo, lentes de contato em lugar dos óculos e uma calça jeans foram o suficiente para, metaforicamente, transportar a protagonista de sua realidade de família classe média baixa, com uma vida regrada, fazendo-a se sentir e a se comportar como outra pessoa, bem diferente do que ela realmente era.

Após a sua transformação, ao se olhar no espelho, Jaqueline constata que “a garota refletida tem uma imagem forte que quer se impor” e quer que ela perceba “que agora é ela quem manda” (ÍNDIGO, 2011, p.11). No entanto, Jaqueline tem consciência de que a transformação exterior nem sempre vem acompanhada da transformação interior. Tanto é assim que, quando o uso das lentes de contato lhe causa uma tontura que lhe dá a sensação de que o mundo gira à sua volta, a moça da ótica explica a ela que é normal isso acontecer, mas que o desconforto passa em dois dias. Mas a dúvida que preocupa Jaqueline é exatamente sobre isso: “Penso no tempo de ajuste. Para os olhos, dois dias. E para o resto de mim? Enquanto ando, pé ante pé, não consigo deixar de passar a mão no rosto. Sinto uma espécie de nudez facial” (p.11-12). E, quando volta para a escola após as férias do meio do ano, mesmo com o novo visual, o desconforto de Jackie ainda prevalece:

Apesar da megatransformação, continuo com dois olhos enormes esbugalhados, vendo tudo isso do ponto de vista do peixe-esponja que, no fundo, ainda sou. Entre o amontoado de sentimentos, mais um vai se aninhando. Uma tristeza com recheio de solidão (ÍNDIGO, 2011, p.39).

Trata-se, portanto, de um desconforto interior que não pode ser resolvido, simplesmente, a partir da aparência física, do exterior. No decorrer dos seus respectivos processos de formação, o que se evidencia é que as três protagonistas – Maria Campos, Ana Z. e Jaqueline – empreendem grandiosas viagens – reais ou metafóricas – para se aperceberem de que a liberdade, a maturidade, a emancipação que elas tanto buscavam, na verdade, não viria do exterior, mas sim, de dentro, tal como Paula (1999) propõe:

Diante da necessidade imperiosa de provar-se e de superar as discriminações, observamos esse processo de mutação ocorrer a partir de uma eclosão do dentro-da-mulher para o fora. Essa

reconstrução identitária que libera o universo feminino interior equivale a uma elevação do nível de consciência através da acumulação de experiências, do modo particular e diferenciado de estar no mundo (PAULA, 1999, p.90).

Mas, apesar de ter consciência de que a transformação exterior nem sempre equivale à transformação interior, quando se vê “repaginada”, a adolescente percebe que o mundo a olha diferente, ela se sente bonita e “descolada” e muda completamente de comportamento. Assim, ela até conseguiu, já na volta para casa, conhecer um garoto legal, que gostava dela e que viria a ser seu namorado, André, mas o largou com a mesma facilidade que o conquistou, enquanto se sentia sugada pelo universo do consumismo desenfreado, dos passeios diários aos Shoppings Centers, das baladas mais glamorosas, das bebidas e cigarros e outras futilidades. Isso reflete a busca incessante e a qualquer custo, por um ideal de beleza criado pelas mídias.

O consumo tenta suprir as necessidades – não apenas as objetivas, mas, principalmente, as subjetivas – do ser humano contemporâneo, que está inserido numa época cada vez mais individualista e que reproduz seus ideais emancipadores, atribuindo à mulher completude e realização individual. Ou seja, hoje, a mulher, ao consumir um produto da moda, por exemplo, tem a sensação de sentir-se mais bonita, mais desejada, mais atraente e mais completa, chegando a um alto nível de satisfação pessoal (BORIS; CESÍDIO, 2007, p.471).

Como o próprio título da obra sugere, fazendo referência a uma camiseta com o desenho de vários unicórnios que ela comprou e lhe custou “o mesmo que um unicórnio puro-sangue vivo, com taxa de entrega” (ÍNDIGO, 2011, p.60), no mundo capitalista, as pessoas são demasiadamente fascinadas pelo consumo, que são capazes de comprar e vender qualquer coisa. Num mundo de absoluta ostentação, as pessoas perdem o bom-senso e os limites da realidade e adentram um mundo imaginário que desconsidera e até destoa da realidade. Isso fica evidente, por exemplo, no discurso de Zefa, a irmã gêmea de Jackie que, diferentemente dela, é mais centrada, soube lidar bem com a mudança de cidade, era atleta e, por meio do vôlei, enturmou-se facilmente na nova escola.

Quando o pai descobre os rombos no cartão de crédito de Jackie, Zefa, a menina engajada ecológica e socialmente, demonstra a sua indignação, mas ressalta que é um comportamento sintomático do capitalismo selvagem:

A pessoa para de pensar em termos de recursos, como se vivêssemos num mundo mágico em que as coisas brotam do nada. E eu não estou falando só de cartão de crédito sem limite. Falo da falta de limite de consumo. Ela mesma falou que vai consumindo, e consumindo, sem pensar (ÍNDIGO, 2011, p.99).

Esse mundo mágico descrito por Zefa é a metáfora perfeita de quão fantasiosa e ilusória era a atuação de Jackie. O mundo em que Jackie passara a viver ultimamente era um mundo onde era possível que se vendessem até mesmo unicórnios, algo que sequer existe, mas em nome do consumo, é passível de ser inventado. O fato é que Jackie assume um comportamento de deslumbramento e, para sentir-se aceita no grupo da garota mais popular do colégio e poder participar de festas incríveis, acaba se submetendo a bebidas, a cigarros, abandona sua rotina de leitora e frequentadora assídua da biblioteca escolar e quase não percebe que, com a nova rotina, ela ainda não é feliz e atua apenas como um bichinho de estimação da amiga rica – “a patricinha” – da escola.

A linguagem usada por Jaqueline e o seu senso de humor também são aspectos que podem ser considerados de grande importância para que o diálogo com o público jovem se efetive de forma positiva.

Em *A mocinha do Mercado Central*, cuja protagonista se desenvolve da juventude para a idade adulta, a predeterminação ao público juvenil não poupa o/a leitor/a de temas extremamente cruéis e polêmicos como a dolorosa experiência do suicídio e o traumático sofrimento de um estupro, por exemplo. E surpreendentemente, esses temas não aparecem como temas secundários, marginais, explorados de forma superficial. Muito pelo contrário, eles aparecem no centro da trama e são decisivos para o processo de formação da protagonista, repercutindo no mais profundo de seu ser, marcando a sua existência e estabelecendo novos rumos para a sua vida.

O fato de nem o estupro e nem o suicídio atingirem diretamente a protagonista pode funcionar, na trama, como um elemento atenuante, como um comedimento necessário para tornar os fatos menos traumáticos, tanto para o/a leitor/a quanto para a própria protagonista. Maria não sofre o estupro, mas é a filha que nasceu desse crime e, por isso, mesmo que tenha sido consagrada a Nossa Senhora pela mãe, a sua dor, o seu sentimento de incompletude é inevitável.

A mãe, em sua forma simples e sincera de amar, insiste em narrar para a filha uma história menos dolorosa para explicar a concepção da menina; provavelmente, trata-se de um enredo propositalmente criado por ela para amenizar a dor, a dela própria e a da filha. Maria sempre pedia para a mãe falar do pai de novo, mas nas histórias contadas por Bernardina, o jovem que a estuprou teria agido sob ameaças: “– Eu fui profundamente ofendida, mas só eu sabia que ele não era um moço tão cruel assim” (REZENDE, 2011, p.72). E Maria queria saber sempre mais e mais: “– Conta do começo, mãe. Por favor” (REZENDE, 2011, p.72).

Como os capítulos da obra são intercalados, não seguindo a ordem linear dos fatos, a narrativa do estupro vai acontecendo aos poucos, parte por parte, de forma gradativa, no decorrer da obra. Às vezes, é recuperada pela lembrança da protagonista que recupera as conversas com a mãe, por meio do fluxo de consciência do/a narrador/a, havendo sempre um distanciamento entre o narrado, o lembrado e o que realmente aconteceu. Na maioria das vezes, o que se narra são pequenos trechos de conversas que Maria teve com a mãe e ficou meditando depois. A narração completa do episódio do estupro só se apresenta uma vez, na trama já adiantada, e ocorre justamente enquanto Maria está no Rio de Janeiro, no apartamento cedido pela tia e, ao olhar para o Cristo Redentor se lembra da mãe e com ela começa a conversar:

- Fala de novo sobre o meu pai.
- Pra quê, minha filha?
- Pra eu ouvir.
- Já te contei tantas vezes...
- Conta de novo, mãe (REZENDE, 2011, p.71).

Esta conversa, aliás, só ocorre na fantasia de Maria, que no vazio da solidão de seu quarto, dá voz, em meio ao silêncio, ao seu vazio interior. Tanto é assim que, “se alguém de um prédio próximo quisesse bisbilhotar, veria uma moça conversando com o vazio, mas na verdade o vazio era a mãe da moça, as duas embrenhadas no vento e nas luzes daquela noite” (REZENDE, 2011, p.71). O/a narrador/a, portanto, dá todas as pistas de que a conversa que segue não tem muito compromisso com a verdade dos fatos. É apenas uma história lembrada na versão que Maria assimilou das conversas tantas vezes vivenciadas com a mãe, já filtradas pelo amor de mãe e guardadas na lembrança por uma menina que sente uma profunda falta de um pai.

A fantasia e a lembrança, nesse caso, funcionam como filtros que aliviam a culpa do pai e trazem um pouco de sossego, alívio e até alguma esperança para a vida dura de Maria. Do mesmo modo, também favorecem a adequação da obra para o seu público leitor juvenil. E, assim, por meio do discurso indireto livre, nas falas alternadas entre a mãe Bernardina e a voz do/a narrador/a, o que se narra é uma tentativa de se descrever e justificar um crime terrível e injustificável, com o cuidado de defender ou, no mínimo, amenizar a culpa do criminoso.

– O ônibus já estava na metade do caminho. [...] Eu estava cochilando um mucadinho.

Que coisas poderiam acontecer numa estrada que vai de Belo Horizonte a São Paulo? Todas as coisas.

– De repente, o motorista freou. Freou de um jeito esquisito. Um carro com bandidos tinha acabado de fazer sinal para ele parar. [...]

– Eles entraram com capuzes, só os olhos apareciam um pouco. Três empunhavam armas e outros três foram logo abrindo as carteiras, as bolsas e as sacolas. Tudo em silêncio. [...]

No entanto, o sétimo bandido que era o mais jovem, ficou parado na porta, sem roubar nada, sem apontar nenhuma arma, apenas olhava a cena, debaixo do capuz. Ali estava o pai de Nídia.

– Então um deles, certamente o chefe, fez um gesto pro bandido que estava parado na porta, o que não tinha arma e nem estava assaltando a gente. O moço, o mais novo do que os outros, o moço disse que não, que não, ele disse que não com a cabeça.

O chefe dos bandidos apontara para a passageira mais jovem, a Bernardina. [...]

– O moço ficou dizendo que não com a cabeça, então o chefe chegou perto dele e apontou a arma pra ele. Empurrou ele na minha direção. E com a arma, exigiu:

– Você, que ainda é um franguinho, que ainda não sabe o que é mulher, vai aprender com essa mocinha do ônibus, anda, agora, depressa, senão eu te arrebento os miolos. (REZENDE, 2011, p.72-73).

Se os trechos marcados por travessão, registrando o que Maria relembra das falas da mãe, já relevam e amenizam a brutalidade do abuso, nas reminiscências de Maria, presentes nas falas do/a narrador/a, o pai é praticamente absolvido por completo. É como se, na falta de uma história bonita para explicar a sua concepção, Maria pudesse, com a força de seu desejo, criar a sua própria história, colorindo-a com as cores com que sonham e desejam o seu coração.

Os passageiros pediram clemência, pelo amor de Deus, por tudo que era mais sagrado, não fizessem mal à moça. O rapaz poderia ter preferido morrer a violentar a moça que o olhava apavorada. [...]

– Ele preferiu a vida, a violência da vida, à morte (REZENDE, 2011, p.72-73).

A defesa da própria vida, mesmo que de forma violenta é justificativa suficiente para a protagonista perdoar o pai, sem nem mesmo tê-lo conhecido ainda. Até porque, de acordo com Bernardina, em todas as suas narrativas, o tal jovem, após ter cometido o abuso, tomou o cuidado de olhá-la nos olhos para lhe pedir perdão: “– Ele tremia muito. Eu quase morri de medo e de dor. Quando acabou, ele me olhou com pesar. De repente, fingiu que estava me empurrando e me batendo, debruçou um pouco sobre mim e disse baixinho, só pra eu ouvir: ‘Perdão’” (REZENDE, 2011, p.73).

E Maria Campos parecia se sentir consolada pelo fato de ser filha da “covardia e do perdão”. Filha da covardia é o que dizia sua mãe, já que “Bernardina poderia ter ido a uma delegacia, para denunciar o crime. O justo era que exigisse investigação, julgamento e pena. Mas teve medo e vergonha” (REZENDE, 2011, p.73). E filha do perdão, porque seu pai, no fundo, não era tão cruel assim ou, pelo menos, ela não queria que ele assim fosse.

De modo semelhante ao que ocorre com o estupro, o tema do suicídio também passa por algumas espécies de filtro para se tornar mais acessível ao/à leitor/a juvenil. Primeiramente, porque Maria não comete o suicídio e nem o presencia. Quando a amiga Valentina Vitória decide tirar a própria vida, Maria está em São João Dell Rey, tentando se conhecer melhor, procurando encontrar novas razões pelas quais viver, mas nem por isso seu sofrimento pela perda da melhor amiga é menor. O distanciamento de Maria é um filtro que, de certa forma, poupam a protagonista e o/a leitor/a também do sofrimento, mas, mesmo de longe, Maria é capaz de pressentir o que estava acontecendo com sua amiga, liga para ela e tem uma breve conversa com ela, mesmo depois de sua morte. E essa conversa fica sem explicação, como tantos outros episódios dessa narrativa tão rica. Sem compreender a conversa esquisita que teve com Valentina Vitória e sem saber da tragédia, Maria volta para sua cidade imediatamente e lá terá a oportunidade de aprender preciosas lições com tudo o que acontecera com a amiga. O que se observa, portanto, é que nas três obras analisadas, a preocupação em adequar as narrativas ao público juvenil ao qual se dirige, não prejudicam a qualidade e nem a profundidade das experiências humanas tão realistas e tão desafiadoras que se disponibilizam tanto às protagonistas quanto para seus/suas leitores/as.

## 5. O *BILDUNGSROMAN* FEMININO JUVENIL E O LETRAMENTO LITERÁRIO: A FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORAS

Em oposição à formação estritamente pedagógica, Ceccantini (2000) propõe a terceira e talvez a mais importante acepção para o termo “formação”: trata-se da formação literária, que corresponde a um aspecto que ele considera imprescindível da constituição de um bom livro de literatura e, sem dúvida também, de um bom livro de literatura juvenil. Até porque, um bom livro só se efetivará como tal, se ele for capaz, de alguma maneira, de enredar leitores/as, propiciando o encontro com novas leituras e contribuindo também para a ampliação do nível de letramento literário desse/a leitor/a.

Ressalta-se que, neste trabalho, defende-se o potencial formativo das produções literárias que compõem o *corpus* de pesquisa ora escolhido que, por sinal, é constituído por obras legitimadas pela crítica acadêmica e algumas delas, inclusive, já receberam premiações que asseguram o valor a elas atribuído por um público bem restrito e especializado. Para tanto, foi preciso recorrer a estudos que possibilitassem a compreensão das características que conferem um distintivo de qualidade para esse tipo específico de produção, a fim de se apontar alguns expedientes que funcionariam como critérios para determinando juízo de valor a elas atribuído pelas instâncias especializadas.

Isso não significa, no entanto, que se tenha a pretensão de se adotar aqui uma postura apocalíptica em relação a uma imensa produção literária disponível no mercado editorial, nas escolas brasileiras e nas mãos de adolescentes que lotam as feiras literárias por todo o país, na contemporaneidade, e que não desfrutam do mesmo prestígio junto à crítica especializada. Até porque, ignorar essa vasta produção equivaleria, como propõe Umberto Eco (2001), a ignorar com elas, os diversos/as leitores/as que se formam por meio dessas obras e que, a partir delas, estabelecem as suas práticas e experiências particulares de leitura e de fruição do objeto literário.

Portanto, longe de se adotar esta postura apocalíptica [e preconceituosa] em que, para defender as produções literárias legitimadas pela crítica, seria necessário ignorar, desconsiderar e até mesmo questionar o valor e subestimar o potencial formativo de obras menos reconhecidas pela crítica acadêmica e pelas instâncias



agenciadoras da literatura e da leitura literária, este trabalho concebe o letramento literário como um processo constituído por práticas plurais de leitura e de encontro com o texto literário. Desse modo, é preciso reconhecer, no processo de definição de literariedade, que o valor de uma obra só se efetiva no processo de recepção, durante a leitura, no contato com o/a leitor/a. Do mesmo modo, cada leitor/a só se efetiva como tal, por meio de uma história particular e única de leitura e de formação, sendo enredado por obras diversas que respondam e correspondam de forma satisfatória aos seus anseios e expectativas de leitura também particulares, em diferentes contextos e situações no decorrer da sua vida.

Feitos esses esclarecimentos, é possível, então, passar para a análise de alguns elementos que distinguem os romances de Colasanti (1994), Índigo (2011) e Rezende (2011) e que entre os estudiosos especializados de literatura se convencionou definir como critérios determinantes para inseri-los em um grupo de obras de maior prestígio, que constituem o cânone literário. Portanto, entende-se, também, que, para se investir na formação de leitores/as, algo tão importante para os agenciadores da leitura, um bom livro não pode prescindir de um potencial formador, no sentido amplo do termo, propiciando a formação humana, especificamente por meio de um trabalho de criação que considera as especificidades do público jovem, valorizando o seu potencial, sem subestimá-lo, para poder propiciar experiências estéticas cada vez mais significativas. A formação do/a leitor/a como leitor/a propriamente dito/a, nessa perspectiva, só se efetivaria, quando esta última acepção do termo “formação” estiver garantida também, possibilitando-se assim, aquilo que Ceccantini (2009) denomina de “o início da trajetória de um comportamento perene de leitura” (CECCANTINI, 2009). Para o autor, sem a capacidade de propiciar a formação literária, as outras dimensões da formação, também, dificilmente poderão ocorrer de modo satisfatório.

### 5.1 No contato com a arte e a literatura, a formação literária / estética das protagonistas

Entre as concepções do termo *formação* desenvolvidos por Ceccantini (2000), está a formação literária propiciada pelo romance juvenil, legitimando, assim, um

critério de análise que também dá respaldo à qualidade estética de um acervo significativo de produção literária para jovens. Tal concepção pode ser associada ao aspecto didático - pedagógico do romance de formação destacado por Bakhtin (2003), mas já concebido por Karl Morgenstein, ainda em 1820, na gênese do *Bildungsroman* e reiterado por Pinto (1990, p.11). Trata-se de um aspecto significativo para o gênero que, revestido de uma intenção formativa, por meio de seus eventos, deve contribuir para o amadurecimento não só do protagonista, mas também da pessoa que lê a obra, evidenciando seu caráter emancipatório.

Nas origens do *Bildungsroman*, no entanto, a formação prevista para o/a leitor/a se relaciona muito mais a questões ligadas ao amadurecimento do jovem, à incorporação de novas experiências de vida por meio da leitura. Segundo Morgenstein (*apud* MAAS, 2000, p.19), determinada obra

poderá ser chamada de *Bildungsroman*, sobretudo devido ao seu conteúdo, porque ela representa a formação do protagonista em seu início e trajetória em direção a um grau determinado de perfectibilidade; em segundo lugar, também porque ela promove a formação do leitor através dessa representação, de uma maneira mais ampla do que qualquer outro tipo de romance.

Sem dúvida, a tradição do gênero romance de formação revela que, ao mesmo tempo em que ele pretende incorporar os padrões sociais vigentes em seu contexto, pretende, também, apresentar-se como modelo de trajetória exemplar a ser percorrida, como parâmetro de comportamento para seus/suas leitores/as, sendo bastante representativo daquilo que a sociedade espera de meninos e meninas de todas as idades. Inevitavelmente, as experiências vivenciadas pelas personagens são interpretadas e reinterpretadas pelos/as leitores/as, são incorporadas e aceitas ou refutadas e, de um modo ou de outro, favorecem o seu próprio processo de formação, como formação humana, no sentido mais amplo possível.

Nas obras juvenis contemporâneas, todavia, em meio ao processo de consolidação da literatura juvenil, diante de uma tentativa de demarcação de um espaço próprio no cânone literário, observa-se que a formação leitora, literária, artística, é parte inerente e indispensável, sendo, portanto, imprescindível para a formação, em sentido amplo. Teresa Colomer (2003), no livro *A formação do leitor*

*literário*, afirma que é evidente que a ênfase dada à função educativa dos livros infantis e juvenis tem variado ao longo da história e o peso dessa questão

foi diminuindo durante o século XIX e ainda no século XX, para ir aceitando, progressivamente, as funções de entretenimento e ócio, que forçaram o reconhecimento da função literária deste tipo de texto. O reconhecimento destas novas funções explicitou a dupla função dos livros destinados a crianças e jovens, e nas últimas décadas, inclusive, acabaram tornando predominante o aspecto literário.

No entanto, apesar de que a ênfase se situou em um ou outro dos dois extremos, o certo é que a literatura infantil manteve-se sempre entre as duas funções. Sua destinação à infância, ou seja, a um setor social em fase de formação e aprendizagem, impõe restrições de dois tipos a estes textos: em primeiro lugar, na maneira como a obra apresenta, caracteriza e julga o mundo, já que se trata de oferecer aos leitores modelos de conduta e de interpretação social da realidade e, em segundo lugar, na maneira como se configura a criança-leitora implícita, já que se deve atender o nível de compreensibilidade dos textos, segundo a competência literária que nela se pressupõe (COLOMER, 2003, p.163).

Quando Colomer (2003) se refere à “maneira como se configura a criança-leitora implícita” e ao “nível de compreensibilidade dos textos” equivalente à “competência literária” que tal público pressupõe (p.163), ela abre caminhos para que se compreendam o porquê da necessidade de se justificar os critérios determinantes para que as obras aqui selecionadas sejam respaldadas por um “valor qualitativo” por parte da crítica acadêmica especializada. Irrefutavelmente, tais obras se revestem de uma complexidade maior, exigindo, conseqüentemente, um esforço maior por parte do/a leitor/a, no ato da leitura. Isso não significa que todos os/as leitores/as que dela se apropriarem o farão com o mesmo empenho, com o mesmo nível de capacidade de adentrar nas entrelinhas do texto para atribuir sentido. Por outro lado, isso revela que a existência de obras que configurem um leitor juvenil implícito com uma competência literária maior é indicativo de alguma ampliação na proficiência leitora do público leitor nelas pré-concebido.

Reconhece-se, aqui, que tais critérios não são os únicos aceitáveis para a apreciação de uma obra literária de qualidade e que os caminhos para se estabelecer juízos de valor à produção literária são múltiplos, na mesma proporção em que são múltiplos os contextos de produção e recepção, os objetivos de leitura e até mesmo os/as próprios/as leitores/as e as obras. Os expedientes aqui analisados, portanto, não são os únicos caminhos válidos para se atribuir valor a uma obra, mas

são os adotados pela crítica da literatura canônica. E é por isso que, mesmo reconhecendo a importância das práticas diversas e plurais de letramento literário, opta-se pela elucidação dos expedientes que confirmam a complexidade de algumas obras literárias juvenis, a fim de se combater um estigma de menoridade, de inferioridade que as acompanha e colocá-las em pé de igualdade com quaisquer outras obras consideradas de qualidade pelos defensores do cânone literário.

Nas obras de literatura especificamente juvenil, por sua vez, como já discutido no capítulo anterior, observa-se que a figura do jovem ou adolescente-leitor implícito também exerce alguma influência na configuração da narrativa. Quanto às obras que compõem o *corpus* dessa pesquisa, constata-se que a todas as protagonistas são oferecidas algumas possibilidades de contato significativo com a arte ou com a literatura. São eventos significativos para essas meninas de papel que trilham o percurso de seu próprio crescimento, mas são eventos indispensáveis ao/à leitor/a, também, aos adolescentes de carne e osso que, por sua vez, podem ampliar seus horizontes por meio das experiências disponíveis nas histórias que leem.

Nas três narrativas analisadas, a formação literária e artística das protagonistas não só são recorrentes como também são determinantes para que a trajetória de formação se cumpra plenamente. Em *Ana Z. aonde vai você?*, por exemplo, o contato com restauradores de tumbas, dentro das ruínas de uma tumba egípcia, se converte em uma riquíssima possibilidade de encontro com a arte e de reflexão sobre a sua função formadora e restauradora na vida humana.

Quando a menina chega àquela sala com pinturas na parede e que, a princípio, era muito diferente das outras que conhecera dentro do poço, Ana lamenta não ter ninguém para quem fazer suas perguntas. Trata-se, primeiramente, de uma singela experiência de contato entre a menina cheia de vida e a possibilidade da morte, por meio da representação da morte. Mesmo sozinha, Ana se diverte imaginando histórias para as personagens ali representadas – camponeses, mulheres, crianças. Mesmo diante da morte, o espírito vigoroso da menina insiste em buscar história(s) de vida para aquelas pessoas. Quando chegam ali dois homens, um Alto e outro Baixinho, ambos com calça e camisa brancas, como dois médicos, Ana acredita que sejam ladrões de tumba, mas, na verdade, a tumba está vazia há muito tempo, e eles explicam que estão ali tratando de uma restauração. É nessa conversa sobre restauração de tumbas e restauração de vidas que a

ambiguidade prevalecerá, mais uma vez, confirmando que as ações exteriores repercutem diretamente na organização interior da menina:

– Estamos tratando da restauração – diz o Alto.  
E Ana, contente de saber o que é restauração: – Da tumba?  
– Da cuca – responde ele.  
Surpresa de Ana – De quem?  
Baixinho – Da nossa.  
Alto – Estávamos meio esgotados.  
Baixinho – A vida entre os vivos é muito cansativa.  
Alto – São barulhentos demais.  
Baixinho – E tão metidos!  
Alto – O pessoal aqui é mais discreto – olha em volta. – E muito silencioso.  
Baixinho – Daí, aceitamos esse trabalho.  
Alto – Conseguimos patrocínio de um novo refrigerante.  
Ana, começando a se irritar – Mas que trabalho?  
Baixinho, como quem está repetindo uma obviedade – De restauração.  
Ana, com ar esperto – Da cuca.  
Alto – Não. Da tumba (COLASANTI, 1994, p. 21).

Em sua inocência, Ana demonstra sabedoria e capacidade de abstração, ao associar a restauração de uma tumba à restauração da “cuca”, da cabeça, da mente das pessoas. E, assim, o trabalho artístico de restauração da tumba é associado ao processo de restauração interior das personagens. É o poder restaurador da arte, que humaniza as pessoas e as coloca em sintonia profunda consigo mesmas, com as questões mais íntimas de suas vidas. Os homens, maduros, cansados do barulho e da arrogância dos vivos, veem no trabalho que realizam a possibilidade de se pouparem desses ruídos sociais, pois já estão na fase de restaurar suas construções; Ana, menina, ainda está na fase de edificar, pois ainda precisa crescer e tem muito chão pela frente, pois tem muito ainda a aprender.

A narradora também reconhece que “é muita restauração para a cabeça de uma menina. Sobretudo uma menina faminta, posta diante de um homem que afunda os dentes no seu pão com mortadela” (COLASANTI, 1994, p.21). Nesse momento específico – ainda precoce – de sua trajetória de formação, portanto, a fome de Ana é, indiscutivelmente, mais física. Encabulada, ela se arrisca a pedir uma mordidinha do apetitoso lanche, mas ganha um sanduíche inteiro. Após saciar sua fome física, ela já pode tratar da sua fome mais profunda – a intelectual e espiritual – e volta, então, a fazer perguntas, para saciar sua curiosidade sobre tudo.

Nessa fase de amadurecimento, Ana ainda não consegue compreender tudo o que os homens lhe explicam sobre a restauração. Por isso, ao constatar que seus peixes não poderiam ter se demorado ali naquela sala tão seca, Ana se despede dos dois restauradores e segue seu caminho, mais uma vez, em busca da vida e do conhecimento, mas leva consigo as reflexões sobre essa experiência que vivera. Tanto é assim que, mais tarde, quando ela retorna por esse mesmo caminho e encontra turistas dentro da tumba, mais madura, mais contemplativa e mais consciente da importância das coisas interiores, Ana é capaz de reconhecer, também, que os vivos às vezes são barulhentos demais.

A experiência de Ana Z. no “oásis do desejo”, também, explicita a formação da sensibilidade para a arte. Dessa vez, é a arte literária que promoverá a formação da menina. Um oásis no meio do deserto é tão significativo e familiar para Ana Z., que a própria narradora, surpreendentemente, se descuida dela por alguns dias, deixando a menina, livre, seguir somente as próprias vontades.

E é interessante perceber que, nessa experiência de liberdade até em relação à narradora, a menina ousada, corajosa e de vontade própria vai usar o poder de seus desejos, nesse lugar mágico, para adaptar-se, perfeitamente, ao papel que lhe cabe, acomodando-se às expectativas sociais sobre o seu papel de menina / mulher. E, assim, Ana vai fazer-se princesa prisioneira de um sultão numa torre, recorrendo às tradicionais fantasias infantis no papel de mocinha que bem lhe cabe. A menina princesa que, prisioneira, assume a condição de objeto a serviço dos desejos de um sultão que a mataria, assim que seus serviços não mais lhe interessassem.

E, assim, numa postura passiva de adaptação social, nessa torre, em uma clara referência à Sherazade de *As mil e uma noites*, Ana contava histórias diariamente ao sultão, cujo carrasco a mataria, assim que ela não tivesse mais histórias para contar. Mas, as histórias da menina se multiplicam e os contos clássicos se misturam e são ressignificados por ela, contribuindo para a sua autoformação, ao abrir para ela novos horizontes. É a formação literária da protagonista trazendo para as suas histórias e para a sua própria história novas experiências e uma nova perspectiva de vida.

Em *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, após engolir a vovó, o Lobo reflete sobre o que fez, sobre sua vida de “comedor de gente” e admite estar cansado do *menu* e da ferocidade e, assim, descobre que nasceu para a arte e decide virar

músico em Brêmen. O mesmo ocorre com a história do *Gato de botas*, *João e o pé de feijão* e de muitas outras fadas e princesas que Ana conheceu e inventou, até o dia em que o repertório da menina acabou.

Contando a seu modo aquilo que ouviu contar tantas vezes nos modos dos outros, Ana calça botas de sete léguas e, quase sem se dar conta, vai atravessando as noites. Até ter atravessado tantas, que uma manhã, saído o Sultão, percebe ter acabado seu estoque de ogres, fadas, madrinhas, príncipes e princesas. Como seca um rio, secou a memória de Ana. E, por mais que se esforce, não encontra dentro de si nem mais uma história para contar (COLASANTI, 1994, p.39).

Ana, então, dessa vez, não se comporta de forma passiva frente ao seu destino, mas vai tentar mudá-lo ao fazer uso de seu poder de persuasão para negociar sua morte com o sultão que, por sua vez, nem queria o mal da menina. Mas mudar a violência de seu destino de mulher-objeto não seria fácil, porque este já faz parte do imaginário cultural coletivo e, por isso, havia também o desejo do carrasco, da mulher do carrasco que tanto queria ver o marido se exibindo em praça pública, do filho do carrasco que nunca vira o pai trabalhar. Enfim, após essa conversa, quando tudo parece perdido e Ana parece mesmo não encontrar escapatória alguma para a sua triste condição, ela recorre ao choro. E chorou muito, tanto que ensopou o cetim dos coxins e o tapete até que as lágrimas, assim como as histórias, também “secaram dentro dela”. Foi um choro intenso e exaustivo, como ocorre entre os adolescentes, mas foi também um choro catártico e restaurador, pois Ana, após o choro, “exausta, ainda murmura: ‘O meu desejo vale. Vale sim’. E adormece desejando, desejando com força, não ser mais princesa, não estar na torre, sair daquele oásis” (COLASANTI, 1994, p.39).

A descoberta do valor do seu desejo é uma lição importantíssima para o amadurecimento de Ana. E, contrariando a expectativa social para o comportamento feminino de sua época, Ana desperta a sua consciência e se descobre portadora de direitos, reconhece a importância e o valor de seus desejos, de seus objetivos na vida. Ciente disso, ela faz seu desejo se realizar e supera os seus algozes. Ao acordar, Ana está deitada de volta na areia do deserto, fora do oásis e, portanto, livre, para continuar suas aventuras.

A mocinha do Mercado Central também passa por uma profunda transformação na qual a arte desempenha papel fundamental, quando, no decorrer

de sua viagem, ela visita a sua tia Marta, em Belo Horizonte, aquela que se constituiria uma das mais importantes mentoras para a sua formação não apenas literária, mas ética, financeira e humana também. Foi uma passagem tão significativa que, depois dali, Maria mudou completamente seus planos de roteiro para a viagem.

A verdade é que o convívio com a tia Marta, aquela que tinha um quarto-biblioteca cheio de livros, também é muito fecundo. Dela, Miriam, “a filha desejada”, vai receber o incentivo e a inspiração necessários para que, muito em breve, pudesse deixar desabrochar dentro dela, mais tarde, uma leitora voraz. Embora Maria fosse assumidamente preguiçosa para ler livros, conforme tantas vezes a sua amiga Valentina Vitória denunciara, a tia Marta, nas conversas com a sobrinha, tentava trazê-la para dentro de sua biblioteca, para dentro do mundo dos livros: “- Pode entrar, minha querida... Fique à vontade... Tem tanto livro bom!” (REZENDE, 2011, p.57). Mas Maria era teimosa e só conversava com a tia na cozinha ou na sala e, sempre que “percebia que ela estava naquele quarto, sentia preguiça de conversar. Entrar sozinha ali então, de jeito nenhum. Ali estava o mundo da tia Marta, suas coisas, seus livros. Não adiantava a tia insistir” (REZENDE, 2011, p.57). Mesmo relutante, por preferir criar, na imaginação as suas próprias histórias, ao invés de ler as histórias inventadas por outros, a experiência com a tia leitora repercute na formação da menina e vai ser incorporada em sua vida em outro momento.

Ela não entrava. Até parava um pouco, encostava metade do corpo na porta, olhava de esguelha para as prateleiras, via um ou outro livro de longe, via o jeito como a tia Marta segurava o livro que estava lendo, parecia que o livro era um namorado que ela ia beijar e abraçar [...]. Mas esse instante à porta daquele quarto não durava muito, Miriam ia depressa para o próprio quarto e continuava a imaginar suas coisas, suas vidas (REZENDE, 2011, p.57).

Mesmo não se deixando influenciar pela experiência leitora da tia, nessa etapa de sua viagem, Maria ainda conta com a ajuda dela que vai, despretensiosamente, oferecer-lhe por empréstimo um apartamento em Copacabana, no Rio de Janeiro. Maria, que pretendia ir para outra cidade (São Gonçalo do Abaeté) muda, então, os seus próximos rumos de viagem e se torna Nídia, nome de origem latina, que significa “pássaro recém-saído do ninho”.

Essa capacidade de agir diante do imprevisto, de mudar de rumos, de voltar atrás em uma decisão previamente tomada é uma etapa importante do



amadurecimento de um jovem, ajudando-o a perceber se ele está preparado ou não para as mudanças de rumos na vida, para novos percursos e novas atitudes diante das novas possibilidades que se abrem a cada momento na vida de uma pessoa em processo de formação. E, provavelmente, sabendo disso tudo, como condição para o empréstimo do apartamento, a tia, que adorava ler, pede que a sobrinha – que julgava ser um desperdício de vida ficar lendo livros, já que preferia inventar suas próprias “imaginações” – lhe prometa que entraria, no Rio de Janeiro, pelo menos uma vez, por alguns instantes, no Real Gabinete de Leitura.

E a promessa, é claro, vai se cumprir, mesmo que, no último dia de sua estadia lá na cidade. No Rio, Nídia se vê diante de tantas estátuas de escritores, monumentos com trechos de poemas, trabalhando numa padaria, vendo pessoas falando de eventos de livros como se fosse “uma coisa muito importante, uma coisa estupenda, algo que elas se proibiam de perder. Como se fosse um filme com o Selton Mello” (REZENDE, 2011, p.68), o seu grande ídolo. Nesse cenário rico, começava a despertar dentro dela a possibilidade de se encontrar consigo mesma, também por intermédio da leitura, do encontro com obras literárias. Ela ficou comovida com a forma como duas irmãs falavam de uma feira de livros, como se fosse “uma aventura numa cidade onde se pudesse descobrir muitas coisas sobre si mesma, que era o que ela, Nídia, mais gostava de fazer” (REZENDE, 2011, p.68).

Por causa dessa comoção, resolveu ir à feira, mas ainda assim, não sentiu inveja alguma daqueles jovens mergulhados em livros e foi somente em seu último dia no Rio de Janeiro que ela decidiu cumprir a promessa que fizera à tia Marta: entrou no Real Gabinete de Leitura pensando em ficar apenas alguns instantes por ali. Mas, atraída por um volume de Fernando Pessoa deixado sobre a mesa, Nídia resolve, então, folheá-lo, para agradar a tia Marta, e, então, se encanta com um poema que faz eco com sua vida e fala dela com uma propriedade inimaginável: “Não sei quantas almas tenho”: era o primeiro verso do poema que enredava a leitora. E, a partir daí

Não dava conta de parar de ler.  
O que eram essas palavras, minha Nossa Senhora?  
Isso já existia e ela não sabia?  
Foi lendo. Foi lendo.  
Voltou ao primeiro verso.  
Não sei quantas almas tenho.  
(REZENDE, 2011, p.81- 82).

E imensa foi a alegria e surpresa da mocinha ao descobrir, na leitura, que o poeta Fernando Pessoa possuía vários heterônimos:

De repente, com uma alegria doída, descobriu que Fernando Pessoa virava Alberto Caeiro. E virava Álvaro de Campos. E virava Ricardo Reis.

Ela riu baixinho, porque estava lendo o livro de um guerreiro destemido que inventava muitos nomes para ele. Coisa que ela também adorava fazer. (REZENDE, 2011, p.82).

Nídia percebe, a partir do contato com a poesia de Fernando Pessoa, que ela também tinha muitas almas, ela se vê como a reunião dos vários retalhos que ajudam a constituir a sua própria identidade, numa vida tecida por muitas histórias, muitas tramas, muitos enredos, muitas experiências. Agora, ela sente que o pássaro recém-saído do ninho podia, finalmente, voar. É o sentimento de liberdade, de segurança, de autoconfiança que invade o seu coração: “Afinal, Nídia tinha muitas almas. Nem sabia quantas. Mas sabia que sentia. Que podia continuar sentindo. E, recém-saída do ninho, podia voar” (REZENDE, 2011, p.82).

E, assim como acontece com Jaqueline, em *Vendem-se unicórnios*, de Índigo, a conquista da própria liberdade, na trajetória de Maria, também é associada ao poder de voar, colocando-a acima das massas, num plano superior, onde ela se torna capaz de compreender melhor a própria vida, a própria história. Ana Z. também, após despertar da sua condição de princesa submissa, a partir da reflexão sobre suas próprias histórias também é capaz de voar. Só que seu voo se dá em sonho, pela força do seu desejo que se concretiza, quando a menina acorda, no deserto, fora da torre, longe do poder do sultão e seu carrasco.

Após essa experiência de um longo dia de leitura no Real Gabinete da Leitura, Maria Campos, a menina livre e sonhadora, encorajada pelas descobertas do dia, sai de lá “de braços dados com o Fernando Pessoa” (REZENDE, 2011, p.89). O nome do poeta, precedido de artigo definido confirmando a proximidade, a plena identificação da menina com os versos que lera.

Quem tem alma não tem calma.  
Nídia de braços dados com o novo amigo.  
Com ele desceu a escada rolante.  
Com ele, correria todos os riscos.  
(REZENDE, 2011, p.89).

Após essa experiência mágica, Nídia já não era a mesma e nunca mais teria preguiça de ler. Após sua iniciação no mundo dos livros e da literatura, Nídia percebe que a leitura é um caminho autêntico para muitas viagens, garantindo possibilidades infinitas de o/a leitor/a reviver quantas histórias e quantas vidas bem desejar. Dentro do Real Gabinete de Leitura, compreendeu o porquê da insistência da tia Marta para que ela entrasse ali, porque sabia que ela não poderia passar indiferente a um lugar mágico como aquele: “Por isso tia Marta pedira que ela entrasse ali. Tia Marta era uma bruxa. Ela sabia que aquele lugar era encantado e então a fizera prometer que entraria” (REZENDE, 2011, p. 81).

Para reforçar o letramento literário da protagonista, além do encontro com os livros, o Rio de Janeiro ainda lhe reservava uma última surpresa: o encontro casual com seu grande ídolo, o ator Selton Mello, em uma padaria elegante onde Nídia fora tomar um café e comer um tão sonhado *financier*. Nídia apaixonara-se pelo ator desde que assistira ao filme *Lisbela e o prisioneiro*, ao lado de Valentina Vitória. Por isso, encontrá-lo daquela forma na confeitaria só poderia ser uma experiência mágica e inesquecível na vida de Nídia: “Subitamente, escutou um burburinho. [...] Alguém importante estava entrando. Nídia virou a cabeça para ver quem era. Seu coração disparou. Era ele. Era o Selton Mello” (REZENDE, 2011, p.83).

Tão emocionada, Nídia nem acredita que aquilo era real. Mas, disposta a não perder aquela oportunidade única na vida, ela toma seu café e, quando percebe que ele já estava sentando, lendo algumas anotações, ela toma coragem e vai até ele para dizer que estava apaixonada por ele. Foi simples e direta. E ele apenas a olhou rápido. “Não riu. Não caçoou. Apenas inclinou a cabeça, como se dissesse: ‘Que bom’.” (REZENDE, 2011, p.84). Nídia foi pagar a sua conta e quando ia embora, ele a chamou: “- Espera! Por favor, espera” (REZENDE, 2011, p.84). Nídia não acredita no que ouve. “Impossível. Só podia estar imaginando. Uma mágica como essa não aconteceria” (p.85), mas para e ouve de novo. Ele a chama para sentar-se e conversar um “mucadinho” e, quando ela conta sobre seus vários nomes e suas viagens, ele reconhece que, como ator, era exatamente esse o trabalho dele: viver todos os nomes que ele escolhe, ou os nomes que a vida lhe dá.

Foi um encontro rápido, mas Maria descobriu que o artista, de alguma forma, também tem a chance de viver outras vidas, incorporando outros personagens, outras histórias, outras vidas. Com certeza, tais aprendizados não serão facilmente

descartados da vida da protagonista, aliás, essa experiência será determinante para Maria, mais tarde, na escolha de seu curso superior e profissão.

Constata-se, mais uma vez, as relações profícuas com a arte, por meio de um encontro casual com um artista, promovendo singelas reflexões da protagonista, repercutindo em sua formação leitora, literária, artística e humana. Mais uma vez, o amadurecimento da menina que saíra de Dores do Indaiá tão ingênua, pobre, preguiçosa e com pouquíssimas experiências na vida vai se ampliar e se efetivar, também, por meio de sua formação literária e artística. Tais experiências serão inspiradoras e indispensáveis, mais tarde, quando ao final do romance, como atriz, Maria deverá discutir sobre sua arte com o público do teatro, tendo, no meio dele, um ilustre diretor de cinema.

Outro episódio significativo para a formação leitora de Maria é a experiência com um menino de oito anos que, mesmo depois de morto, lhe pedia insistentemente para que ela lhe contasse uma história. Foi quando ela trabalhava dia e noite, como enfermeira voluntária, em um “hospital pobre, de poucos recursos” (REZENDE, 2011, p.32). Lá, ela conheceu o Tadeuzinho, paciente da enfermaria 12, que morreu numa madrugada, dizendo que estava muito cansado, antes de Maria (Teresa) entrar no plantão. Com a notícia, Teresa mal conseguia se concentrar: “Um menino de oito anos dizia que estava cansado, muito cansado” (REZENDE, 2011, p.33) e, nesse dia, “ele não saía da barra da saia dela” (REZENDE, 2011, p.33), insistindo que ela lhe contasse mais uma história.

O diálogo com um menininho que morrera interpela o senso de realidade do/a leitor/a, mas em momento algum, há questionamento ou dúvida da parte da protagonista. E não se trata de uma metáfora, porque mesmo tentando ignorá-lo, ele tentava chamar a sua atenção e desamarrava-lhe o cadarço a toda hora. Ela pediu que ele descansasse depois de morto, já que estava cansado, mas ele insistia: “Eu quero mais uma história, Teresa. A última, está bem?” (REZENDE, 2011, p.33). Ela contou uma longa história triste e bonita. Tadeuzinho e os demais pacientes da enfermaria gostaram. Ele beijou as mãos dela, em uma “oração de graças” (REZENDE, 2011, p.34) e se despediu. Nunca mais Teresa o viu.

Provavelmente, Maria ficara impressionada por ter, tantas vezes, contado histórias ao Tadeuzinho. Afinal, ele pedia mais uma história, a última. Certamente, este menininho sedento por histórias mesmo sem ter resistido à morte, representa a

necessidade humana pela ficção, pela fantasia, pela literatura, de modo que, quando o corpo padece, ela pode ser a única a trazer um descanso, um alívio, um novo vigor para a alma humana.

Esta sede de Tadeuzinho por histórias, mesmo diante da morte, retoma a visão de Antonio Candido da literatura como direito, defendida no ensaio *O direito à literatura* (1995), quando o autor a reconhece como um direito de todos, ao lado dos bens incompressíveis, aos quais todos deveriam ter acesso, a fim de garantirem a sua integridade espiritual (CANDIDO, 1995, p.174). Para o autor, bens compressíveis seriam equivalentes aos cosméticos, por exemplo, e aos enfeites, os quais podem ser classificados como dispensáveis por serem, em muitos casos, considerados como supérfluos, por não satisfazerem às necessidades básicas do ser humano. Por outro lado, os bens incompressíveis seriam aqueles que satisfazem às necessidades humanas, são direitos que não podem ser negados a ninguém, é aquilo que não é passível de negociação. O autor adverte, ainda, que fatores econômicos, sociais e culturais interferem na seleção e classificação dos bens. Aquilo que é dispensável para alguns, pode ser prioridade para outros, dependendo da formação, da história de vida e da inserção social e cultural de cada pessoa.

No entanto, para ele, a literatura se enquadra como um bem incompressível, assim como o direito à moradia, ao vestuário, à alimentação, ao lazer e a tantos outros que se fazem necessários. Segundo ele, “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” e também “ninguém é capaz de passar vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 1995, p. 174).

Por isso, o contato com Tadeuzinho é tão significativo no processo de formação literária, artística de Maria Campos. Ele é a confirmação dessa função humanizadora da literatura. É importante ressaltar, também, que a formação como leitora não ocorre de modo separado da formação geral e humana das protagonistas. Ela se soma às demais experiências da vida das personagens adolescentes e favorece uma emancipação, uma maior consciência de sua situação, promovendo nelas o desejo de reescreverem as suas histórias de vida, instrumentalizando-as com a segurança de que precisam para dar um passo adiante no processo de consciência de si.

É a formação literária contribuindo para a humanização das protagonistas. Para Candido, a literatura é mais que um direito, ela é também um instrumento de humanização do homem e um poderoso instrumento de instrução e educação dentro da sociedade, por confirmar o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente da pessoa que lê (CANDIDO, 1995, p.175).

Para Candido (1995 p.175), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”. O papel humanizador da literatura, portanto, não consiste apenas em ensinar o bem. Para Candido (1972), a literatura é uma arte que transforma, humaniza o homem e a sociedade. E, para melhor explicar esse papel, o autor atribui à literatura três funções: a psicológica, a formadora e a social.

Graças a essa formação literária, ao final de *A mocinha do Mercado central*, Maria, após um intenso processo de amadurecimento, já possui repertório de vida suficiente para, por exemplo, reconhecer quão dramática e contraditória fora a amiga Valentina Vitória. E, em sua reflexão, ela fica apontando caminhos diferentes que Valentina Vitória poderia ter seguido ao invés do suicídio. Entre esses caminhos recomendados para aliviar e superar a dor do abandono, a nova Selma inclui a experiência literária, por meio da leitura de poetas diversos, umas aulas de dança ou ainda muitos filmes:

Em vez de trágica, Valentina Vitória, que vivia falando em coisa mágica, poderia ter sido mágica. Por exemplo, poderia ter desembestado a ler poesia, de poetas diferentes, de épocas diferentes, com certeza teria ficado mais dona do seu nariz. Ou poderia ter começado umas aulas de dança. Ou ter ido ao cinema, várias e várias vezes. As histórias dos filmes diriam a ela que a maior mágica é a própria vida. Se todos morrem um dia, a maior mágica é a gente se encantar com a vida. Se quisesse se vingar um pouco, vá lá, podia ter mandado o conquistador barato pentear macaco, lamber sabão, e depois arranjasse outro namorado, isso sim teria sido mais condizente com o nome Valentina Vitória. Mas, não sei quantas almas tenho, que complicação (REZENDE, 2011, p.100).

O fato é que a experiência da arte, seja por meio da literatura, da dança ou do cinema, é, para Selma, o melhor caminho para que a vida se torne mais leve e para que qualquer pessoa se dê conta de que a maior mágica é poder se encantar com a

própria vida. Tanta sabedoria não seria possível para a menina ingênua e sofrida, antes de sua aventureira viagem.

A formação literária posta em evidência até aqui, privilegia, pela abordagem temática, o amadurecimento das protagonistas. No entanto, como o/a leitor/a, ao presenciar os eventos da vida das personagens também vai se formando, tais experiências de letramento literário, aqui compreendido como todas as práticas de uso de textos ficcionais, certamente se repercutirão na formação do público leitor também. Até, porque, a postura das protagonistas, de início, conquista o/a leitor/a, à medida que elas se comportam de modo semelhante a muitos adolescentes. Maria Campos, por exemplo, pode representar um forte apelo à identificação do/a leitor/a, por declarar-se, abertamente, como uma preguiçosa para a leitura. Em momento algum, ela se coloca como leitora superlativa, propondo ensinamentos sobre a importância da leitura. A formação literária que a personagem oferece é, acima de tudo, muito despretensiosa, involuntária, sem qualquer apelo didático, moralizante e, provavelmente, até por isso, é muito mais efetiva.

Com Jaqueline, em *Vendem-se unicórnios*, o caminho da formação leitora é, de certo modo, inverso. Primeiramente, a menina era a “Garota Invisível”, vinda do interior paulista, Holambra, onde fora criada mergulhada nos livros e na cultura local, tendo, inclusive, no convívio com o avô, a oportunidade de letrar-se literariamente, na história de sua gente. O seu amor pelos livros foi simultâneo à sua alfabetização. Aprendera a ler sozinha, aos sete anos, e se tornara uma leitora voraz, aceitando a influência de amigos, professores e até mesmo do André, o novo namorado:

Adoro ler, sempre adorei, desde os sete anos de idade, quando comecei a aprender sozinha. Quando estou com um livro é como se tudo sumisse e eu virasse outra pessoa, com uma outra vida, em outro lugar. Nessas férias devo ter lido uns seis livros, mais de um por semana. Alguns eu já estava a fim de ler, outros o André me passou. Ele também curte. No começo eu ia pelas indicações da escola, agora sei que é mais ou menos como escolher um filme. Os amigos vão dando dicas do que é legal e do que é chato. Esse professor, que agora mesmo está dando algumas informações do contexto histórico, é minha grande referência (INDIGO, 2011, p.43).

Na escola, literatura era a única matéria de que ela gostava de verdade: ouvia tudo o que o professor falava, anotava todos os livros citados e, após a aula, corria para a biblioteca para ver quais dos livros citados havia lá. Tanto é assim que, durante todo o primeiro semestre na nova cidade, a bibliotecária tenha sido, talvez, a

sua melhor e única amiga na escola. Mas isso foi só até o dia da sua transformação, porque, depois disso, ela se tornou a garota popular, o fantoche de Priscila França e não tinha mais tempo para as leituras. Tudo piora, quando em uma dessas suas aulas preferidas, logo após descobrir algumas contradições horríveis na história da patricinha, o professor comenta sobre *A metamorfose*, de Kafka, e ela se sente observada e ridicularizada pelo colega Rodrigo Junqueira, que faz piadinhas, com o colega ao lado, sobre a metamorfose de Jackie:

Todos os livros que ele cita durante a aula, eu anoto. Quer dizer, anotava, na época da minha invisibilidade. [...] Hoje, estou com vergonha de anotar porque Rodrigo Junqueira não para de olhar para mim, e o motivo que faz com que ele fique olhando para mim é que o professor está falando sobre *A metamorfose*. [...] Fixo minha atenção no professor, determinada a não piscar. Mas cada vez que a palavra volta e o professor esmiúça sua teoria de por que a gente, na nossa idade, vai gostar do livro, vou me sentindo mais e mais um inseto. Um inseto pisoteado, para ser mais exata. [...] Rodrigo Junqueira está nas alturas [...] achando tudo engraçadíssimo, quando na verdade a piada é muito tonta. E, mais tonta que ele sou eu, que fico aqui, rezando para que a aula acabe logo e eu possa sair correndo para me esconder, entrar por uma frestinha das tábuas de madeira e encontrar minha turma de insetos (ÍNDIGO, 2011, p. 43-44).

A literatura é, sem dúvida, além de fonte de conhecimento, um referencial importante com o qual Jackie se identifica, em diferentes momentos da sua vida. É à literatura que ela recorre, também, nos momentos de tristeza e decepção em sua vida, como acontece ao final da narrativa, quando Jackie constata a sua vulgaridade e o seu comportamento ridículo de não ter mais vida própria, quando passou a assumir para si toda a agenda e rotina de Priscila França. Confirma-se, portanto, o impacto da formação literária no percurso formativo da protagonista, ainda no início de seu processo de tomada de consciência, após mais uma conversa decepcionante com a amiga patricinha, meio sem querer, ela se dirige exatamente para a biblioteca. É lá o seu refúgio das decepções da vida, confirmando que a experiência da leitura não foi esquecida e continua disponível para a menina em formação. Na biblioteca, diante do cumprimento da bibliotecária, que a chama de sumida, ela não se orgulha ao lembrar o quanto era assídua naquele ambiente, antes de sua “repaginada”: “Credo, eu era uma figurinha realmente patética. Se bem que agora não sei se sou muito melhor” (ÍNDIGO, 2011, p.102), mas sabe que, entre aquelas estantes, encontrará algum consolo, algum ensinamento para o seu coração inquieto.



Assim como Maria Campos e Ana Z., a arte também se faz presente no percurso formativo de Jackie, como uma forma de ajudá-la a se reconectar com suas origens na Holambra. Fazendo parte da turma de Priscila França, tocar uma gaita em público seria convite ao deboche. Mas, em seu processo de descoberta de si, da própria identidade, a gaita ocupa uma função importante. Mais madura e em recuperação daquela vida fútil que levava, Jackie se sente livre para, até mesmo, começar a tocar a sua gaita tranquilamente no intervalo das aulas, pouco se importando com o que os outros pensariam dela. Priscilla França alimenta vários grupos nas Redes Sociais para falar mal da ex-amiga ridícula. Mas Jackie não se importa e até gosta de mostrar-se diferente, de assumir quem ela realmente é. E, aos poucos, ganha muitos fãs, todos da turma dos esquisitos da escola da qual agora, Jackie também faz parte.

Afinal, como típica protagonista dos *Bildungsroman* femininos tradicionais, ela crescera vendo-se como o oposto de sua irmã gêmea, “com a impressão de que Zefa era o correto”; ela, o desvio (ÍNDIGO, 2011, p.25), “Zefa era a tranquila”; ela, “a nervosinha”; “Zefa era a disciplinada”; ela “a bagunceira”; “Zefa, a esclarecida”; ela “a confusa” (ÍNDIGO, 2011, p.26); todas as suas “amizades eram virtuais”, seus “namoros, platônicos”, sua “diversão, digital” (ÍNDIGO, 2011, p.21). Ela sempre fora “uma confusão só” (ÍNDIGO, 2011, p.13), afinal, seu “problema era interno” (ÍNDIGO, 2011, p.21) e ela já estava mesmo concordando com a opinião do pai de que ela era tão antissocial devido aos hormônios da adolescência: “Acho que foi mesmo uma alteração química, ou um vírus, o que invadiu meu sistema nervoso central e afetou minhas habilidades sociais” (ÍNDIGO, 2011, p.21).

Essa forma de conceber a adolescência remete, segundo SCHOENFERREIRA et. al., (2010) aos resquícios da visão predominante ao longo do século XIX, quando “a adolescência passa a ser reconhecida como um ‘momento crítico’ da existência humana” (2010, p.230), sendo, por isso mesmo, “temida como uma fase de riscos em potencial para o próprio indivíduo e para a sociedade como um todo” (2010, p. 230). As autoras, no entanto, afirmam, também, que, apesar dessa mentalidade ainda se fazer presente, e à primeira vista a adolescência apresentar-se “vinculada à idade, portanto, referindo-se à biologia – ao estado e à capacidade do corpo” (2010, p.127), atualmente essa visão tem se aperfeiçoado, já que essas mudanças por si só não transformam a pessoa em um adulto, sendo necessárias,

portanto mudanças outras “mais variadas e menos visíveis, para alcançar a verdadeira maturidade (Berger & Thompson, 1997) – mudanças e adaptações que dirigem o indivíduo para a vida adulta (Bianculli, 1997). Essas incluem as alterações cognitivas, sociais e de perspectiva sobre a vida” (SCHOEN-FERREIRA et. al., 2010, p.127).

São a essas mudanças que Jackie se refere ao reclamar de uma possível alteração química ou de um vírus em seu sistema nervoso central. As autoras ainda se amparam em importantes teóricos para fazerem uma distinção entre puberdade e a adolescência propriamente dita. Desse modo, elas definem puberdade como “os fenômenos fisiológicos, que compreendem as mudanças corporais e hormonais, enquanto adolescência diz respeito aos componentes psicossociais desse mesmo processo” (SCHOEN-FERREIRA, 2010, p.227).

O processo de formação dessa adolescente tão contraditória se concretiza, então, quando ela assume o seu desajuste social naquele meio e toma consciência da sua essência, de quem ela realmente é, nem que, para isso, precise ser alvo de *bullying* ou piadas sem graça. A capacidade de superar os possíveis risos dos colegas é resultado da experiência estética de Jackie com a arte e se configura como um importante passo em seu percurso formativo.

Ao tratar de uma literatura que seja essencialmente formativa, Ceccantini considera o risco real de, enquanto exploram o contato de seus personagens com a arte, muitos autores caírem na “armadilha fácil do pedagogismo associado à tradição do gênero, sob pretexto de se ensinar arte moderna para crianças ou sabe se lá o que” (2008, p.121). No entanto, referindo-se ao trabalho de Bojunga, o autor defende uma formação artística, estética que, segundo ele, teria um sentido muito mais amplo: “Formação do gosto. Formação para a complexidade da vida. Re-humanização da morte. O que, em tempos de *pulp fiction*, diga-se, não é pouco” (CECCANTINI, 2008, p.121). É esse tipo de formação que Colasanti (1994), Rezende (2011) e ÍNDIGO (2011) propõem aos/às seus/suas leitores/as, por meio da inserção de suas respectivas protagonistas no universo da literatura, da música, do cinema, enfim, do mundo da arte.

## 5.2 Nas tramas do texto, a formação literária e estética do leitor

Para além da formação leitora que as obras evidenciam no percurso de suas protagonistas, à medida que elas avançam em suas experiências de amadurecimento e de letramento literário, ou seja, nas práticas de leitura de textos ficcionais, há, também, uma formação literária ainda mais efetiva que ocorre nas entrelinhas dos textos, não pelo viés de seus temas, mas pelo aspecto formal. Segundo Colomer, “para comprovar se a narrativa infantil e juvenil atual responde a novos pressupostos educacionais e literários é preciso selecionar e definir alguns traços que revelem esta adaptação” (COLOMER, 2003, p. 185). Em sua análise, na busca de tais traços nas obras selecionadas em seu corpus, a autora recorre ao esquema da comunicação narrativa estabelecido pela crítica literária e, de modo mais específico, a partir dos estudos dos formalistas russos, os quais oferecem critérios e ferramentas significativas de análise, por proporcionarem “uma sistematização operacional para descrever as figuras narrativas de uma obra literária” (COLOMER, 2003, p.207).

Na perspectiva dos estudos dos formalistas russos, a análise se desdobra em dois elementos, cada um com suas especificidades: *história* e *discurso*. Para definir o primeiro, Colomer (2003) recorre a Bahl (1990) que a concebe como “uma série de acontecimentos entrelaçados de forma lógica, sujeitos a uma cronologia, inseridos em um espaço e causados e/ou sofridos por personagens” (2003, p.185), já para definir o segundo, o discurso, ela se apropria das palavras de Todorov (1966) que o compreende como “a construção artística a que se acopla a história graças ao narrador” (COLOMER, 2003, p.185).

Nesse sentido, a análise aqui empreendida evidencia que as inovações linguísticas e formais das narrativas, situadas no nível do discurso – ou da *trama*, na designação de Tomachevski – na mesma sincronia das inovações temáticas, situadas no nível da história – ou da *fábula*<sup>21</sup>, na designação de Tomachevski - têm conferido um distintivo qualitativo para muitas das produções literárias juvenis

---

<sup>21</sup> Fábula é o conjunto dos acontecimentos ligados entre si e transmitidos ao leitor no decurso da obra: pode ser exposta de maneira prática, segundo a ordem cronológica e causal dos acontecimentos. A trama constitui o conjunto destes mesmos acontecimentos, porém, segundo a ordem em que aparecem na obra. A fábula, é, pois, o fato acontecido na realidade, e a trama o modo pelo qual o leitor toma conhecimento deste fato. No primeiro caso, temos o acontecimento bruto, e, no segundo, elaboração do mesmo pelo artista.

contemporâneas, ao considerar a especificidade do público jovem, mas sem prescindir da adoção de procedimentos estéticos que promovam a ampliação dessa capacidade leitora, um avanço no nível de proficiência do letramento literário do/a leitor/a. Ao descrever a dupla função das obras literárias destinadas ao público juvenil na contemporaneidade, Colomer (2003) defende que “a literatura infantil e juvenil que cumpra ambos os objetivos, o educativo e o literário, pode ser sancionada pelos adultos como literatura infantil e juvenil de qualidade” (COLOMER, 2003, p.164). Daí a importância de se investir em critérios de análise que permitam evidenciar a qualidade dessa produção nos níveis da fábula e da trama, da história e do discurso, sem perder de vista que, na prática, os dois níveis se entrelaçam, compondo um todo harmonioso e coerente, que é uma obra capaz de seduzir o/a leitor/a pelos seus temas, suas histórias, seus enredos, mas também de envolvê-lo em um processo de formação literária significativo, exigindo dele conhecimento e competências leitoras eficazes para penetrar no universo ficcional da obra, garantindo, assim, a fruição adequada daquilo que lê. Para Lajolo e Zilberman (2017),

tratar livros para crianças e jovens enquanto *literatura* implica conferir-lhes o mesmo status da literatura não-infantil e, conseqüentemente, considerá-los aptos a receber o idêntico tipo de reflexão voltado àquela. Implica, assim, considerar seu estudo habilitado a desenvolver-se através de metodologias e epistemologias formuladas *a partir de* e desenvolvidas *a propósito da* literatura não infantil e vice-versa (2017, p.12, grifos da autora).

Nas obras do *corpus*, as inovações são identificáveis em vários aspectos que se configuram por meio da criação de vazios nos textos a serem preenchidos pelo leitor (ISER, 1996), tais como o recurso a uma linguagem que represente a comunicação juvenil, sem perder de vista a formação da sensibilidade estética do/a leitor/a; o recurso à ambigüidade presente na representação de personagens complexas; a criatividade no comportamento do/a narrador/a – que se volta para a exigência de uma maior emancipação e autonomia do/a leitor/a –; a variação da distância estética entre a obra e o/a leitor/a; a inovação na organização do tempo e espaço na narrativa – utilizando-se de uma narrativa fragmentada e de recursos como o *flash back* e o *flash forward* -, a mudança de foco narrativo, ao longo da trama / discurso, além da adoção de uma abordagem mais intimista, favorecendo uma leitura mais contemplativa, que possibilite a reflexão e o aprofundamento de

questões humanas que afetam pessoas de todas as idades, mas de modo especial, as problemáticas inerentes ao universo juvenil.

As três obras são bastante realistas, no sentido de propiciarem a apresentação de um retrato social do contexto em que os adolescentes e jovens estão inseridos na contemporaneidade mas nem por isso, se sujeitam a um apelo meramente didático em detrimento dos aspectos estéticos e literários. Para Colomer (2003),

[...] as tendências da descrição realista atual podem parecer tão 'didáticas' como as antigas práticas educativas da literatura infantil e juvenil, que assinalavam diretamente o caminho a seguir a partir da conduta do protagonista, enquanto outras tendências atuais centradas na fantasia, o humor ou a experimentação literária, parecem haver encontrado caminhos mais elaborados para a transmissão de novos valores (p.290).

Portanto, o recurso à fantasia, evidentemente marcado nas três obras do *corpus* e já apresentado em momento anterior, além de contribuir para amenizar a forma de abordagem de temas possivelmente traumáticos para o público jovem, se configura como mais um distintivo de qualidade, capaz de ampliar a proficiência leitora desse público. O mesmo se pode afirmar sobre a experimentação literária apontada por Colomer (2003), principalmente a respeito do comportamento do/a narrador/a nessas obras. A concepção de Theodor Adorno (2003), no texto "Posição do narrador no romance contemporâneo", é a de que, para que o romance, na era da reprodutibilidade técnica não perca seu espaço e função para outras formas narrativas, precisa se concentrar naquilo que ele tem de essencial, valendo-se, para tanto, de recursos estilísticos que viabilizem uma postura mais ativa do/a leitor/a. No romance contemporâneo, não se admite mais um/a leitor/a que receba passivamente o texto, uma vez que as inovações formais, o estilo, o foco e a posição do/a narrador/a cada vez mais exigem do/a leitor/a uma coparticipação no processo de reorganização da narrativa e construção de sentidos, para a compreensão do momento histórico em que vive. Da mesma forma, também não é possível conceber um/a narrador/a que, ao contemplar a realidade, sem transformá-la, sem adaptá-la a partir de suas próprias concepções pessoais e, portanto, subjetivas.

Nesse sentido, as obras que se apropriam do recurso da distância estética, explorando-o de formas variadas ao longo da narrativa, as que representam não

apenas a objetividade das coisas, por meio de uma distância fixa, mas que propiciam, também, uma postura contemplativa e imparcial do/a leitor/a seriam as que mais podem contribuir para a formação literária dos sujeitos, contribuindo para suas diversas experiências na vida. Quando se diminui a distância estética entre o leitor e a obra, aumenta-se o potencial reflexivo do leitor, e assim o/a narrador/a, “por meio de choques [...] destrói no leitor a tranquilidade contemplativa diante da coisa lida” (ADORNO, 2003, p.61), provocando aquilo que Jauss (1994) chamaria de *estranhamento* e que exigiria do leitor a sua atividade, a sua participação e ação no processo de construção de sentidos para a obra, mas também o levariam a uma nova compreensão da realidade.

Segundo Flory (2011),

o narrador onisciente neutro que marca o realismo e o naturalismo em literatura no final do século XIX está relacionado com a neutralidade que o discurso científico exige para se conhecer e dominar os objetos que estuda, de modo instrumental. Assim, ambas (literatura e ciência) fingem uma objetividade em seus métodos (narrativos e analíticos) que o século XX irá, item por item, questionar, discutindo os limites da expressão literária e das verdades da ciência, assumindo ambos como discursos bem construídos (FLORY, 2011, p.16).

O uso não convencional da distância estética, então, além de exigir um nível de letramento mais complexo do/a leitor/a, contribui para a ruptura da tradicional neutralidade e imparcialidade do/a narrador/a. Até porque, segundo Adorno (2003, p.61), “antes de qualquer mensagem de conteúdo ideológico, já é ideológica a própria pretensão do narrador” de narrar de forma neutra ou subjetiva, parcial ou imparcial. Todorov (1970), por sua vez, também desconstrói qualquer possibilidade de neutralidade do/a narrador/a, ao estabelecer que “toda palavra, literária ou não, implica ao mesmo tempo um depoimento sobre a realidade e um arranjo linguístico da parte do locutor” (p.59-61).

Insistindo no questionamento da suposta neutralidade do/a narrador/a, que, para ele, é mentirosa ou fingida, Adorno (2003) ressalta que

no curso de um desenvolvimento que remonta ao século XIX, e que hoje se intensificou ao máximo, esse procedimento tornou-se questionável. Do ponto de vista do narrador isso é uma decorrência do subjetivismo, que não tolera mais nenhuma matéria sem

transformá-la, solapando assim o preceito épico da objetividade (ADORNO, 2003, p.55).

Para o autor, quem ainda hoje se dispusesse a “mergulhar no domínio do objeto”, buscando o “efeito gerado pela plenitude e plasticidade daquilo que é contemplado e humildemente acolhido, seria forçado ao gesto da imitação artesanal” (ADORNO, 2003, p.55-56), tornando-se “culpado da mentira de entregar ao mundo” aquilo que ele denomina de “*kitsch* intragável da arte regional” (2003, p.56). Desse modo, o romance precisaria, portanto, “se concentrar naquilo de que não é possível dar conta por meio do relato” (ADORNO, 2003, p.56). Daí a necessidade de se reconhecer a dimensão autoral, em literatura, como um trabalho artístico de manipulação, ou melhor, de transformação da realidade em objeto artístico, por meio da obra literária. Desse modo, para fugir à mentira do *Kitsch*, da imitação artesanal, as obras precisam investir no papel e posicionamento do/a narrador/a, como recurso que, somado a outros, se torna capaz de aferir inovação qualitativa para as obras.

Segundo Adorno (2003), “se o romance quiser permanecer fiel à sua herança realista e dizer como realmente as coisas são, então ele precisa renunciar a um realismo que, na medida em que reproduz a fachada, apenas auxilia na produção do engodo” (ADORNO, 2003, p.57). A obra literária deve superar a ideia de continuar reproduzindo uma realidade ilusória, contribuindo apenas para a reprodução e manutenção das estruturas sociais vigentes. Um bom romance, portanto, não pode se ater apenas à superfície do narrado, à fachada do real, de modo que o/a narrador/a precisa de uma densidade psicológica maior, de uma oscilação entre o aprofundamento e o distanciamento necessário, a fim de que as experiências humanas sejam representadas de modo profundo, em consonância com a complexidade da própria vida, em sua essência.

A reificação de todas as relações entre os indivíduos, que transforma suas qualidades humanas em ludibricante para o andamento macio da maquinaria, a alienação e a autoalienação universais, exigem ser chamadas pelo nome, e para isso o romance está qualificado como poucas formas de arte (ADORNO, 2003, p.57).

Nessa perspectiva, portanto, os romances, em sua dimensão artística, precisam se aplicar ao trabalho de chamar pelo nome a reificação das relações humanas, a alienação e a autoalienação dos indivíduos, no mundo capitalista em que todos estamos mergulhados. Afinal, é este o seu verdadeiro papel: ao atribuir o

nome certo a essas questões, o romance assume um caráter de denúncia, contribuindo para que o mundo seja visto e compreendido como é, em sua essência, e, a partir daí, possivelmente, sejam transformadas. É a partir desse panorama teórico que, neste capítulo, as obras do *corpus* serão brevemente analisadas, visto que nas três, são evidenciados processos significativos e criativos nas questões alusivas ao plano da fábula e da trama, da história e do discurso.

Com base nesse fundamento, observa-se que a posição do/a narrador/a nas três obras analisadas apontam para o uso de diferentes perspectivas, contribuindo para que o/a leitor/a penetre na essência das coisas representadas. Isso torna mais intensa e efetiva a proposta de formação do romance de formação, instrumentalizando o/a leitor/a para leituras mais fluentes dos livros e da realidade. Quando *Vendem-se unicórnios* denuncia o consumismo desenfreado, a futilidade e a mercantilização das relações humanas, ele está chamando pelo nome a reificação, a alienação e a autoalienação dos indivíduos. Do mesmo modo, quando *Ana Z. aonde vai você?* apresenta discussões sobre o que se compra e o que se vende (em relação ao ouro extraído da mina dentro do poço, por exemplo), o conceito de utilidade (sobre Ana Z. querer uma escama de peixe para lembrar, considerando lembrança como algo muito útil) ou sobre as divergências entre aparência e essência, nos dois oásis que Ana conheceu, a narrativa também se aprofunda na essência das relações e foge do engodo denunciado por Adorno (2003). Quando a obra *A mocinha do mercado central* coloca no centro da obra o esfacelamento de um sujeito completamente marcado por uma das mais cruéis formas de violência, o estupro da mãe, que ocasionou um trauma de grandes proporções na vida de Maria Campos e Bernardina ou o suicídio da melhor amiga, ela também se oferece como obra de arte plenamente apta a cumprir a função do romance.

Nessas obras, a postura do/a narrador/a inova ao pressupor um/a leitor/a autônomo/a, capaz de se enveredar pela história e construir sentidos para uma narrativa criativa, com grande penetração psicológica na intimidade das personagens, com oscilação do comportamento do/a narrador/a, oferecendo-se a diferentes perspectivas de leitura, de modo a propor um trabalho mais ativo do/a leitor/a juvenil. A adoção de tais estratégias, portanto, é extremamente relevante em relação à compreensão que se tem sobre o horizonte de expectativas do/a leitor/a jovem. Tais obras não concebem seus/suas leitores/as como indivíduos alienados,



incapazes de uma leitura mais profunda e voltada exclusivamente ao entretenimento. O lúdico, a fantasia são, sim, elementos fundamentais desses romances, mas eles são revestidos de caráter artístico mais complexo, contribuindo, assim, também, para a formação do leitor no sentido de aprendizagem do próprio funcionamento da forma romanesca, ou seja, de aprendizagem sobre o fazer literário como arte.

Nesse trecho de *Ana Z. aonde vai você?*, por exemplo, observa-se um raro momento em que a objetividade predomina: Em sua trajetória por dentro do poço, Ana

[...] nota que o teto está ficando baixo, as paredes cada vez mais próximas. Tão baixo e tão próximas, que não há mais estacas. Ana se abaixa, caminha um pouco, colando bem os braços no corpo. Se abaixa mais ainda, avança quase de cócoras naquilo que agora virou um túnel apertado, ou uma espécie de funil [...] Ana saiu em algum lugar. O negrume é o mesmo, mas um espaço maior abriu-se ao seu redor (COLASANTI, 1994, p. 17).

A narradora aqui se distancia por meio da descrição minuciosamente objetiva do percurso da viagem de Ana, conferindo ao/à leitor/a a possibilidade de contemplar a cena lida, como se estivesse podendo visualizá-la a sua frente, tal como acontece, na vida real. No entanto, a maior parte da narrativa se vale de uma narradora que, apesar de narrar em terceira pessoa e conhecer profundamente grande parte dos pensamentos e sentimentos da protagonista, em alguns momentos se aproxima do/a leitor/a para compartilhar com ele/a as suas dúvidas, o seu desconhecimento da história e do percurso de Ana Z.. Isso acontece, principalmente, devido ao tempo da história / fábula que é narrada simultaneamente aos acontecimentos. É por isso que há a predominância do uso do tempo presente, na narrativa, como se evidencia nesse trecho:

Esta história começa com Ana debruçada à beira de um poço. Acho que chegou ali por acaso, mas não posso jurar. Não sei nem mesmo se o poço está num campo, ou num jardim. A verdade é que não sei nada da vida de Ana antes deste momento. Sei que a letra Z é do seu sobrenome, mas ignoro as outras letras. Desconheço tudo o mais a respeito dela. Eu a encontro como vocês, pela primeira vez, menina à beira de um poço, em que agora se debruça (COLASANTI, 1994, p. 7).

Nessa perspectiva, é plausível e coerente que o/a narrador/a homodiegético/a, que aparece em terceira pessoa, conheça alguns dos pensamentos e sentimentos da protagonista no momento em que os fatos acontecem, mas que desconheça o passado e o futuro da menina. Aliás, ele ignora até o sobrenome completo de Ana Z., ou seja, sabe tanto quanto o/a leitor/a. Até porque, numa história ambientada num espaço paralelo ao mundo real, dotado de poderes e efeitos mágicos e desconhecidos na realidade, tudo realmente pode acontecer, sendo impossível prever com propriedade o que pode vir pela frente. Se a personagem só aparece para o/a narrador/a ao aproximar-se do poço, é admissível que ela seja apresentada a ele e ao/à leitor/a apenas no momento em que a narrativa começa. É por isso que o/a narrador/a não hesita em dizer o que acha, em mostrar o que sabe e, também, em admitir os limites do que não sabe. O/a narrador/a conhece até certo ponto e, por isso, ao mostrar que ignora o passado de Ana, fazendo suposições, não tendo certeza do que a levou até o poço, o/a narrador/a se aproxima do/a leitor/a. Ao fazer tais suposições, o/a narrador/a dirige-se diretamente a um leitor implícito, o narratário, chamando o por “vocês” – como ocorre outras vezes, ao longo da narrativa – e vai conferindo, assim, ao/à leitor/a a mesma liberdade que ele tem de imaginar, de duvidar, de achar, de fazer suposições e julgamentos pessoais sobre a protagonista.

A aproximação com o/a leitor/a é evidente, inclusive, na alusão direta ao/à leitor/a, quando o/a narrador/a se compara ao leitor, referindo-se diretamente a ele, quando afirma que encontra Ana pela primeira vez, “assim como vocês” (COLASANTI, 1994, p.7). Nesse caso, a narrativa instaura a ambiguidade, pois ao invés de esconder o seu poder de criação e articulação, ele mostra, escancara como a narrativa se constrói a partir de julgamentos e suposições. O/a narrador/a também presencia e contempla os fatos narrados simultaneamente ao/à leitor/a e, portanto, vai conhecer e construir a narrativa da história de Ana também juntamente com o/a leitor/a, à medida em que a obra vai sendo construída e lida. Rompe-se com qualquer distância entre narrador/a e leitor/a e, assim, o/a narrador/a em terceira pessoa traz o/a leitor/a também para dentro da trama / discurso e o convida a participar do processo de construção da narrativa.

Em outro momento da narrativa, o/a narrador/a faz um convite ao/à leitor/a para não apenas presenciar a cena, mas também para acompanhá-la em seu

percurso. E a narrativa minuciosa apresenta a cena como um videoclipe ao/à leitor/a. O/a narrador/a, íntimo ao/à leitor/a, propõe: “Neste ponto, vamos simplificar; cortamos a descrição toda que vocês já conhecem, de camelo parando, camelo apeando, Ana escorregando pela sela como se fosse um tobogã. E retomamos os dois, mais alguns cameleiros que também apearam um hora depois” (COLASANTI, 1994, p. 54).

Ao tratar da focalização em primeira pessoa, Colomer (2003) defende que “a limitação do que o narrador sabe sobre a história se dá, principalmente, em relação ao que pode saber e sentir o protagonista para estimular assim a proximidade e a identificação do leitor [...]”. (COLOMER, 2003, p.323).

Por meio desse recurso, a narrativa parece evocar a cumplicidade do/a leitor/a. A esse respeito, Colomer (2003) afirma que tal cumplicidade evocada por meio do humor e dos referentes compartilhados por narrador/a e leitor/a, não é totalmente nova, pelo contrário, parte, inclusive “de fenômenos literários habituais na literatura infantil” e, portanto, o que mudou “é que agora são usados com maior frequência e de novas maneiras” (p.347). Por isso,

relatar uma história na qual o leitor não fica sabendo o que aconteceu ou o que acontecerá em relação ao conflito central, ou impedi-lo de esquecer que a história é um objeto literário construído entre o autor e ele mesmo, são fenômenos fundamentalmente novos na história da narrativa infantil e juvenil, que aliás atentam contra a leitura “inocente” e projetiva que se supõe que as crianças dominem inicialmente (COLOMER, 2003, p.347)

E a narrativa de Colasanti apropria-se com propriedade desses recursos, principalmente quando o/a narrador/a heterodiegético/a, que predominantemente atua em terceira pessoa, a certa altura da narração, rompe de vez com a objetividade e se intromete na história, incluindo-se nos fatos narrados em primeira pessoa, participando diretamente dos episódios da trajetória da protagonista:

E eis que, de repente, quando eu já estava com medo dela esbarrar na parede do poço, *damos de cara as duas* com uma abertura em arco, em que não *havíamos* reparado antes por causa da escuridão. É a entrada de uma espécie de longo corredor, de onde sopra um ventozinho frio como um outono (COLASANTI, 1994, p.11, grifo nosso).

Como se não bastasse, o/a narrador/aa que, a partir de então, também se identifica com o sexo feminino – [nós] as duas – intromete-se na história a ponto de confundir-se, em alguns momentos, como personagem, também, arriscando-se a conversar com a sua protagonista, como ocorre no capítulo em que Ana está na torre do sultão:

- Ana, o que é que você está fazendo aqui?!  
Não resisti, falei com ela. É a primeira vez que lhe dirijo a palavra assim, diretamente. Mas também, ela passou dos limites. Dos meus, quero dizer. - Você não sabe? Pensei que fosse você que tinha armado tudo isso... - Eu?! Eu não estava nem aí. (COLASANTI, 1994, p. 34).

Esse tipo de recurso realmente “atenta contra a leitura “inocente” e projetiva” do/a leitor/a por torná-lo/a consciente do processo de fabulação, de enunciação, de construção da narrativa. Diante disso, o/a leitor/a precisa ter maturidade suficiente para saber distanciar-se da história e observar os mecanismos do processo de criação. Nesse sentido, a narrativa inova não somente pelo efeito de ambiguidade instaurada, mas principalmente, também, pelo recurso à metalinguagem, um dos recursos avaliados como de grande importância para a valoração qualitativa de uma obra.

Portanto, é possível dizer que a inovação formal no comportamento do/a narrador/a, nessa obra, é tão significativa que nem mesmo a narradora consegue responder ao certo à grande questão colocada no título da obra. Para onde exatamente Ana Z. vai nem mesmo a narradora consegue prever, até porque essa protagonista desfruta de tanta autonomia que chega a ter vida própria, independentemente de quem a criou. O posicionamento da narradora na obra oscila entre o/a narrador/a onisciente ou heterodiegético/a, que tudo sabe e o/a narrador/a – personagem ou autodiegético/a que, mesmo não participando da história narrada, em determinados momentos também se intromete no texto em primeira pessoa. Nessas intromissões do/a narrador/a, ele/a tece comentários sobre o comportamento surpreendente e sobre a vitalidade de Ana Z. que, de tão ativa, escapa do alcance de seus olhos, foge daquilo que a própria narradora planejou.

No oásis do desejo, por exemplo, tamanha é a tranquilidade da protagonista, naquele lugar em que ela pode agir movida apenas por seus desejos que a narradora toma a liberdade de se descuidar dela por alguns instantes, deixando-a

dormindo tranquilamente em uma cama estreita e limpa na casa de sua hospedeira, enquanto teve de tratar da própria vida. No entanto, a narradora heterodiegética, em certo momento, apresenta-se em primeira pessoa para confessar que demorou um pouco mais do que gostaria e, por isso, ao voltar, não mais a encontrou ali.

Acompanhei Ana até aqui, entrei com ela na casa. Quando Ana sentou-se no banco, temi que não houvesse banco nenhum, e ela caísse no chão. Mas Ana deve ter desejado muito aquela casa [...] Tudo isso eu vi. Ainda esperei até mais tarde, até a hora de Ana ir deitar-se. Só quando tive certeza de que dormia [...], deixei-a e fui tratar da minha vida.

Demorei mais do que pretendia, confesso mesmo que passei alguns dias sem cuidar dela, ocupada que estava com minhas próprias coisas. Quando voltei, não a encontrei mais lá. Nem na cama. Nem na casa.

Onde teria se metido? Poderia perguntar à mulher, mas não gosto de conversar com qualquer personagem. Então, saí à sua procura pelo oásis. Sem grande aflição, porque não acreditava que Ana tivesse saído para o deserto (COLASANTI, 1994, p.32).

Tal estratégia, ao mesmo tempo que rompe com a ilusão ficcional, reforça o vigor, a altivez da protagonista que tem liberdade, inclusive, diante do poder de organização dos fatos e de construção da história pela narradora. Com esse discurso narrativo característico, a narradora equipara-se ao/à leitor/a, admirando as façanhas de sua personagem e surpreendendo-se com sua ousadia, juntamente com o/a leitor/a, como se o estivesse convidando para contribuir também para a história, por meio da leitura, fazendo suposições, dando palpites sobre os comportamentos da protagonista, posicionando-se em relação à trama.

Ana Z. tem vontade própria e, dessa forma, convida também o/a leitor/a a exercer o seu direito à liberdade. E a narradora sai à procura de sua personagem, contando, para isso, com a ajuda de outras personagens que vai encontrando pelo caminho. No entanto, como naquele lugar as coisas funcionavam a partir do desejo, não foi difícil que a narradora reencontrasse logo a sua personagem e a encontrasse, justamente, como princesa prisioneira na torre do sultão. Em certo momento, a narradora até simula disputar espaço com a protagonista e, ao ouvir uma lavadeira comentando sobre a grande quantidade de histórias que Ana sabia e contava ao sultão, até a narradora se surpreende: “Dei um salto. Que negócio era esse de histórias? Quem tem que contar histórias aqui sou eu” (COLASANTI, 1994, p.34). E, ao conversar com a sua protagonista, Ana Z., livre e distraída, confessa

nem ter se dado conta de que estava seguindo apenas a sua própria intuição. E quando a narradora lhe explica que nem estava por perto, de forma inusitada, a menina simplesmente admite: “Então fui eu mesma, desculpe. Sempre tive essa vontade de ser princesa, de morar numa torre. Brinquei muito com minha amiga, sabia? [...] Foi isso, esse desejo [...]. Acho que nem tinha torre nesse oásis. Eu é que quis” (COLASANTI, 1994, p.34).

É a audácia de Ana Z. que escapa do controle da narradora para, seguindo apenas o seu desejo, criar até aquilo que não existe. Na falta de uma torre no oásis, ela própria cria uma, com a força de seu desejo. O que se observa, portanto, é o comportamento de uma narradora que abre mão de seu suposto poder de articulação da história para ceder espaço para a liberdade da personagem e, consecutivamente, para a liberdade do/a leitor/a. Sobre a importância dessa postura narrativa, é conveniente recuperar a interpretação de Sônia Salomão Khéde (1986, p.14), quando afirma que

[...] a posição do narrador e dos personagens será de importância primordial para assegurar ao gênero seu estatuto literário, e com isso libertá-lo da vocação pedagógico-moralizante proveniente das circunstâncias históricas de seu surgimento. O enfraquecimento do poder autoritário do narrador, na maioria das vezes representado pelo adulto, e a força dada ao crescimento dos múltiplos pontos de vista dos personagens implicarão a identificação do leitor com o universo ficcional, numa perspectiva de liberdade, e não de imposição ou de sedução por parte de um doador.

Ao enfraquecer, portanto, o poder autoritário do/a narrador/a que não mais sabe tudo, as narrativas contemporâneas inovam, rompendo com uma tradição de endeusamento e idealização do/a narrador/a para conferir maior liberdade e autonomia ao/a leitor/a. Essa liberdade e autonomia que a narrativa proporciona representa o reconhecimento da maturidade e do potencial de autonomia do/a leitor/a juvenil, confirmando a maturidade e a qualidade da própria literatura juvenil brasileira, como gênero de valor.

A menina está o tempo todo conversando para dentro, possibilitando que, por meio da postura do/a narrador/a, o/a leitor/a reconheça a repercussão das experiências exteriores que ela vivencia em seus pensamentos, em seus sentimentos, na sua formação. Assim, o/a leitor/a pode compartilhar das dúvidas, dos medos, das inseguranças da menina, mas também de suas descobertas, de

seus aprendizados e, sobretudo, de sua coragem e autoconfiança ao desbravar o mundo. Muitas das questões que, num primeiro momento, parecem incompreensíveis para a menina, aparecem incorporadas em suas reflexões e comportamentos, mais tarde. Como a protagonista é realmente uma grandeza variável, transformando-se o tempo todo, na narrativa, o foco em sua intimidade possibilita ao/à leitor/a a identificação dessas transformações, com maior facilidade.

Outra questão relevante para a formação literária do/a leitor/a é a forma como o tempo é tratado na narrativa de Colasanti, de modo a não desenvolver apenas uma função de marcação temporal, mas principalmente de desenvolver uma perspectiva psicológica, de acordo com os sentimentos propiciados pelas diversas experiências da protagonista. Assim, apesar de, nessa narrativa, a organização formal dos fatos não fugir muito a uma sequência cronológica, a demarcação do tempo foge à estrutura convencional. Quando Ana Z. enfrenta a sua primeira tempestade de areia, por exemplo, assim que a poeira baixa, ela avista uma cidade em ruínas onde crianças trocam figurinhas. Ana, que não tem figurinha, participa da brincadeira trocando figurinhas por objetos pequenos que fora juntando ao longo da viagem, tal como “um anel de cobre com uma pedrinha verde que ganhou do sultão” (COLASANTI, 1994, p.54). De tanto brincar, Ana nem se dá conta da passagem do tempo, porque o tempo ali é outro e já se passaram muitos dias, como lhe explica o seu anfitrião, o “homem-azul”, quando vem buscá-la para partir de novo com a caravana. Explica-lhe sobre a ampulheta que há em cada tenda; só que, ali, a areia sai por baixo da ampulheta, confunde-se com a areia do deserto e, quando a areia acaba, eles vão colocando mais por cima. “Enquanto ninguém vira a ampulheta, a noite não chega” (COLASANTI, 1994, p.60). A ampulheta, nesse contexto, ressignificada, então, é uma tentativa de controle do tempo e, conseqüentemente, da própria vida, do crescimento humano, da passagem de uma fase da vida para outra. No entanto, esse controle do tempo não parte da objetividade da realidade, mas da subjetividade das pessoas envolvidas.

Da mesma forma que o tempo, o espaço também é ressignificado nessa obra. Ao partir das ruínas de uma cidade que fora tão linda no passado e que nunca foi reconstruída, Ana fica intrigada. E o homem azul fala mais para si que para Ana que as pessoas do lugar “ficam ali, nas tendas, como se fossem partir a qualquer hora. Mas não vão [...]. Não há nenhum lugar no mundo seu como aquele” (COLASANTI,

1994, p.62). Acomodados às ruínas, apegados ao lugar, os moradores dali nem saem em busca de algo melhor, nem tentam reconstruir o lugar. Permanecem ali, estacionados na vida, em meio a ruínas, em pleno deserto. Sobressai-se, aqui, por outro lado, o apego ao passado, aos antepassados, o valor da tradição, o amor à história daquela comunidade e a uma forma totalmente diferente de encarar a vida, de se relacionar com o tempo e com o lugar.

O que faz daquele lugar um lugar único para aquele povo, portanto, é a história que ali construíram juntos, são as pessoas que estão ali, são as pessoas que fazem daquele, um lugar especial. E é por isso que elas não querem partir. Essa experiência também é importante para Ana, pois em breve ela também se lembrará de que tem um lugar todo seu para onde voltar.

Em *A mocinha do Mercado Central*, por sua vez, a narradora também se apropria de comportamentos bastante diferenciados, sendo possível observar uma evidente alternância de narradores/as. Na maioria dos capítulos, prevalece o narrador-observador (heterodiegético), que acompanha toda a trajetória da protagonista, mas nos capítulos finais, ganha destaque o narrador - personagem (homodiegético), quando a personagem tia Marta assume, repentinamente, a voz e o fio condutor da narrativa e passa a narrar em primeira pessoa, com a propriedade de quem presenciou cada etapa dessa história, o desfecho da história de Maria Campos.

Por enquanto, é importante destacar que, mesmo nos oito capítulos iniciais e na primeira parte do nono e último capítulo, quando a narradora atua como narradora heterodiegética, é possível perceber mudanças significativas em seu posicionamento. Em certos momentos, ele atua de forma objetiva, descrevendo os fatos como quem olha à distância, como ocorre nesse episódio: “Depois desse primeiro dia, elas se encontraram outras vezes; na calçada, na padaria, no largo da igreja, na Confeitaria Oeste de Minas, no Armazém da Cleonice e no Cine Serra da Saudade” (REZENDE, 2011, p.18-19); já em outros, que constituem a maior parte da narrativa, ele atua de forma subjetiva, superando a mera descrição dos fatos para demarcar claramente um ponto de vista pessoal: “É fruta de rico, minha filha. Não é para nós’. [...] Bernardina tem essa mania de afiançar que a gente só pode ir até ali, só até aquele ponto; Deus me livre de tanto amém, ainda bem que a Maria é mais



sonhadora” (REZENDE, 2011, p.51). Às vezes, o/a narrador/a se posiciona com a focalização bem marcada na perspectiva da protagonista, como ocorre nesse trecho:

Todas as manhãs, Maria já acordava ansiosa, amarfanhada nessas coisas, e em seguida lhe vinha à mente um pensamento que a perseguia de modo meticuloso e desafiador: ela se chamava apenas Maria Campos. Era pouco, muito pouco. Não que ela fizesse questão do sobrenome do pai. Um pai que ela nunca vira, que nem sabia da existência dela, um sobrenome assim não convence, não faz falta nenhuma. [...] O sobrenome era pouco. Não mais que Campos. Embora fosse plural, não um campo só, eram infinitos campos talvez, e Maria achasse sonoro, fresquinho e suave o sobrenome Campos. No entanto, ela era a senhora, a escolhida para viver todas as vidas que quisesse, ou as que a vida lhe impingiria, mas a partir dos nomes que ela escolhesse. Faria dos nomes escolhidos as vidas escolhidas. Imagina, seria mágico providenciar destinos, ainda que o intuito fosse brincar com essa história da Valentina Vitória, a de que os nomes das pessoas determinam modos de ser, pensar, sentir, acordar com a avó atrás do toco, meter os pés pelas mãos, dar murro em ponta de faca (REZENDE, 2011, p.17-19).

A liberdade criadora desse/a narrador/a – confirmada pelo recurso a ditados populares que compõem o seu repertório linguístico e de experiência de mundo (“acordar com a avó atrás do toco, meter os pés pelas mãos, dar murro em ponta de faca”); pelo uso extensivo de adjetivos e advérbios; pela focalização da subjetividade da protagonista; pela emissão de julgamentos (paradoxais) sobre o que apresenta, ao descrever o que supostamente ela pensa, sente e imagina – promove um encolhimento da distância, permitindo que o/a narrador/a seja praticamente eclipsado, nesse período momentâneo. Para Colomer (2003), “o narrador pode situar-se a maior ou menor distância dos personagens, do autor e do leitor” (p.208). Nesse sentido, a grosso modo, é possível afirmar que “se produz distância sempre que o autor se esconde, se disfarça de diferentes formas ou oferece traços visíveis de duplicidade ou ambiguidade” (COLOMER, 2003, p.208).

Nessa narrativa, ao recorrer a um discurso indireto livre, o/a narrador/a se aproxima de tal modo da personagem - protagonista, a quem ele focaliza misturando-se com ela a ponto de se anular, de se esconder. Sua voz é camuflada junto à voz da personagem e, muitas vezes, ele realmente se esconde, nas entrelinhas do texto, abrindo, assim, espaço amplo para a coparticipação do/a leitor/a. É como se o/a narrador/a se misturasse aos sentimentos e pensamentos de Maria, eclipsando-se da narrativa.

Mas voltando à tentativa de identificação da narradora dessa obra, é possível constatar que, na verdade, existem duas possibilidades de interpretação: I- tia Marta é a narradora de toda a história (ou fábula) e somente muda de posicionamento no final da narrativa, ou II- há dois/duas narradores/as na trama, sendo um/a narrador/a desconhecido nos oito primeiros capítulos da trama e a tia Marta seria responsável apenas por parte do último capítulo, no qual ela narra em primeira pessoa fatos da vida da protagonista, com alguma participação própria.

Caso a tia Marta seja a única narradora, o que parece mudar, na verdade, é o seu comportamento na trama, que procura se manter à distância ao longo de quase toda a narração, e resolve se apresentar apenas no momento final, exatamente quando a protagonista acaba de desvendar o grande mistério que a acompanhara por toda a vida, após Maria ter viajado e adquirido maturidade suficiente para desfrutar das experiências e da maturidade conquistada, tendo a possibilidade de começar uma nova vida e, possivelmente, vir a superar o grande trauma que marcou sua infância e adolescência. Se tal hipótese for verdadeira – a de que a tia Marta é mesmo a narradora de toda a trama / discurso – ficaria ambígua a narração do quinto e sexto capítulos, nos quais a tia Marta também aparece como personagem na narrativa que continua sendo narrada em terceira pessoa. Já, caso sejam dois narradores – o que é mais provável e coerente com a trama –, resta compreender porque o/a segundo/a narrador/a só se manifesta ao final da narrativa, dessa forma:

Imagina como ficou a vida da Maria a partir daí. Eu posso bem imaginar.

De uns tempos para cá ela me visita com mais frequência, entra no meu quarto-biblioteca, escolhe vários livros e leva, lê e depois me devolve. Nós duas passamos bons momentos conversando sobre poesia, romances e contos, com cafezinho quente e biscoitos de queijo que ela traz do Mercado Central. Pequeninha, magrinha, com o cabelo ralinho, ela é a mocinha do Mercado Central (REZENDE, 2011, p.101-102, grifo nosso).

É bem repentinamente e sem aviso prévio que a narradora assim se manifesta em primeira pessoa, deixando evidentes apenas indícios de sua verdadeira identidade. A identidade da tia Marta, portanto, só é revelada de forma implícita, a partir de algumas informações que o/a leitor/a bem atento pode decifrar: tia Marta morava em Belo Horizonte, onde Maria conheceu o Mercado Central e o rapaz de olhos negros por quem se apaixonara. Sua passagem por ali foi tão

significativa que foi por causa disso que Maria se tornou a mocinha do Mercado Central. Na casa da tia Marta, havia “um quarto com livros, prateleiras e mais prateleiras cheias de livros, uma biblioteca dentro de casa, uma livraiada sem fim” (REZENDE, 2011, p.61), um quarto-biblioteca que deve ter chamado a atenção do/a leitor/a pelo fato de Maria, durante sua passagem por Belo Horizonte, ter recebido vários convites da tia para nele entrar e conhecê-lo, mas ter recusado insistentemente todos eles.

Tia Marta foi a personagem que mais contribuiu para a formação literária da protagonista, emprestando o apartamento no Rio de Janeiro com a única condição de que ela visitasse o Real Gabinete Português de Leitura. Foi ela quem sugeriu que Maria vendesse uma mala antiga para trocar por uma mochila e, assim conseguisse dinheiro para melhor aproveitar suas viagens, mergulhando em significativas experiências culturais e artísticas; enfim, só pode ser ela quem passa tantos momentos assim com Maria “conversando sobre poesia, romances e contos”. Aliás, as coisas sobre as quais a narradora afirma conversar com Maria só confirmam o parentesco de ambas e a identidade da tia Marta: “Conversamos muito sobre outras coisas também. Por exemplo: os anos que a vó Duca, a minha mãe, passou em Brasília, ela que estava lá na época da inauguração e chegou a ver o Juscelino de perto, serviu café e bolo para ele” (REZENDE, 2011, p.102).

Parece bastante significativo, portanto, o momento em que tia Marta se encoraja a aparecer em primeira pessoa na trama. Enquanto Maria ainda era imatura, alheia a qualquer possibilidade de leitura e tinha preguiça de ler ou fazer qualquer atividade que necessitasse de reflexão, tia Marta, por mais que se esforçasse para trazê-la para seu universo, sentia-se alheia à história e à vida da sobrinha. Por isso, a opção por se posicionar fora da história, narrando em terceira pessoa. A partir do momento que, no Rio de Janeiro, ela passa por um momento epifânico diante da leitura de poemas do poeta de muitos nomes ou diante de Selton Mello – que era seu ídolo, sua paixão platônica – a menina instaura um processo de letramento e formação que a aproxima do universo da tia. E, assim, após ter descoberto quem era seu pai, ter vivenciado a dor de perder a amiga que via magia em tudo, ela aprendera a valorizar a sabedoria e as experiências mais intelectualizadas proporcionadas pela tia e a buscar as possibilidades de evasão proporcionadas pela arte; com isso, ela abre espaço em sua vida para uma relação

mais estreita com a tia, que passa a se posicionar, portanto, no interior da narrativa e, simultaneamente, no interior da vida da sobrinha, narrando também em primeira pessoa.

E, a partir daí, apesar de manter o foco central na protagonista e, portanto, continuar usando predominantemente a terceira pessoa do discurso, a narradora não mais hesita em fazer algumas intromissões na narrativa, assim como ocorre em *Ana Z. aonde vai você?*.

Por isso, é compreensível a postura de quem sabe tudo assumida pelo/a narrador/a, ao longo de toda a trama. Como parente mais próxima de Maria, como coparticipante da sua história de vida desde o ventre materno, tendo acompanhado o seu processo de formação e, certamente, narrando os fatos do passado, com um distanciamento temporal, é justificável que ela própria se veja em terceira pessoa no passado, pois a mulher que narra no presente não é mais a mesma que passou por tantas experiências com a sobrinha. É por isso também que, em não raros momentos da narrativa, a narradora antecipa o futuro, com muita propriedade:

Míriam nunca mais esqueceria aqueles olhos negros, aquelas mãos inteligentes, aquela voz rouca, aquele rosto de um homem velho, de olhos enrugados e tristes, aquele rapaz que criava aquele velho [...], aquele dia em Belo Horizonte (REZENDE, 2011, p.54).

Um dia, alguns meses mais tarde, com um sorriso suave, enquanto estivesse se sentindo de novo num cenário de filme, pensaria também no nome completo do Dom João... (REZENDE, 2011, p.59).

Sabia que tornaria a ver aquele olhar de mistério, tinha certeza. Ele apareceria para ela, de certo modo, apenas para ela, em outros filmes (REZENDE, 2011, p.87).

Ou, então, o/a narrador/a recupera algum episódio do passado para explicar os fatos narrados no momento presente, intercalando histórias dentro de outras histórias, seja por meio das reminiscências da protagonista ou pela encadeamento de episódios diversos do passado dentro de cada capítulo, intercalando-os, de modo a fugir de uma sequência linear. São episódios aparentemente divergentes com o que a protagonista vive no momento, mas que, de alguma forma, repercutem em seus pensamentos, em seus posicionamentos, em seus comportamentos, seja justificando os traumas que ela carrega, seja determinando suas escolhas na vida, enfim, são episódios que ajudam a definir sua identidade, seus planos, seus sonhos,

seus medos e angústias e, ao mesmo tempo, a confirmam num processo de formação:

Bernardina também com apenas dezoito anos. Já havia perdido os pais, sentia-se totalmente sem rumo, e então quisera conhecer São Paulo. Estivera com a única irmã, mais velha, que morava em Belo Horizonte, que dizia que viajar faz bem, e decidira passar uns dias na maior cidade do Brasil. E estava naquele ônibus. De repente, a freada brusca. O susto, o pavor (REZENDE, 2011, p.21).

A narrativa em terceira pessoa no decorrer das partes mais traumáticas da vida da protagonista e de sua mãe, também contribui para se evitar qualquer angústia do/a leitor/a. Até porque,

tendência de situar o narrador no interior da história, apesar de ser previsível em uma parte da narrativa atual por causa de seu processo de psicologização, se encontra limitada pelos pressupostos de proteção aos destinatários. Quer dizer, se encontra limitada porque se pretende evitar que os leitores mais novos se “percam” durante uma leitura mediada por um narrador que deve ser infantil mas, ao mesmo tempo, capaz de contar coerentemente a história, ou porque se busca que os leitores não se angustiem, como poderia acontecer, se compartilhassem os conflitos do narrador-protagonista com excessiva proximidade (COLOMER, 2003, p.325-326).

Coerente com o contexto contemporâneo de fragmentação e relativização do sujeito e do mundo contemporâneo, *A mocinha do Mercado Central* incorpora, portanto, essa tendência tanto em sua fábula quanto em sua trama. Desse modo, a narrativa de cada um dos nove capítulos do romance também pode ser lida de forma autônoma, como se fossem contos, com conteúdos independentes, mas que se intercalam e, somados, constituem um todo harmônico que se configura na estrutura narrativa de um romance.

A questão temporal também é tratada de forma criativa, no romance, por meio de uma fuga à linearidade da narrativa, cabendo ao/a leitor/a uma participação ativa no processo de reconstituição da ordem dos fatos. Desse modo, a narrativa, assim como a protagonista - que se encontra em crise identitária e constitui, portanto, uma grandeza variável -, é também fragmentada, conferindo plena liberdade ao/a narrador/a de organizar os fatos e fornecer as informações conforme lhe convém. O/a narrador/a onisciente, ao longo da maior parte do texto, vai dosando as informações a serem apresentadas ao/a leitor/a, reservando-se o direito de antecipar

informações – por meio do recurso ao *flash forward* – e, também, de propor recuos ao passado – por meio do recurso ao *flash back* -, quando a narrativa assim o exige. Isso só é possível porque o/a narrador/a onisciente tudo sabe, ele conhece o destino das personagens, conhece profundamente suas histórias de vida, seus pensamentos, lembranças e sentimentos, de modo a obter o foco da intimidade de cada um, o que lhe possibilita recorrer constantemente ao discurso indireto livre. Tal recurso muda a distância estética da obra, aproxima o/a leitor/a da intimidade da protagonista, desenvolvendo um sentimento de afeição e cumplicidade entre ambos.

O discurso indireto livre, na verdade, também é um recurso privilegiado em todas as obras que compõem o *corpus*, de modo a favorecer que o/a leitor/a presencie e acompanhe mais de perto as transformações sofridas pelas personagens, identificando-se, sensibilizando-se, aprendendo e, também, formando-se com elas.

A apresentação da tia Marta como narradora interna ao texto também pode ser reveladora de uma tendência recorrente na literatura juvenil atual, uma vez que ela é representativa de um modelo de personagem feminina adulta capaz de exercer grande influência sobre a formação do protagonista adolescente ou jovem. Quando Colomer (2003) aborda a questão do coprotagonismo de personagens femininas adultas, dividindo espaço com os protagonistas infantis e juvenis, como tem sido recorrente na literatura infantil e juvenil atual, ela registra que, se nos primeiros contos, destinados a crianças menores,

cria-se uma figura tradicionalmente maternal, mas muito mais imaginativa, na novela juvenil aparece a figura secundária de um tipo de mulher admirada pelos protagonistas adolescentes. Trata-se muitas vezes de tias ou antigas professoras, mulheres com estudo e vida independente, que constituem quase o único modelo positivo de mulher adulta (COLOMER, 2003, p.300).

Tia Marta, “morava em Belo Horizonte, no Bairro Preto, professora, viúva, sem filhos” (REZENDE, 2011, p.74) realmente era uma mulher admirável, principalmente para Maria, cuja mãe levava uma vida tão discreta e tão profundamente marcada pelo trauma de ter sido estuprada em sua juventude, que só sabia dizer amém, que se tornara “avessa ao namoro, ao sonho de encontrar um bom homem e se casar” (REZENDE, 2011, p.74) e que decidiu “carregar sozinha” a sua “cruz” (REZENDE, 2011, p.74). A mãe Bernardina parece ter buscado caminhos

para que a filha não compartilhasse do seu trauma e tivesse uma vida normal, fez questão de que Maria fosse consagrada a Nossa Senhora, para que tivesse uma vida diferente da dela e, mesmo com o coração apertado, pelo menos, ela não impediu a filha de traçar o seu próprio caminho e empreender a sua própria viagem e ainda deu suas economias para que a filha realizasse seus objetivos.

Apesar disso, ela nunca tivera outro homem, ela “trabalhava de cozinheira na cantina de um jardim de infância” (REZENDE, 2011, p.100) e, fora disso, sua vida se resumia a uma pia cheia de louça para lavar. Nesse sentido, a tia Marta que, mesmo viúva, seguia sua vida de forma independente, curtindo a vida com inteligência, cercada por livros e sempre de bom humor, era uma ótima referência de mulher adulta livre e feliz para a sobrinha em formação. A admiração que Maria sente por ela é facilmente constatada na narrativa, como fica evidenciado nesse trecho e em muitos outros: “Essa tia Marta é uma figura, não é nada boba, olha só, sabe usar a pequena herança do falecido, já tem esse apartamento em Belo Horizonte e agora comprou um no Rio de Janeiro, e vive sempre tão animada, dá gosto de ver” (REZENDE, 2011, p.61).

Colomer (2003) ainda constata que as obras dedicadas às crianças de 5 a 8 anos e aos adolescentes de 12 a 15 anos são as que mais se habilitam às inovações temáticas e formais, a partir dos aspectos por ela analisados. E no que diz respeito à capacidade de propiciar “um tratamento mais igualitário entre os gêneros” masculino e feminino também não é diferente, estando as obras desses grupos na vanguarda, “enquanto que a narrativa da faixa entre os oito e os doze anos oferece modelos mais marcados pela discriminação” (COLOMER, 2003, p.301). No entanto, a autora ressalva a necessidade de prudência na análise desse quadro, uma vez que tal avanço pode ser determinado pelo maior número de leitoras meninas nessas idades ou pela “feminização da autoria” desses livros (COLOMER, 2003, p.301).

Esta última hipótese teria a seu favor o fato de que 38,21 por cento das obras juvenis analisadas tenham sido escritas por mulheres e que sejam elas, precisamente, que tenham utilizado o protagonismo feminino em 84,21 por cento dos casos nos quais se produz. Ao mesmo tempo, a maior contextualização desta ficção facilita o retrato da sociedade atual, de maneira que a incorporação ativa da mulher ao espaço público pode fazer parte natural da descrição narrativa (COLOMER, 2011, p.301).

Especificamente sobre as mulheres adultas que coprotagonizam as obras juvenis, Colomer (2003) ainda constata, em suas análises, que é comum, que estas figuras que conquistam a admiração dos protagonistas jovens, atuando como uma referência ou uma possível mentora do processo de formação das adolescentes, seja “talvez uma espécie de *alter ego* das autoras, ainda que sem força para ocupar o espaço central” (COLOMER, 2003, p.300) da narrativa.

Nesse caso, pensando que a tia Marta possa representar um *alter ego* da autora, fica mais simples compreender o seu aparecimento sutil ao final da narrativa. Provavelmente, a escritora se personificou na figura da tia Marta e revelou, assim, o seu papel no comando da narrativa, nesse momento final da trama, para ganhar a confiança do/a leitor/a e também para justificar as razões que a levaram a escrever a obra. Assim, a autora e a narradora – mulher adulta e intelectualizada, dotada de amplo conhecimento e possuidora de diversas referências artísticas e literárias - se confundem, se aglutinam, se identificam a uma só voz:

Ela gosta de imaginar, tanto quanto eu. Foram as “imaginagens” dela que me deram vontade de escrever este livro. Nem sei se escreverei outros, “Liberdade é pouco, o que eu desejo ainda não tem nome”, como disse a Clarice, adoro mesmo é ler, vai ver eu sou escritora de livro único. Mas imagina, foi mágico dizer que ela é a amiga da paz, a que pode se sacrificar, a que acabou de sair do ninho porque sempre nasce de novo, ela que é a filha desejada, a que escuta, a que carrega e entrega as espigas de trigo para quem precisa, a cativante, a sedutora, a senhora, a escolhida. A Valentina Vitória acrescentaria a preguiçosa, a invejosa, a egoísta, a fingida, a que rói unha, a que tem vergonha do cabelo pouco e fininho, a que, bem, defeito é o que não falta; ter sido consagrada a Nossa Senhora não a livra de ter humanidade (REZENDE, 2011, p.103- 104).

Trata-se, portanto, de um/a narrador/a tão familiarizado/a com o papel que ocupa que não se constrange de conversar com o/a leitor/a e de estabelecer o diálogo sobre o seu processo de criação. Com isso, instaura-se o recurso à metalinguagem, de modo que a obra literária se habilita a discutir o próprio fazer literário, configurando-se como obra de grande valor e, portanto, apta a promover o letramento literário de seus/suas leitores/as.

A narradora – tia Marta – portanto, se reveste desse conhecimento amplo da autora – Stella Maris Rezende – para, cuidadosamente, conduzir o/a leitor/a em seu processo formativo, oferecendo-lhe a capacidade de experimentar a ambiguidade da narrativa como metaliteratura, como obra permeada pela intertextualidade com



obras de Fernando Pessoa, de Clarice Lispector, de Otto Lara Resende, bem como os museus, os prédios históricos e as esculturas de escritores e artistas diversos espalhadas por Copacabana, com o trabalho do artista que desenhava na praça em Belo Horizonte - o rapaz de mãos ágeis e inteligentes -, com os filmes que a protagonista tanto apreciava (tal como o filme protagonizado por Selton Mello, *Lisbela e o prisioneiro*), com a produtiva conversa do próprio Selton Mello que aparece como personagem num encontro com a protagonista sobre as técnicas ficcionais que incorpora em seus papéis de ator e até mesmo o rapaz que, em plena rua, escrevia o nome das pessoas no arroz. Identificado a Maria, portanto, também o/a leitor/a vai aprendendo a contemplar todas estas formas de arte com ternura, reconhecendo nelas um trabalho criativo.

“Escrevo seu nome no arroz”, ele oferecia. Era o trabalho dele, a aventura dele. Ara mas tá. Ninguém se aproximava, porque a maioria das pessoas deve pensar assim: “Ver meu nome escrito num grão de arroz pra quê? Isso não me serve pra nada!”. Certamente, só algumas pessoas de vez em quando, devem querer parar um pouco, pegar esse grão de arroz e ver dentro dele o mundo inteiro, porque dele existe um trabalho, uma ternura, um esforço. Nídia ficou pensando nessas coisas, enquanto caminhava. Foi até o Forte de Copacabana. (REZENDE, 2011, p.63-64).

Para Colomer (2003), a introdução de outros textos – ou outras formas de arte, ao longo de uma narrativa “de forma significativa – como acontece às vezes nas histórias intercaladas -, pode servir para destacar um elemento narrativo especialmente importante: a sanção moral, a chave da ação, uma parábola ou uma profecia, etc.” (p.314). A intertextualidade, portanto, pode ser um recurso importante e inovador de formação do/a leitor/a, capaz de propiciar a cessação da voz do/a narrador/a, tão valorizada na narrativa atual.

A cessação da voz narrativa em momentos determinados da narração – em favor, por exemplo, do diário do protagonista adolescente, do meio de comunicação que publica uma parte da informação, do personagem fantástico que propõe uma adivinhação diretamente ao leitor, eclipsando momentaneamente o narrador, etc. – constituem alternativas ao eco constante da voz de um narrador oral e onisciente, que conta uma história às crianças (COLOMER, 2003, p.314).

Desse modo, as narrativas inovam ao tangenciarem o apelo didático da obra presente na figura de um/a narrador/a autoritário/a – por tanto tempo idealizado e

endeusado como um ser inatingível e inalcançável – que domina todo o processo de construção da narrativa para abrir espaço para novas formas narrativas, possibilitando, inclusive, a mescla de gêneros.

Em *Ana Z. aonde vai você?*, além de toda a teia de significados ambíguos tecidos pelas imagens do fundo do poço, do rio, da chuva, do deserto, do oásis, dos barcos... a ambiguidade também é instaurada pelo recurso à intertextualidade e pela metalinguagem.

Seja nas referências indiretas da narradora às obras clássicas da literatura ou na contação de histórias da protagonista Ana Z. ao sultão que a mantinha presa em seu castelo, a intertextualidade na obra promove uma profunda experiência de letramento, convidando o/a leitor/a ao jogo literário por meio da reinterpretação de vários textos clássicos, tais como os contos maravilhosos que, possivelmente, foram os primeiros a enredá-los para o mundo da literatura. A própria inserção de Ana na posição de quem conta histórias a um homem poderoso que está decidido a matá-la assim que ela não tiver mais histórias para contar já é uma referência intertextual à história de Sherazade, bem como o resgate das narrativas orais – por meio do ato de contar histórias – que remetem às primeiras fontes da literatura. Mas, para além disso, nas entrelinhas de cada uma das reinterpretações de Ana, as histórias são readaptadas, se misturam umas às outras e, mais uma vez, se evidencia o teor metalinguístico e ambíguo da narrativa. Tanto é assim, que o Lobo de *Chapeuzinho Vermelho*, por exemplo, após ter engolido a vovó

tendo feito a digestão, pôs-se a pensar na sua vida de comedor de gente, chegando à conclusão de que estava cansado do *menu*, e mais ainda da ferocidade. “No fundo”, disse o lobo na história de Ana, “nasci para a arte”. Nem para pintar, porém, nem para escrever, nem muito menos para dançar. “Serei músico”, estabeleceu. E tendo decidido seu futuro, deixou a casa da vovó, tomando o caminho da cidade de Brêmen (COLASANTI, 1994, p.36, grifo da autora).

E até na aparentemente inocente história de Ana, a arte é ressignificada como algo mais valioso que o instintivo hábito do Lobo, na cadeia alimentar como “comedor de gente”. Afinal, ao saciar-se, o Lobo sacia a sua fome e satisfaz uma necessidade biológica – comum a todos os animais, mas para viver e apreciar a arte, ele se personifica em gente, uma vez que passa a saciar a profunda necessidade – específica da humanidade – de refletir esteticamente sobre a vida, sobre os fatos, sobre as coisas. O que o Lobo sente, na verdade, é a necessidade

de se humanizar, a fim de ultrapassar a sua habitual ferocidade, para poder fruir a beleza da vida.

Segundo Colomer (2003), “a intenção principal da mistura de gêneros literários é utilizar os conhecimentos do/a leitor/a sobre formas literárias para todo tipo de jogos referenciais, de desmistificação e de renovação dos moldes literários tradicionais” (p.314). Por isso, se a simples inserção dos contos clássicos na trama de Colasanti já seria significativo, a readaptação, a desconstrução dos mesmos por meio da paródia, oferece ao/à leitor/a uma experiência de letramento ainda mais profunda. Vale lembrar, ainda, que tais alusões, referências e intertextos só são possíveis e viáveis, na trama, graças “à consciência de uma sociedade altamente alfabetizada, na qual as crianças [e adolescentes] estão familiarizadas com uma ampla gama de formas e usos textuais” (COLOMER, 2003, p.313-314).

A possibilidade desses recursos, em obras destinadas aos/às leitores/às infantis ou juvenis é mais um indício do amadurecimento da própria literatura infantil e juvenil que, por sua vez, conta com amplo repertório de produções que é compartilhado por seus/suas leitores/as e pode ser constantemente retomado, se autoalimentando, num processo de visível autoreferenciação. E, assim, a obra de Colasanti (1994), de Rezende (2011) e de Índigo (2011) vão contribuindo para o estabelecimento de uma “[...] ‘enciclopédia previsível’ - e desejável – das crianças” (COLOMER, 2003, p.342), adolescentes e jovens, pois quando recorrem aos “elementos que se supõe que os leitores podem reconhecer”, na verdade, elas vão determinando os conhecimentos “que se entende que são adequados para sua formação literária básica” (p.342). Para Lajolo e Zilberman (2017), “sem que os leitores disponham de uma ‘biblioteca mental’ e consigam acessá-la, perdem a graça passagens que carnavalizam as princesas” (2017, p.82), por exemplo, ou outros recursos aos intertextos. Por isso que elas defendem que “dois são os traços mais evidentes do empenho em propor desafios a seus destinatários: o recurso à intertextualidade e o apelo à metalinguagem, traços que também se manifestam na melhor literatura contemporânea não infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.80). Para elas, é por meio também desses recursos que essa literatura ainda resiste “a meramente dobrar-se às exigências de seus financiadores, públicos e privados, ao mesmo tempo em que requer e forma um leitor inteligente, capaz de interagir com obras criativas e inovadoras” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.80).

Em *Vendem-se unicórnios*, também se observa um claro projeto de discurso intertextual e metalinguístico, sobretudo, por meio das leituras empreendidas pela protagonista ou pelas conversas que ela tem com a amiga Priscila, as ligações telefônicas com André e até as canções que embalam suas frágeis relações amorosas na história. A música “Light my fire”, da banda de rock psicodélico The doors, por exemplo, é a música que marca o primeiro encontro de Jackie com o garoto mais popular da escola que a usa como objeto e, na mesma noite, inicia um namoro com a sua nova melhor amiga, a Priscila Amaral. Como o maior sucesso da banda é registrado na década de 1970, após a dissolução da banda, evidencia-se aí a influência do repertório da autora sobre a constituição da trama pelo/a narrador/a.

Como predomina um/a narrador/a interno ao texto, que participa da história e, na maior parte do tempo, narra em primeira pessoa, é evidente um predomínio do encurtamento da distância estética com o claro intuito de favorecer uma maior identificação do/a leitor/a com a narradora-protagonista. “O uso da primeira pessoa facilita a incorporação de uma linguagem que se deseja próxima à dos adolescentes ou à possibilidade de apelar a seu mundo de referências” (2003, p.334). Além disso, assim se favorece a resolução de um dos evidentes problemas da narrativa infantil e juvenil: “o incomodo de uma voz narrativa adulta que se dirige a um público infantil ou adolescente, que pode desaparecer caso se ceda a voz aos próprios personagens” (2003, p.334). O/a narrador/a de *Vendem-se unicórnios*, por sua vez, apela para a subjetividade quase o tempo todo, como se observa a seguir:

Alcanço a sala e, de longe, avisto Priscila. Ela está sentada no colo de alguém, só não dá para ver quem porque, além de estar sentada na pessoa, ela está cobrindo a tal pessoa de beijos. Seu cabelo é como uma cortina, o que me faz pensar que ela é como um drive-in ambulante, vem até com biombo para os garotos ficarem mais à vontade. Instalações discretas e confortáveis. *É um pensamento cruel*. Ainda não me acostumei com a ideia de que ela é minha nova melhor amiga. A cortina se abre, e lá está: Alexandre Gurgel, com suas várias mãos escalando as costas da minha amiga. Ai... (ÍNDIGO, p.51, grifo da autora).

Autodiegético/a e ciumento/a, o/a narrador/a, nesse trecho e em quase toda a narrativa, ultrapassa os limites da descrição e passa a emitir julgamentos sobre o que narra e presencia, influenciando o/a leitor/a com os seus posicionamentos na trama/discurso. Mais que isso, o/a narrador/a opina e faz julgamentos sobre seus próprios pensamentos e opiniões, ao longo da narrativa, apelando, assim, também

para o humor. E a confirmação de que ele/a o faz de forma consciente, é o fato de ele realçar o comentário mais subjetivo com letras de cor azul na obra. Apesar dessa predominância do encolhimento da distância, também é possível encontrar alguns episódios da narrativa com rara objetividade:

Encosto no balcão de uma padaria para conferir minhas anotações. Um bloquinho onde escrevi passo a passo o que fazer para chegar do ponto A ao ponto B. Os postes estão cobertos de cartazes de 'Faço faixas' e 'Compro ouro'. As cestas de lixo revestidas com adesivos de bonequinhas ou cachorrinhos ficam presas nos postes. Não há placa (ÍNDIGO, 2011, p.8).

A narrativa introspectiva e em primeira pessoa é, inclusive, segundo Colomer (2003), a mais recorrente para a temática do amadurecimento pessoal, na literatura infantil e juvenil. Afinal, dessa forma, “o leitor conhece as ações e reflexões do personagem mediante sua própria voz, em um diálogo implícito” (2003, p.334). Mais do que isso, é possível perceber que “a juventude do leitor contamina a narradora” para garantir a “comunicação entre eles, perenizando ao mesmo tempo o presente de ambos. É como se nada mudasse, e essa garantia de continuidade afiança a zona de conforto em que os livros se situam” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.129). Além, disso,

O recurso serve também para resolver a possível rejeição do leitor adolescente pela intromissão e pouca verossimilhança de um narrador adulto, que pretendesse explicar-lhe seus problemas; ou, no mínimo, resolve a dificuldade inerente à necessidade de descrever os conflitos ao mesmo tempo que oferece uma avaliação adulta dos mesmos. A tentativa de imitar a maneira como falam ou escrevem os adolescentes atuais sobre seus problemas é tão evidente, que qualquer fragmento dessas narrações-diários pode servir de exemplo (2003, p.334).

Em *Vendem-se unicórnios*, a prosa intimista é realçada pelo humor, garantindo ao/à leitor/a ampla identificação com a protagonista Jaqueline ou Jackie. Apesar de sua timidez, de sua dificuldade explícita nos relacionamentos sociais, ela é – entre as três protagonistas das obras do *corpus* - que mais incorpora a linguagem adolescente em seu discurso e linguagem. A sua capacidade de rir de si mesma, a sua criatividade nas metáforas e comparações que ela estabelece em diferentes situações da vida ajudam a promover uma aproximação e uma

cumplicidade imediata do leitor, possibilitando que a obra trate de qualquer assunto de modo interessante para o público jovem.

Trata-se do uso criativo da distância estética pelo/a narrador/a por meio do recurso ao humor que, segundo Colomer (2003), “é o recurso de distanciamento mais utilizado na narrativa infantil e juvenil atual”, que, por sua vez, parece “empenhada em separar-se da imagem de didatismo que dirigiu sua criação, ou a serviço de novos valores educativos que exaltam o prazer vital [...]” (p.338). Pode-se acrescentar, ainda que o humor, nesta obra, é um recurso fundamental para se evitar qualquer tipo de angústia ao/à leitor/a, por causa da força do/a narrador/a homodiegético/a, focalizado na protagonista envolta em conflitos típicos da adolescência. O humor fica evidente, sobretudo, na ironia, no sarcasmo de Jackie. Quando ela está numa festa de panquecas voadoras, por exemplo e, após ter ficado com o desejado Alexandre Gurgel, ela vê a sua amiga sentada no colo dele e o beijando escandalosamente, ele faz uma brincadeira simpática com o nome dela: “- Jackie Jay! – grita Alexandre Gurgel” (p.51). Mas ela se acha ridícula nesse papel e se autocritica, em pensamento: “Jackie Jay... estou me sentindo como uma Jackie Jaca, isso sim” (ÍNDIGO, 2011, p.51).

Já, na situação a seguir, por exemplo, ela assume a postura de quem tudo sabe sobre ter personalidade e estilo. No entanto, sua fala apela para o humor, quando ela reconhece que não domina aquilo que fala, já que ela mesma é uma confusão só: “Para ter um visual legal, primeiro você tem que ter estilo. Saber o que lhe cai bem, o que combina com a sua personalidade. Você tem que saber quem você é. Esse é o meu problema. Sou uma confusão só” (ÍNDIGO, 2011, p.13).

Em outro momento, ela mesma faz a pergunta e responde, para mostrar ao/à leitor/a quão ridícula ela se sente no papel que desempenha: “Quem é que fica conferindo anotações a cada cinco minutos? Resposta: eu” (ÍNDIGO, 2011, p.8). Para explicar sua dificuldade para enturmar-se, ela fala dos hormônios como uma alteração química ou como uma invasão de vírus em seu sistema nervoso central: “Acho que foi mesmo uma alteração química, ou um vírus, o que invadiu meu sistema nervoso central e afetou minhas habilidades sociais” (p.21).

O seu jeito de falar também é, continuamente, alvo de suas próprias críticas:

Não digo que é no interior só para evitar o maldito “orrrr”.  
- Pertinho de Campinas.

Deu na mesma, o “perrr” do “pertinho” teve o mesmo efeito. (ÍNDIGO, 2011, p.22)

Em outro momento, ela própria se surpreende com suas respostas:

- Você ainda não me disse seu nome.  
E aí vem a maior surpresa do dia.  
- Jackie.  
De onde eu tirei esse Jackie?  
(ÍNDIGO, 2011, p.22).

A verdade é que de onde ela tirou isso e outras coisas nem ela sabe dizer, mas é uma linguagem profundamente original para uma narradora/protagonista adolescente que, com essa linguagem descolada, informal e pessoal, consegue revelar coisas muito além da “fachada” das experiências que vive, possibilitando que o/a leitor/a também adolescente mergulhe na trama e se reconheça, também, nas histórias que lê, podendo compreender melhor os seus próprios sentimentos. O humor da narradora-protagonista, nesse caso, pode ser concebido, também, como um elemento catártico, evitando que ela desabe diante de problemáticas muito intensas e tão valorizadas no contexto da formação das identidades juvenis. Tanto é assim que, segundo Colomer (2003), é possível afirmar que este traço – o humor – se converteu em uma das características mais relevantes desta literatura a partir da década de 1970 (p.338).

Além disso, outra estratégia também recorrente nessa obra da escritora Índigo é o diálogo diretamente com o/a leitor/a, promovendo uma intimidade com ele, fazendo com que o público se sinta parte da narrativa. Quando a protagonista Jackie justifica para si mesma porque ela é um *antimano*, por exemplo, ela não apenas dialoga com o/a leitor/a, como também já mostra que sabe que ele concorda com ela, que ele já a conhece bem, que já sabe de seus antagonismos:

Sou o que você pode chamar de *antimano*. Não pertencço a movimento nenhum. Não tenho atitude. Muito pelo contrário. Vivo em constante estado de descontrole emocional. Não tenho turma. Todo mano tem uma turma enorme. Não me sinto dominando nada, nem um território nem a minha vida. Ah, a lista de antagonismos não tem fim, e você já entendeu (ÍNDIGO, 2011, p.34).

Desse modo, a intimidade e a identificação com o/a leitor/a vão avançando, gradativamente, à medida que a narrativa avança. Por isso, a narradora até avisa que ela já sabe como ela é, solicitando, assim, a sua cumplicidade. E ainda, num

tom de conversa com o/a leitor/a e na tentativa de antecipar o futuro, em certo momento, Jackie propõe: “Será que algum dia saberemos a real história de Priscila França? Aguardem os próximos capítulos. Agora, o tão esperado próximo capítulo está sentado bem ao meu lado” (ÍNDIGO, 2011, p.41).

É evidente, portanto, que, para além de todo o trabalho com a linguagem, a narrativa se equipara a uma conversa íntima com o/a leitor/a, demandando uma relação de cumplicidade, troca de segredos e confiança mútua entre ambos. Nessa perspectiva, a linguagem também contribui para a flexibilização da distância estética da obra.

A fragmentação da narrativa de Índigo também é evidente, com contínuos deslocamentos no tempo, em *flash back* e em *flash forward*. Mas a inventividade da narradora também se evidencia nesse recurso, ao demarcar explicitamente tal estratégia no título dos capítulos, conferindo mais uma vez, o humor. Assim, a obra é constituída por trinta capítulos com títulos mais ou menos assim: “De volta ao capítulo 9”, “Concluindo o capítulo 9”, “Concluindo o capítulo 19”, “O capítulo 1 não me abandona”, conferindo um aspecto de informalidade também. Mais do que isso, essa forma de organização de um romance em pequenos fragmentos de textos curtos típicos do gênero “crônica” também é um instrumento de distância estética à medida que capta o/a leitor/a juvenil pela forte presença do gênero na escola e, principalmente, pela grande familiaridade que supostamente ele tem com o ambiente virtual, onde esses textos circulam abundantemente, no século XXI, como registram Lajolo e Zilberman (2017):

O recurso ao texto breve justifica-se ainda por outra razão: assemelha-se àquele que vem sendo veiculado em blogs desde o começo do século XXI e que encontrou sucessores nas postagens do Facebook, Tumblr, Twitter e Instagram. O usuário dessas mídias está habituado a redigir e acompanhar essa modalidade de texto e, digamos, gênero de discurso, o que o anima quando o reencontra em uma obra literária (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.130).

Por essa razão, na mesma perspectiva, Colomer (2003) constata “uma certa tendência à desagregação do discurso narrativo nos livros infantis e juvenis atuais”, relacionando-a aos “hábitos da narração através dos meios audiovisuais” e, assim, concebe a fragmentação da narrativa, não só pela sua capacidade de responder “a uma nova configuração literária”, mas por cumprir, ainda, “um duplo papel, que inclui



também a ajuda ao/à leitor/a para a compreensão de textos progressivamente mais complexos” (2003, p.310).

A mudança de perspectiva entre o narrador em 1ª e 3ª pessoa, ao longo da narrativa, também contribui, em *Vendem-se unicórnios*, para reforçar o deslocamento identitário da protagonista.

Garota Invisível se olha no espelho e se pergunta se aquele reflexo é mesmo o seu. Arruma a franja como quem não quer nada. Vendo que foi mesmo o meu braço que arrumou a minha franja, constato: sou eu. Não consigo tirar os olhos do espelho. (ÍNDIGO, 2011, p.9).

Ela se descreve em terceira pessoa, como se falasse de uma estranha. A narrativa em primeira pessoa só aparece a partir da inevitável constatação de que era ela. Tal é o seu estranhamento em relação não apenas à sua aparência, mas também em relação aos seus comportamentos e atitudes, que Jackie não se reconhece ao se olhar no espelho, porque, na verdade, ela também não se identifica com a personagem que criou para tentar fugir daquilo que ela realmente era. Enfim, essência e aparência da adolescente parecem em contínuo conflito na narrativa, tal como ocorre com os adolescentes na vida real. Daí a necessidade constante que eles têm de autoafirmação, de mudança de estilos, de “camuflagens” sociais. A “repaginada” de Jaqueline pode ser lida como uma tentativa de se camuflar, em meio a um ambiente completamente hostil e desfavorável para o exercício de sua liberdade. Até porque, pelas ruas, em todos os lugares para onde ela olha, só vê “pessoas cheias de certeza” (p.8). E, em um momento de profunda iluminação, ela reconhece:

Todo mundo está concentrado em ir ou voltar. Ninguém nem olha para o lado, para os postes, para os adesivos em lixeiras. Não olham nem mesmo uns para os outros. Olham para os carros antes de atravessar, e só. Ninguém está aqui a passeio. São pessoas cheias de certeza (ÍNDIGO, 2011, p.8).

E o paradoxo entre o interior e o exterior, entre o eu e o mundo, assim se estabelece, porque Jaqueline se sente como “uma confusão só” (ÍNDIGO, 2011, p.13), não só porque ela está perdida no centro da cidade de São Paulo, mas porque ela está, na verdade, perdida na vida.

A autora afirma, ainda, que algumas obras “situam a ambiguidade em significados implícitos que apelam a uma determinada interpretação, mais distanciada ou mais profunda, por parte do leitor” (COLOMER, 2003, p.349). Foi esse tipo de ambiguidade, portanto, que ficou evidenciado, sobretudo na análise do caráter ambíguo das viagens que Ana Z. e Maria Campos empreenderam nas narrativas de Colasanti (1994) e de Rezende (2011), respectivamente, assim como na transformação das protagonistas Maria Campos e Jaqueline, ao longo das suas histórias, enfim, no caráter simbólico do poço, das personagens que Ana Z. encontrou e do cenário narrativo do oásis, do deserto, da tumba, dos camelos, assim como as cidades que Maria visitou, as personalidades que ela assumiu, nessas viagens, os encontros que presenciou com o menino Tadeuzinho, com o seu pai, etc. e também com a identificação de Jaqueline com um “lambari de aquário” (ÍNDIGO, 2011, p.20) ou com uma “Garota Invisível” (2011, p.8) ou ainda com um sabiá (ÍNDIGO, 2011, p.109) ou uma “Garota Voadora” (ÍNDIGO, 2011, p.128).

A força da ambiguidade dessas obras se manifesta, também, em seus desfechos que ao invés de fecharem um percurso, acabam se abrindo para novas viagens. Assim, em *Ana Z. aonde vai você?*, o desfecho se dá com a chegada de Ana em casa, após sua aventureira viagem por dentro do poço. Uma voz muito conhecida, dentro de casa, se alegra com sua chegada, antes do “pé-d’água” (p.81) que viria. Enquanto isso “um relâmpago chicoteia as nuvens. Elas parecem se empinar. O céu trinca-se num gemido. Do alto, liberadas, jorram enfim as cachoeiras” (p.81). Se a ideia da chuva que chega pode simbolizar, segundo o Dicionário dos símbolos<sup>22</sup>, a fertilidade e a purificação pela qual Ana passou, a imagem da chuva como cachoeiras pode remeter ao “movimento contínuo sem alteração da forma, o próprio correr da vida sem que o núcleo da existência seja modificado”. Fugindo do tradicional *happy end*, as imagens destacadas nesse desfecho, portanto, sugerem o crescimento de Ana, a confirmação do seu desenvolvimento, a sua fertilidade, a continuidade da sua vida com um final em aberto, marcado por possíveis tempestades, provavelmente remetendo à adolescência, mas não se trata de nada muito assustador, já que estas são inerentes ao próprio correr da vida.

---

<sup>22</sup> <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/>>

O desfecho de *Vendem-se unicórnios*, por sua vez, à primeira vista, pode ser lido como supostamente negativo, principalmente quando se enfatiza apenas a relação amorosa de Jackie. Ao perceber que o sentimento de André, o menino que ela traíra e abandonara, era verdadeiro, ela procura aconselhar-se com Zefa e a irmã, ao invés de consolá-la, como qualquer consultora sentimental faria “por mais picareta que fosse” (p.119), diz acreditar que Jackie “nunca mais vai conhecer ninguém que nem ele” (p.119). Jackie se desespera, acha que a irmã pode ter razão, pois seus pais se conheceram quando a mãe tinha treze anos. Ela decide ligar para André, vai atrás dele, na verdade, mas não consegue o perdão que sugerisse um “final feliz”, pois ele parece já estar comprometido com outra garota. Por outro lado, ao representar tão bem a frustração amorosa, a obra inova ao desvencilhar o final feliz da relação amorosa, que era o tradicional desfecho de felicidade para as mulheres cujo único fim seria o casamento e a submissão ao homem. Nesse sentido, a frustração amorosa da protagonista abre caminhos e espaço para outras possibilidades de realização feminina e, assim, a obra também explora a ambiguidade do final em aberto, ao apresentar que, após todo o processo de transformação que Jaqueline sofrera, agora, ela está mais madura, é capaz de incentivar a independência financeira da mãe ao apoiá-la em seus negócios e já sonha em poder viajar pelo mundo também, para poder acumular experiências, assim como faz um rapaz chamado Vinícius que ela conhecera em uma loja de produtos usados, a Mofo & Bolor:

Agora é questão de tempo. Sei que um dia terei idade e o mínimo de recursos para juntar meu corpo à minha imaginação voadora. Então, sim, será o fim das metáforas. Compro a mochila que Vinícius terá vendido para a Mofo & Bolor, visto um gorro vermelho e abro a porteira do meu cercadinho (ÍNDIGO, 2011, p.128).

Ao mesmo tempo em que a narradora – protagonista comenta o fim das metáforas, pelo fato de ela poder viver efetivamente as viagens com que tanto sonhara, o sentido conotativo da linguagem permanece. Afinal, suas pretensões se relacionam a “abrir a porteira do seu cercadinho” e usando um “gorro vermelho”, tal qual o do Saci Pererê ou o do Papai Noel ou ainda, talvez, mais provável como o da Chapeuzinho Vermelho, sair viajando pelo mundo, numa sede infinita de novas experiências e descobertas. Jaqueline sabe bem que a metamorfose por que

passara foi apenas uma etapa do longo processo de transformação que teria de enfrentar ao longo da vida.

Em *A mocinha do Mercado Central*, no desenlace também prevalece a ambiguidade: Maria, após atuar numa peça de teatro, ainda no palco, enquanto conversa com o público, recebe o convite para atuar em um filme – onde contracenaria com seu grande ídolo, Selton Mello – do diretor de cinema que estava na plateia e que, a propósito, era o seu próprio pai. Maria tem muitos caminhos pela frente e a imediata reconciliação com o pai talvez exigiria verdadeira resignação; afinal, ela, assim, talvez assumisse uma carência afetiva e, possivelmente, alguma subordinação financeira em relação ao pai, como se precisasse de seu apadrinhamento. Do mesmo modo, se o desfecho da obra se reduzisse à superação de seus traumas para vivenciar um amor pleno, também seria um desenlace bastante limitante e restritivo para a emancipação de Maria, como se a felicidade da mocinha continuasse em função do relacionamento com o sexo oposto, anulando a sua individualidade e destacando sua fragilidade e o poder masculino, tal como ocorre nos desfechos tradicionalmente impostos para a mulher na sociedade patriarcal.

Convém lembrar, que não se coloca em jogo em nenhum momento uma luta do bem contra o mal, em consonância com a afirmação de Colomer:

[...] A presença tradicional dos antagonistas também tem sofrido mudanças. O desvio principal é a inexistência de antagonistas concretos, quer dizer, de personagens que encarnem os problemas ou os obstáculos dos protagonistas em mais da metade das narrativas. Efetivamente, a psicologização, a especulação imaginativa e o jogo literário que predominam atualmente, assim como os valores de compreensão, tolerância e comunicação preconizados, dificultam a criação de personagens malvados ou a aparição dos antagonistas clássicos (COLOMER, 2003, p.297-298).

Com a psicologização das narrativas, os adversários das três protagonistas são internos e, por isso, não se sustentariam desfechos simplórios demais ou tradicionais. Colomer destaca, ainda que,

quando aparecem antagonistas, quase a metade deles não apresenta nenhuma conotação negativa estável. Ou são oponentes meramente funcionais, ou se reconvertem – já que a origem de sua maldade resulta ser social e não individual -, ou são desmistificados

ao se colocarem a serviço do humor e da superação de problemas psicológicos. (COLOMER, 2003, p.298).

Por isso, de forma coerente com a complexidade dos dramas que Maria vivenciara, o seu desfecho, na trama, só poderia ser ambíguo e complexo também. De tanto Bernardina repetir, Maria parece acreditar que era mesmo filha da covardia e do perdão e, ao criar esse argumento da covardia do pai no ato do estupro, de certa forma, Bernardina ameniza a culpa e responsabilidade do pai de Maria no crime que cometera. O pai estuprou a mãe porque foi obrigado por outros bandidos piores que ele, mas pelo olhar, pediu perdão à vítima. Ele é, assim, a personificação do típico antagonista cuja maldade não é uma falha ou defeito individual, mas, sim, é um fruto social. Então, com a abordagem de dramas tão cruéis e profundos, o desfecho da obra só poderia ser complexo como toda a vida de Maria e a narrativa. Afinal, “Bernardina jamais quererá estar de novo com esse homem. Maria também não queria. Mas queria” (REZENDE, 2011, p.111). Maria imagina muitas coisas, mas não esclarece se aceitaria ou não o tal convite. Ela até imagina “conhecer esta ou aquela inquietude da vida dele”, mas “talvez seja tão terrível a história da vida deles, que para sempre lhes impeça um roteiro, uma direção, um teste, uma fala, uma trilha sonora, um ritmo, aquela luz, essas imagens [...] num doloroso encontro de artistas” (REZENDE, 2011, p.111). Mas as antíteses, os paradoxos e as ambiguidades são inesgotáveis na obra e o/a narrador/a, propondo outro desfecho possível, assim dialoga com o/a leitor/a, dando-lhe a possibilidade de imaginar outros finais para a trama:

Mas, imagina, a mocinha do Mercado Central se encanta com a vida.  
Faz o teste e passa.  
Entra no filme.  
Convive com o Selton Mello.  
Convive com o pai (REZENDE, 2011, p.111).

Para finalizar e reinstaurar a ambiguidade, a grande constatação da narradora é a de que “é mágico imaginar como cada mistério será desvendado ou apenas lembrado para sempre” (REZENDE, 2011, p.111). Se a opção de Maria for aceitar o convite para participar do filme do pai, inevitavelmente, ela teria a oportunidade de conviver com ele e *desvendar* todos os mistérios que a perturbaram ao longo da vida, mas se a sua opção for a recusa ao referido convite, só lhe restará *lembrar* desses mistérios sem decifrá-los. A verdade é que o desfecho em aberto amplia as

perspectivas futuras para as meninas. A dúvida sobre qual caminho seguir é inerente à contemporaneidade, quando novas portas estão se abrindo para as meninas reais, de carne e osso, que ousam lutar e acreditar em si mesmas. Se elas optam por esperar por dias melhores, se ainda alimentam sonhos relacionados a viagens, a diferentes possibilidades de trabalho, a estudos é porque, de algum modo, a sociedade vem se transformando também.

Todos esses desenlaces em aberto, portanto, tão recorrentes na literatura juvenil contemporânea, se abrem como possibilidade também para o/a leitor/a, que passa a ser convidado, para o preenchimento dos vazios dos textos que lê, completando-os com seus próprios anseios e vivências de leitura da vida e do mundo.

A adoção de finais diferentes do tradicional final feliz, nessa literatura, pode ser uma consequência da ampliação de temáticas psicológicas e de amadurecimento pessoal nessa literatura dedicada ao público jovem. Afinal, se os conflitos vivenciados pelos jovens protagonistas são mais intimistas e, portanto, interiores e mais complexos, não seria coerente o desfecho sempre feliz por meio da dissolução mágica dos problemas que os afligem. Seus antagonistas, na maioria das vezes, não são de carne e osso, mas se assemelham mais a monstros fantasmagóricos que aterrorizam seus pensamentos e sentimentos, e, por isso, não podem ser destruídos de forma ingênua ou facilmente superados. São problemáticas complexas que demandam tempo e maturidade para serem resolvidas. Por isso, motivada “pela vontade educativa de oferecer uma visão mais complexa da realidade e, por outro, pela tendência literária de brincar com as expectativas do leitor” (COLOMER, 2003, p.286-287), essas narrativas incorporam a tendência dos finais em aberto para promoverem uma “ruptura da proteção temática” tradicionalmente dedicada aos jovens, “e o propósito moral de incentivar a capacidade das crianças para enfrentar os problemas” (COLOMER, 2003, p.287) tais como elas são, prescindindo de poupá-los da possível dureza da vida, para oferecer uma formação mais coerente com as dificuldades por eles vivenciadas no mundo real.

Até porque “se os conflitos surgem no interior dos personagens ou provêm de seu encontro com as adversidades insolúveis da vida, dificilmente se pode pensar que o desenlace apagará as causas de sua aparição” (COLOMER, 2003, p.287).

Pois bem, os finais abertos são cada vez mais numerosos porque somam, aos anteriores, um segundo propósito: o de ceder a última palavra ao leitor no jogo literário empreendido. Assim, muitas obras baseadas no humor e na imaginação pretendem deixar o leitor sorridente ou sonhador, sem poder precisar o que aconteceu e o que não aconteceu na história que acaba de ler. A falta de cumprimento efetivo de expectativas obriga assim o leitor a conceder uma atenção prioritária ao desfrute de outros aspectos e níveis de significado de desenvolvimento da narrativa, além da simples curiosidade em relação à trama (COLOMER, 2003, p.288).

O tipo de final predominante nessas narrativas pode, então, se converter em um significativo instrumento de distanciamento estético, ampliando o espaço para a formação do/a leitor/a literário/a. Uma vez que o/a leitor/a não pode fruir do cumprimento das suas expectativas, ao empreender a leitura, ele precisa encarar a ambiguidade da narrativa para aprender a desfrutar as dimensões outras e os efeitos diversos que a obra pode lhe propiciar. Dessa forma, as narrativas confirmam sua capacidade de impedirem o/a leitor/a de esquecer que “a história é um objeto literário construído entre o autor e ele mesmo” (COLOMER, 2003, p.347). Para além disso, os desfechos em aberto também são compatíveis com as incertezas inerentes ao homem moderno – e ampliadas na contemporaneidade –, mencionadas por Mircea Eliade, em *O eterno retorno*, e retomadas por Cruvinel (2004), quando esta afirma que esse homem “perde [suas] certezas e se vê assolado por um mundo sem respostas, sem consolo” (CRUVINEL, 2004, s.p.). É o drama típico da modernidade líquida tão bem proposta por Bauman (2001), quando este afirma que a crise identitária do homem moderno é resultante da perda de solidez de valores, de sistemas de crenças e ideias que a sociedade tem vivenciado de forma cada vez mais ampla, bem como é consequência, também, do relativismo e da abertura de novas possibilidades de caminhos para o homem atual. É a fluidez do mundo moderno com toda a sua maleabilidade moldando a realidade e refletindo na vida das mulheres e das protagonistas da contemporaneidade.

Então, “se os finais abertos se relacionam com a aprendizagem da ambiguidade, do jogo literário ou da consideração reflexiva sobre o mundo, os finais negativos proporcionam uma frustração impactante da identificação e das expectativas criadas no leitor” (COLOMER, 2003, p.288-289). Mas, vale ressaltar que as obras do corpus se não apresentam o esperado *happy end*, tampouco apresentam desfechos meramente negativos. Os desfechos ficam abertos, mas o

amadurecimento conquistado pelas três protagonistas é verdadeiro e incontestável. Tal amadurecimento, no entanto, não garante a dissolução mágica das problemáticas sofridas, ao longo das tramas, mas ao menos, as meninas, ao fim de cada narrativa, se encontram mais conscientes, mais senhoras de si, mais confiantes e melhor preparadas para continuarem seguindo seu próprio processo de crescimento e formação.

Os aspectos apontados até aqui são apenas alguns exemplos que reforçam o caráter ambíguo das narrativas no que diz respeito aos “significados implícitos” mencionados por Colomer (2003) e que, segundo ela, “não se afirma a natureza dos fatos, mas espera-se que o leitor entenda seu significado simbólico ou o jogo humorístico que incluem” (COLOMER, 2003, p.349).

Assim como Lajolo e Zilberman (2017), defende-se também que, diante da “visibilidade e importância da materialidade do livro voltado para leitores não adultos”, a literatura infantil e juvenil pode, “inclusive, invertendo a tendência até hoje manifestada pelos estudos literários, patrocinar bem-vindos avanços nos estudos literários *tout court*, o que é marca decisiva da [sua] definitiva maturidade” (p.137). Portanto, o percurso trilhado na análise das obras do *corpus* pode validar a hipótese prevista para este estudo, atestando que as atuais produções literárias juvenis brasileiras não apenas se mostraram capazes de assimilar o modelo de um *Bildungsroman* feminino, adaptando-o para o universo juvenil, mas também o fizeram sem abrir mão da qualidade estética, de modo a possibilitar significativas oportunidades para a formação humana e literária desse/a leitor/a, ao promoverem o encontro do/a leitor/a consigo mesmo/a, com o mundo dos livros, da literatura e das artes, promovendo a profunda descoberta de que é possível enfrentar os dramas humanos com garra, com ousadia e com arte. Afinal, como diria Guimarães Rosa, “o correr da vida embrulha tudo. A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem”. E, assim, entre idas e vidas, entre alegrias e frustrações, entre instabilidades e certezas, o caminho de formação de protagonistas e leitores/as vai se constituindo em constante devir.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As motivações que nos impulsionaram a empreender esta significativa viagem nos conduziram por diferentes caminhos, nos levando a mergulhar em encontros incríveis. Foram valiosos encontros com personagens que nasceram, cresceram, se formaram e se transformaram, escrevendo histórias que percorreram o mundo, desbravando tempos e espaços diversos por linhas e entrelinhas, num processo infinito de construção de sentidos e significados para as trilhas dos textos e para as tramas da própria vida. Histórias de aventuras, descobertas, aprendizados e conhecimento; histórias que se inculturaram, se adaptaram, se renovaram e inovaram ao se multiplicarem pelo mundo afora, deixando herdeiros por onde passaram até chegarem aos nossos dias, ao nosso chão da literatura juvenil brasileira contemporânea.

Essas histórias chegaram até aqui trazendo consigo alguns traços de sua origem alemã, com o pai Goethe (1796), mas sem perder de vista o seu longo e sinuoso percurso histórico, no qual foram se definindo e redefinindo as suas múltiplas identidades. Histórias que foram se formando e sendo formadas por meninos e meninas de todas as idades, leitores e leitoras de diferentes lugares, escritores e escritoras com diferentes propósitos e histórias de vida. Escritores e pesquisadores que também aceitaram o pacto de enveredar pelas trilhas do fazer literário para continuarem dando vida e forma ao *Bildungsroman*, ajudando, assim, a tecer nas teias da literatura um fio de esperança para a sobrevivência e renovação do gênero literário que nasceu alemão, masculino e burguês, mas que foi se habilitando a novas leituras e releituras, a novas recepções e a novas criações, garantindo, hoje, a existência de um *Bildungsroman* feminino juvenil brasileiro contemporâneo.

Impulsionados por tantas histórias que nem mais sabemos explicar, partimos, então, de um breve contato com o célebre jovem Wilhelm Meister, percorremos produtivos percursos ao lado de Bakhtin (2003), Pinto (1997), Maas (2000), Bourdieu (2005), Touraine (2007), Adorno (2003), Todorov, Beauvoir (1980), Candido (1995, 2009) dialogamos com Ceccantini (2000), Lajolo e Zilberman (1991; 2017), Coelho (2010), Colomer (2003), entre outros, e conhecemos, enfim, Colasanti (1994), Rezende (2011) e Índigo (2011), as quais nos apresentaram a três jovens meninas

de papel que nos seduziram, nos acompanharam por muitos dias, algumas noites e madrugadas afora, se tornando nossas companheiras de leitura, estudos e muitas reflexões, ajudando-nos a escrever, enfim, esta tese que pretende, de algum modo, poder contribuir para os estudos da literatura juvenil brasileira também.

Essas meninas travessas, aventureiras, corajosas e destemidas respondem pelos nomes de Ana Z., Maria Campos e Jaqueline, respectivamente. A primeira nos levou por entre poços onde havia apenas um pequeno fio de água, mas que refrescou a nossa travessia por corredores sinistros com cavernas misteriosas, tumbas, salas, desertos, oásis e muitas oportunidades de compreender que a viagem mais longa e mais profunda que podemos empreender é a viagem para dentro de nós mesmos, por meio da qual podemos até chegar ao fundo do poço onde pode não haver peixes, mas onde é possível, sim, encontrar preciosas pérolas de inestimável valor. A menina que nos ajuda a ressignificar o conceito de utilidade ao nos ensinar que “lembrança é muito mais útil que escama” e que, como lembrança, ela pode “usar a vida toda” (COLASANTI, 1994, p.16) a escama de rabo de filhote de peixe confeccionada pelo mineiro que cavava dentro do poço.

A segunda nos colocou dentro de um ônibus para sairmos de Indaiá das Dores, em Minas Gerais, viajando por Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São João Dell Rey, conhecendo algumas cidades brasileiras, sem destino certo, mas com um propósito claro de conhecer coisas que uma simples pia cheia de louça não poderia nos ensinar. E foi assim que ela nos ensinou que a vida pode ser mágica, sim, e que “é mágico imaginar como cada mistério será desvendado ou apenas lembrado para sempre” (REZENDE, 2011, p.111). A menina que nos faz refletir sobre o valor imprescindível da arte para nos resgatar das tragédias humanas, tais como o suicídio de uma jovem menina ou o trauma de ser filha de um estupro, ou ainda a recuperação de um pai bandido e esturador que se deixa encantar pela sétima arte, virando diretor de cinema.

E a terceira, nos conduziu da invisibilidade absoluta à extrema popularidade, se apresentou como um lambari de aquário para depois se mostrar transformada em um alegre sabiá capaz de voar tocando a sua gaita, levando consigo a sua arte por onde quer que vá; tentou nos seduzir pela aparência para depois nos conquistar definitivamente pelo encanto da descoberta de sua verdadeira essência.

E agora, ao fim do percurso nos perguntamos: Será que valeu a pena a travessia? É certo que sim! Afinal, cada uma dessas jovens mulheres em formação, à sua maneira, nos presenteou com suas histórias de vida, cheias de humor, de aventura e de busca da identidade, histórias marcadas por dores, traumas, por inseguranças e por sentimentos de vazio e solidão, mas também por uma profunda coragem e vontade de viver, de aprender, de crescer e se transformar. Histórias de sabedoria, de conhecimento e de autoconhecimento, histórias impregnadas de aprendizagem, de formação e autoformação. Formação que contempla três aspectos ou três acepções: a formação humana, a formação que considera a especificidade do público jovem e a formação literária, que nos habilita a enveredar por novos percursos de vivências e de leituras com mais conhecimento e um melhor nível de proficiência e letramento literário.

Á medida que estas meninas se formavam, diante de nossos olhos, nas entrelinhas dos três romances que constituíram o nosso *corpus*, fomos nos desafiando a compreender cada processo formativo, fomos perseguindo a intenção de desvendar os mistérios, os vazios dos textos e, com elas, fomos nos formando também, fomos nos instrumentalizando para nossa própria formação leitora e também para o nosso trabalho na formação de novos/as leitores/as literários/as.

E o que trazemos dessas viagens todas? Trazemos na bagagem a alegria da chegada ao porto do conhecimento e a esperança de continuar desbravando territórios e empreendendo viagens significativas assim, enquanto houver vida, fôlego, tempo e perguntas a nos impulsionar. Afinal, o porto de chegada também é o mesmo porto de partida. Isso porque, quanto mais a gente aprende, mais enxerga o quanto falta a aprender, quanto mais a gente viaja, mais a gente descobre o quanto falta para caminhar. Afinal, realmente, como afirma Guimarães Rosa (1994, p.94), “os caminhos não acabam”. Mas é importante destacar que, entre o conhecimento construído e as emoções vivenciadas até aqui, restam-nos algumas constatações:

- Existe, sim, um *Bildungsroman* feminino juvenil brasileiro, disposto e habilitado a discutir temas complexos o suficiente para enredar e formar leitores/as com diferentes níveis de proficiência. Tal subgênero tem se mostrado capaz de contribuir para a formação humana de meninos e meninas ao colocar em pauta as discussões de gênero mais complexas e contemporâneas, não apenas de modo superficial, subestimando a menoridade do público a que se destina e também não

de modo panfletário, mas de modo sutil, mais intimista, mais contemplativo e nem por isso menos profundo do que se pode esperar. A especificidade do leitor é muito bem marcada pelo recurso ao fantástico, ao humor, à fantasia, pela linguagem, de modo que as três obras analisadas nos permitem confirmar a consistência da abordagem das questões de gênero e outras complexas temáticas da vida humana, presentes e ressignificadas, nessa modalidade literária.

- Apesar das relações entre a literatura juvenil e o mercado e as instâncias educacionais e de financiamento dos livros – governo, MEC e escolas, via PNBE – a formação especificamente literária em nenhum momento é negligenciada nas obras do *corpus*, uma vez que elas têm sido objeto de ampla experimentação, recorrendo a formas clássicas e inovadoras do fazer literário, possibilitando aos/às seus/suas leitores/as experiências suficientemente complexas e prazerosas de recepção literária.

- As obras estudadas revelam-se capazes de abordar as relações humanas de modo geral, e também as relações entre homens e mulheres, tais como:

- as relações de Ana Z com o homem-azul que parecia protegê-la, mas depois queria vendê-la ou com o camaleiro que queria comprá-la para fazer dela uma esposa para seu filho;

- as relações de Bernardina e seu estuprador, a quem ela julgava ter perdoado, mas que a impediu de sequer pensar na possibilidade de buscar outras relações com o sexo oposto;

- a relação de Valentina Vitória e a cega e mágica paixão que a levaram a uma depressão profunda e ao suicídio, por não suportar a dor de ter sido enganada, abandonada e/ou traída por um namorado;

- a relação entre os pais de Valentina Vitória, que viviam sempre de mãos dadas pelo menos até a filha se suicidar;

- as relações de Maria Campos com o menino de olhos negros e mãos ágeis e inteligentes, com a história traumática de seu nascimento, com a imagem de pai que ela criou e depois com o próprio pai, em carne e osso, que fora bandido e estuprador e se tornara diretor de cinema, ou, ainda,

- as relações emancipatórias de Jacqueline com o namorado André e depois as relações de exploração com os inúmeros garotos com quem ficava a cada noite, em cada festa e a usavam como objeto.

São relações entre homens e mulheres, meninos e meninas, jovens rapazes e moças, mãe e filha, irmãs, pai e filha, tia e sobrinha, relações ora marcadas por histórias de traumas, dominação, preconceito e objetificação, ora marcadas por respeito, liberdade, cumplicidade e esperança. São histórias de vida de jovens meninas que trilham seus percursos por caminhos diferentes, muitas vezes tortuosos, mas sempre em direção ao amadurecimento, a uma vida feminina adulta mais plena, mais livre e mais feliz.

As obras nos mostraram três meninas que, se não encontram ainda o mundo livre que elas querem e sabem merecer, elas decidem assumir o protagonismo das suas vidas e, assim, vão construindo o seu próprio espaço. Se elas não encontram o mentor ou o modelo ideal de mulheres que as inspirem suficientemente, que as ajudem a “passar da imaturidade juvenil para à maturidade adulta”, a “fazer a travessia da juventude à maturidade” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.86), a partir de seus próprios erros e acertos, com suas certezas e incertezas, mas sobretudo com muita ousadia, com muita garra e coragem, elas se encorajam até mesmo sozinhas para empreenderem as mais transformadoras viagens. A propósito, as viagens das três protagonistas, nas tramas analisadas, não se completaram em definitivo. Por isso, os desfechos em aberto evidenciam que o processo de formação e emancipação feminina segue em estágio avançado, mas ainda não finalizado. Os desenlaces não definitivos, marcas recorrentes nas obras juvenis atuais, principalmente quando estas recorrem a problemas mais intimistas, voltados ao interior dos protagonistas, além de ajudarem a manter todas as possibilidades em aberto para as novas conquistas dessas jovens, eles podem ainda contribuir para uma maior coerência interna do texto, reforçando a ambiguidade recorrente nessas narrativas e conferindo, assim, alguma liberdade ao/à leitor/a para que, em suas leituras, ele possa coparticipar da definição do desfecho da história, preenchendo esse vazio do texto a partir de suas próprias vivências, de suas perspectivas pessoais e de suas experiências de leitura e letramento literário. Esses desfechos em aberto com uma singela indicação de um futuro positivo se apresentam, também, como uma marca da especificidade do *Bildungsroman* feminino juvenil. O destino das personagens, assim como a própria vida dos jovens, continua em aberto como garantia da coerência da própria vida humana e seus conflitos, ambiguidades e contradições.

Vale ressaltar que, portanto, as viagens das protagonistas não chegam ao fim e, por meio delas, a formação do leitor literário também se efetiva por duas vias: pelos temas de autoformação dessas três leitoras, mas também, pelas condições de letramento literário de elevada qualidade que as narrativas proporcionam em sua forma e estrutura, comprovando que, apesar das pressões e da força ainda predominante do mercado e das instituições sociais para definir o que se compra, o que se produz, o que se publica e o que se lê, entre o público infantil e juvenil, esta categoria literária continua encontrando formas de resistência para oferecer aos jovens uma produção de qualidade, que atesta a sua própria maturidade e sugere que estamos empreendendo um processo contínuo de ampliação do letramento literário do/a leitor/a jovem brasileiro.

Afinal, se por tanto tempo tal categoria literária – assim como toda a cultura letrada e a literatura não infantil também – realmente, esteve marginalizada, “soterrada ao sótão”, hoje, ela já se vê capaz de se refrescar e se renovar e, realmente “precisa ‘abrir as janelas’” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2017, p.85) para olhar para o futuro, sem medo de acolher tantas inovações e avanços que vem sendo incorporados por aí.

## REFERÊNCIAS

### Obras literárias:

COLASANTI, Marina. **Ana Z. aonde vai você?**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1994. (Série Sinal aberto).

ÍNDIGO. **Vendem-se unicórnios**. Ilustrações de Leo Gibran. São Paulo: Ática, 2009. – (Sinal aberto)

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. Ilustrações: Laurent Cardon. – São Paulo: Globo, 2011.

### Referencial teórico:

ADORNO, Theodor W. Posições do narrador no romance contemporâneo. In: **Notas de Literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades. 2003.

ALVAREZ, A. **O Deus selvagem**. Um estudo do suicídio. Trad. Sonia Moreira. São Paulo: Cia. das Letras. 1999. 287p.

ALVES, Rubem. A vida precisa do vazio. In: **Revista Pazes**, 2016. Disponível em: <<https://www.revistapazes.com/vida-precisa-do-vazio/>>. Acesso em: Jul. 2019.

SCHOEN-FERREIRA, Teresa Helena.; FARIAS, Maria Aznar.; SILVARES, Edwiges Ferreira de Mattos. Adolescência através dos séculos. In: Psicologia: teoria e pesquisa. Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2>>. Acesso em: JUL. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zigmundt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.



BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**, v. II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, P.. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Kühner 4º Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BORGES, Florípedes do Carmo Coelho. **Na contramão da história: o Bildungsroman feminino em Lygia Fagundes Telles, Helena Parente Cunha e Lya Luft**. 2007. 119 f. Dissertação (Mestrado em Literatura)-Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BORIS, Georges Daniel Janja Bloc; CESÍDIO, Mirella de Holanda. “Mulher, corpo e subjetividade: uma análise desde o patriarcado a contemporaneidade”, In: **Revista Mal-estar e Subjetividade** – Fortaleza, vol. VII – Nº 2 – p. 451-478 – set/2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/malestar/v7n2/12.pdf>>. Acesso em: Mai. 2019.

BRÁS, Luís. Encontro com o autor-personagem. In: Jornal literário *Rascunho*, Curitiba- PR, Coluna Ruído branco. Maio, 2008.

CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura (1988). In: CANDIDO, A. **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARNEIRO, Lilian Rosa Aires & CAVALCANTE, Maria Imaculada. O universo ficcional em A Mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende. In **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. In: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013\\_792.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_792.pdf)>. Acesso em: Jun. 2019.

CECCANTINI, João L. T. **Uma estética da formação**: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997). Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2000.

CECCANTINI, Álbum de todos os matizes: *O meu amigo pintor*, de Lygia Bojunga Nunes. In: CECCANTINI, J. L.; PEREIRA, R. F. (Org). **Narrativas juvenis** outros modos de ler. São Paulo: Editora UNESP; Assis, SP: ANEP, 2008. (p.111 – 121).

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Diccionario de los Simbolos**. Barcelona: Editorial Herer, 1986.

CIRINO, Darciane Barros Leão. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri – Goiás.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Programa de Pós Graduação em Educação, Catalão, 2015. 186 f.

COELHO, N. N. Dicionário crítico da literatura infantil e juvenil brasileira. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1995. / **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 4, n. 3, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil**: das origens indo-europeias ao /brasil contemporâneo. 5 ed. - Barueri, SP: Manole, 2010.

COLASANTI, Marina. “Por que nos perguntam se existimos”. In: SHARPE, Peggy (Org.). **Entre Resistir e Identificar-se**: para uma nova teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina. Florianópolis: Editora Mulheres; Goiânia: Editora da UFG, 1997.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COQUEIRO, Wilma dos Santos. **Poéticas do deslocamento**: representações de identidades femininas no *bildungsroman* de autoria feminina contemporâneo.

Universidade Estadual de Maringá (UEM). Tese de doutorado em Letras, 2014. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/wscoqueiro.PDF>>. Acesso em: Ago. 2018.

CORREIA, Raimundo. **Poesia Completa e Prosa**. Rio de Janeiro: Editora José Aguilar, 1961, p.133.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. Narrativas Juvenis Brasileiras: em busca da especificidade do gênero. 2009. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 188 p. Disponível em: <<https://pos.lettras.ufg.br/up/26/o/larissa.pdf>>. Acesso em: Jan. 2018.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **O Bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes**. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

DEL PRIORE, M.. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidade e mentalidade no Brasil Colônia. 2.ed.. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1995.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari. Resenha: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteado (Org.). **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica. 2010. 317 p. In: Revista Eletrônica de Estudos Literários, Vitória, s.2, ano 8, n.10, 2012.

FLORA, L. Bildungsroman. In: **E-Dicionário de Termos literários** (EDTL). Coord. De Carlos Ceia. Disponível em: <<http://www.edtl.com.pt>>. Acesso: 27 jun. 2013.

FLORY, Alexandre Villibor. Tradição e ruptura na narrativa brasileira. In: LIBANORI, E.; ZOLIN, L. (Orgs). **Estudos de Ficção Brasileira**. Maringá: Eduem, 2011, p.13-48.

Freud, Sigmund; Kehl, Maria Rita; Peres, Urania T.; Carone, Modesto e Carone, Marilene. **Luto e melancolia**. Tradução de Marilene Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011, 144 p.

GALBIATI, Maria Alessandra. **Reverendo o gênero**: A representação da mulher no *Bildungsroman* feminino contemporâneo. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tese de doutorado, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

IANNI, Octavio. **Enigmas da Modernidade**. – 3 ed. – Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

ISER, W. **O ato de leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996, v. 1.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999, v. 2.

JANZEN, HENRIQUE EVALDO. O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível JANZEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten**: um diálogo intercultural possível. 2005. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-17092005-105133/pt-br.php>>. Acesso em: Jan, 2018.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KHÉDE, S. S. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: Uma nova Outra História**. Curitiba: PUCPRes, 2017. 152 p.

LAJOLO, Marisa.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: História & histórias**. 6 ed. – São Paulo: Ática, 1991.

LLORENS, José Manuel. O Simbolismo Obscuro dos Poços. In: **Revista Esfinge**, Nº 17, outubro de 2001. Disponível em: <<https://nova-acropole.pt/o-simbolismo-obscuro-dos-pocos/>>. Acesso em: Jul 2018.

LOPES, Denilson. “A viagem e uma viagem”. In: \_\_\_\_\_. **O homem que amava rapazes e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002, pp.165-186.

LOTTERMANN, Clarice. O suicídio na literatura infantil brasileira. In: **Espaço Plural**, Ano IX, Nº 18, 1º Semestre, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/1641/1330>>. Acesso em: Jul. 2019.

MAAS, Wilma Patrícia M. W.. **O cânone mínimo: o Bildungsroman na história da literatura** – São Paulo: UNESP, 2000.

MARTHA, Alice Aurea Penteadó. Narrativas de Língua Portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens. Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – A Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas, 2, 2009, Évora. Anais do II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – a Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Évora: Universidade de Évora, 2009. Disponível em: <[https://arquivo.pt/wayback/20170222142729/http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sl\\_t59/02.pdf](https://arquivo.pt/wayback/20170222142729/http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/sl_t59/02.pdf)>. Acesso em: Jun. 2019.

Matia, Kátia Caroline de. **A NARRATIVA JUVENIL BRASILEIRA: ENTRE TEMAS E FORMAS, O FANTÁSTICO**. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual de Maringá,(PLE / UEM) Maringá – PR. Disponível em: <[http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/kcmatia\\_do.pdf](http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/kcmatia_do.pdf)>. Acesso em: Mai. 2018.

MOSER, Jason S.; et. al. “Third-person self-talk facilitates emotion regulation without engaging cognitive control: Converging evidence from ERP and fMRI”, In: **Nature** (Scientific Reports), Vol. 7, Estados Unidos: Univerdidade de Michigans. Article number: 4519, Jul. 2017. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/s41598-017-04047-3>>. Acesso em: Mai. 2019.

OLIVEIRA, Samira Borges de; CAMARIM, Maria Helena.; MANERA, Aparecida Nunes Pires.. O uso dos descritores e sua importância na educação. Set. 2015. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-uso-dos-descritores-e-sua-importancia-na-educacao/135433>>. Acesso em: Mai, 2019.

PAULA, Laura da Silveira. A mulher 2001: a ultrapassagem da margem. Leitura de O último verão de Copacabana, de Sônia Coutinho. In: CUNHA, Helena Parente (Org.). **Desafiando o cânone**: aspectos da literatura de autoria feminina na prosa e na poesia (anos 70/80). Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1999. 196 p.

PELLEGRINI, Tânia. **A literatura e o leitor em tempos de mídia e mercado**. [200-]. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio33.html>>. Acesso em: Mai, 2018.

PELLIZZON, Rosely de Fátima de. Pesquisa na área da saúde. Base de dados DeCS (Descritores em Ciências da Saúde). **Acta Cirúrgica Brasileira** - Vol 19 (2) 2004 – 153. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v19n2/v19n2a13.pdf>>. Acesso em: Abr. 2019.

PESSOA, Fernando. Viajar! Perder países. In: **Poesias**. Fernando Pessoa. (Nota explicativa de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) Lisboa: Ática, 1942 (15ª ed. 1995).

PINTO, Cristina Ferreira. **O Bildungsroman feminino**: quatro exemplos brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1990 (Coleção Debates).

PUGA, Miguel. **O bildungsroman (romance de formação): perspectivas**. 2016. Portugal Impressão: Papelmunde – V. N. Famalição 1.a edição: Maio de 2016.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994 (Biblioteca Luso-brasileira – Série brasileira).

SANTOS, Cássia Farias Oliveira dos,. **Narrativas de amadurecimento**: relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil. Anais do VII SAPPIL – Estudos de Literatura, UFF, no 1, 2016. Disponível em: <[www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Lit/article/download/462/331](http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VIIISAPPIL-Lit/article/download/462/331)>. Acesso em: Jul. 2018.

SANTOS, Cássia Farias Oliveira dos,. **Narrativas de amadurecimento**: relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras – Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ. Disponível em: <<http://www.repositorio.uff.br/jspui/bitstream/1/3495/1/C%C3%A1ssia%20Farias%20-%20Narrativas%20de%20Amadurecimento.pdf>>. Acesso em: Jul. 2018.

TODOROV, T.. **As estruturas narrativas**, São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

TOMACHEVSKI, B. “Thématique”, In: **Théorie de la Littérature**, Textes des Formalistes russes. Paris, Seuil, 1965.

TOURAINÉ, A. **O mundo das mulheres**. Petrópolis: Vozes, 2007.

TURCHI, Maria Zaira (Org.); SILVA, Vera Maria Tietzmann (Org.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

TURCHI, Maria Zaira; SOUZA, Flávia de Castro. A face obscura da violência na literatura juvenil. In: AGUIAR, Vera Teixeira; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Aurea Penteadó (Orgs.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica Assis, SP: ANEP, 2010, p. 99-119.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: Como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Trad. Waldéa Barcellos. Rocco: Rio de Janeiro, 1992.

ZOLIN, Lúcia Osana. Estratégias de subjetificação na ficção contemporânea de mulheres: exílio, migração, errância e outros deslocamentos. In: **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 40(2), e41656, 2018.



## APÊNDICES

### Apêndice 1: “*Bildungsroman feminino*” na Plataforma Sucupira

#### Teses

Descritor: “ <i>Bildungsroman feminino</i> ” Repositório: Plataforma Sucupira (CAPES) Tipo de trabalho: Tese Quantidade de trabalhos: 6			
Autor	Título	Instituição	Ano
Cíntia Carla Moreira Schwantes	Interferindo no Cânone: a questão do <i>Bildungsroman feminino</i> com elementos góticos'	UFRGS	1998
Sineia Maia Teles Silveira	Múltiplas faces femininas da tessitura literária de Inês Sabino'	PUCRS	2014
Cintia Acosta Kutter	<i>Bildungsroman feminino</i> : (des)encontros entre memória e escrita	UFRJ	2018
Maria Alessandra Galbiati.	Revedo o gênero: a representação da mulher no <i>Bildungsroman feminino</i> contemporâneo	UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/SJR. PRETO	2013
Lucilene Canilha Ribeiro	O <i>Bildungsroman feminino</i> de Lygia Fagundes Telles: uma leitura da mulher brasileira no século XX'	FURG	2017
Pedro Manoel Monteiro	Caminhos da ficção cabo-verdiana produzida por mulheres: Orlanda Amarilis, Ivone Aida e Fátima Bettencourt	USP - São Paulo	2014

#### Dissertações

Descritor: “ <i>Bildungsroman feminino</i> ” Repositório: Plataforma Sucupira (CAPES) Tipo de trabalho: Dissertação Quantidade de trabalhos: 8			
Autor	Título	Instituição	Ano
Aline Alves Arruda	"Ponciá Vicêncio", de Conceição Evaristo: um <i>Bildungsroman feminino</i> e negro'	UFMG - BELO HORIZONTE	2007
Carolina Piovam	Espaço, personagem e memória em Ana-Não, de Agustín Gómez-Arcos	UNESP/ARARAQUARA	2016
Juliane Camila Chatagnier	O gênero em questão: crítica e formação nos <i>Bildungsromane</i> The Secret Life of Bees, de Sue Monk Kidd e Sapato de salto, de Lygia Bojunga	UNESP/SJR. PRETO	2014
Florípedes do Carmo Coelho Borges	Na contramão da história: o <i>Bildungsroman feminino</i> em Lygia Fagundes Telles, Lya Luft e Helena Parente Cunha	UnB	2007
LIN MA	A formação da mulher em Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres'	UNICAMP	2015
Cintia Acosta Kütter	Balada de Amor ao vento, de Paulina Chiziane, um romance de formação refletido em corpo feminino	UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	2013
Terezinha Rodrigues Santos	Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres como <i>Bildungsroman</i>	UNB	2006
Maiara Andraschko	O <i>Bildungsroman</i> contemporâneo em Adriana Lisboa	UFG, Goiânia	2017

## Apêndice 2: “Bildungsroman feminino” na Plataforma da USP

### Teses

Descritor: “Bildungsroman feminino” Repositório: Plataforma da USP Tipo de trabalho: Tese Quantidade de trabalhos: 8			
Autor	Título	Instituição	Ano
Irineia Lina Cesário	Ventos do Apocalipse, de paulina Chiziane, e Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: laços africanos em vivências femininas	USP	2013
Sara Debenedetti	Formação e viagem: a vida de Annemarie Schwarzenbach no romance <i>Lei così amata</i> de Melania Mazzucco	USP	2010
Elisabete Vieira Camara	A forma do ensaio e a construção do tempo ficcional em Lúcia Miguel Pereira e Virginia Woolf	USP	2011
Maria Lúcia Porto Silva Nogueira	Mulheres baianas na arte da escrita: tessituras de experiências, memórias e outras histórias (1926-1960)	USP	2015
Leonice Rodrigues Pereira	Entre percursos e berros: o eu entretecido por fios de memória em Wanda Ramos e em Tereza Albués	USP	2010
César Mota Teixeira	Narração, dialogismo e carnavalização: uma leitura de <i>A hora da estrela</i> , de Clarice Lispector	USP	2006
Ana Paula dos Santos Martins	Entre espelhos e máscaras: o jogo da representação em <i>As horas nuas</i>	USP	2010
Suênio Campos de Lucena	Esquecimento e lembrança em Lygia Fagundes Telles	USP	2007

### Dissertações

Descritor: “Bildungsroman feminino” Repositório: Plataforma da USP Tipo de trabalho: Dissertação Quantidade de trabalhos: 2			
Autor	Título	Instituição	Ano
Marina Oliveira Caldas	Pelos olhos de Jane: <i>o in between</i> em <i>Jane Eyre</i>	USP	2017
Ana Carolina Rhormens de Santana	As instituições Totais no romance: a trajetória do herói no ambiente repressor	USP	2017

### Apêndice 3: “*Bildungsroman juvenil*” na Plataforma Sucupira

Descritor: “ <i>Bildungsroman juvenil</i> ” Repositório: Plataforma Sucupira (CAPES) Tipo de trabalho: Dissertação			
Autor	Título	Instituição	Ano
Cássia Farias Oliveira dos Santos	Narrativas de amadurecimento: Relações entre o romance de formação e a literatura infanto-juvenil	UFF – Niterói	2017

### Apêndice 4: “*Bildungsroman*” na Plataforma Sucupira

Descritor: “ <i>Bildungsroman</i> ” Repositório: Plataforma Sucupira (CAPES) Tipo de trabalho: Dissertação Quantidade de trabalhos: 15			
Autor	Título	Instituição	Ano
Fabiana dos Santos	O imaginário da educação no romance <i>Estrada da Liberdade</i> , de Alina Paim	Universidade Federal de Sergipe	2011
Rosana Munutte da Silva	O <i>Bildungsroman</i> e a circularidade dos motivos memoráveis nos romances de Lygia Fagundes Telles	UNESP - (ARARAQUARA)	2014
Lucilene Canilha Ribeiro	A formação intimista feminina em <i>Verão no aquário</i> , de Lygia Fagundes Telles'	FURG	2012
Midia Ellen White de Aquino	Relações familiares e formação individual: dilemas e aprendizagens das heroínas de <i>Ciranda de Pedra</i> e <i>Verão no Aquário</i>	FURG (Natal)	2015
Ieda Maria Sorgi Pinhas Elias	A narrativa de Odette de Barros Mott e a formação do subsistema juvenil na literatura brasileira.	UEM	2015
Rita de Cassia Cruz Falcometa Akabane	O círculo das identidades: família e outridade no romance <i>Ciranda de pedra</i> , de Lygia Fagundes Telles	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora	2017
Thiago Cavalcante Jeronimo	Figurações do romance de formação e recursos discursivos em <i>Uma aprendizagem ou O Livro dos prazeres</i>	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2016
Berenice Maria Campos Lima Alves	A personagem Joana em busca do selvagem coração: uma representação do romance de formação	CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA	2014
Luciana Aparecida Montanhez Maeda.	Uma aproximação entre o <i>Bildungsroman</i> e <i>Sapato de salto</i> de Lygia Bojunga	UFMT	2011
Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel	O <i>Bildungsroman</i> e o processo de Aprendizagem em Obras de Lygia Bojunga Nunes	UFG	2004
Mônica de Azevedo Martins	Vidas Narradas, Vidas tecidas: A representação da maternidade em Patrícia Bins	UnB	2005
Sônia de Souza	A criação literária em Retratos de Carolina, de Lygia Bojunga	PUCRS	2004
Terezinha Goreti Rodrigues	<i>Uma aprendizagem ou o Livro dos Prazeres</i> como <i>Bildungsroman</i>	UNB	2006

Santos			
Tatiana Gomes do Espírito Santo.	Dorothy Camargo Gallo: o universo literário e a representação da mulher em <i>O amanhã de tanta espera</i>	FURG	2006
Vanessa Borella da Ross	Aspectos do <i>Bildungsroman</i> em <i>Retratos de Carolina</i> (2002) e <i>Sapato de salto</i> (2006), de Lygia Bojunga	UEM	2016

#### Teses

Descritor: "Bildungsroman" Repositório: Plataforma Sucupira (CAPES) Tipo de trabalho: Tese Quantidade de trabalhos: 4			
Autor	Título	Instituição	Ano
Roberta Hernandez Alves	A cesta de costura e a escrivainha: uma leitura de gênero da obra de Rachel de Queiroz	USP	2005
Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel	Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero	UFG	2009
Juliana Santos	Ficção e crítica de Lucia Miguel Pereira: a literatura como formação	FURGS	2012
Wilma dos Santos Coqueiro	Poéticas do deslocamento: representações de identidades femininas no <i>Bildungsroman</i> de autoria feminina contemporâneo	UEM	2014

Apêndice 5: O *Bildungsroman* feminino juvenil em obras literárias do PNBE

Título	Autora	Editora	PNBE	Acervo / Categoria
Ana Z., aonde vai você?	Marina Colasanti	Editora Ática Ltda.	2006	Acervo 1: Ensino Fundamental 2
Depois daquela viagem Autobiografia Problemática extra: Vírus HIV	Valéria Piassa Polizzi	Editora Ática Ltda.	2006	Acervo 2: Ensino Fundamental 2
Perdendo perninhas	Ana Cristina Araújo Ayer de Oliveira	Editora Hedra Ltda.	2006	Ensino Fundamental 2
Esta força estranha Autobiografia	Ana Maria Martins Machado	Livraria e Papelaria Saraiva S.A.	2006	Acervo 2: Ensino Fundamental 2
Luna Clara & Apolo Onze	Adriana Franco de Abreu Falcão	Salamandra Editorial Ltda.	2006	Acervo 1: Ensino Fundamental 2
O Outro lado do tabuleiro	Eliane Eppy Ganem	Editora RCB Ltda.	2006	Ensino Fundamental 2
Quarto de despejo	Carolina Maria de Jesus	Editora Abril S.A.	2006	Ensino Fundamental 2
A bolsa amarela	Lygia Bojunga Nunes	Editora Casa Lygia Bojunga	2009	Ensino Fundamental 2
Corde bamba	Lygia Bojunga Nunes	Editora Casa Lygia Bojunga	2009	Acervo 1 - Ensino Fundamental 2
Bem do seu tamanho	Ana Maria Martins Machado - Mariana Medeiros Massarani	Salamandra Editorial Ltda.	2009	Acervo 2- Ensino fundamental 2
Luana adolescente, lua crescente	Sylvia Orthof	Código Comércio Distribuição e Casa Editorial Ltda.	2009	Acervo 3- Ensino Fundamental 2
Ciranda de pedra	Lygia Fagundes Telles	Editora Prumo Ltda.	2009	Acervo 1- Ensino Médio
A hora da estrela	Clarice Lispector	Editora Rocco Ltda.	2009	Acervo 2- Ensino Médio
Dôra, Doralina	Rachel de Queiroz	Jose Olympio Editora Ltda.	2009	Acervo 2- Ensino Médio
Destino: Transilvânia	Regina Drummond	Editora Scipione S.A.	2009	Acervo 1- Ensino Médio
As meninas	Lygia Fagundes Telles	Editora Rocco Ltda.	2009	Acervo 3- Ensino Médio
Aula de inglês	Lygia Bojunga Nunes	Editora Casa Lygia Bojunga	2009	Acervo 3- Ensino Médio
O abraço	Lygia Bojunga Nunes	Editora Casa Lygia Bojunga	2010	Categoria 4 (EJA - anos iniciais e finais do ensino fundamental e

				ensino médio) - acervo 1
As namoradas do meu pai	Silvana Tavano	A Girafa Editora	2011	Ensino Médio - Acervo 3
Tique-tique nervoso	Lia Zatz - Adriana Maria Diniz Leão	Pacto Comércio de Revistas	2011	Anos finais do EF - Acervo 1
Vendem-se unicórnios	Ana Cristina Araujo Ayer de Oliveira	Editora Abril	2011	Anos finais do EF - Acervo 1
A comédia dos anjos	Adriana Falcão - Weberson Santiago	Richmond Educação	2012	Categoria 4 - Educação de Jovens e Adultos
Na minha cadeira ou na tua?	Juliana Carvalho	Editora Terceiro Nome	2012	Categoria 4 - Educação de Jovens e Adultos
A Mocinha do Mercado Central	Stella Maris Rezende / Laurent Cardon	Globo Livros	2013	Anos finais do Ensino Fundamental – Acervo 1
Eu sou mais eu	Sylvia Orthof e Renato Alarcão	Editora Florescer	2014	Textos em prosa