

UFRRJ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

DISSERTAÇÃO

**“GENTE GRANDE TÁ SEMPRE ACHANDO QUE CRIANÇA TÁ POR
FORA”**
**UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA
LEITURA DE *A BOLSA AMARELA*, DE LYGIA BOJUNGA**

SABRINA DE OLIVEIRA

2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS**

**“GENTE GRANDE TÁ SEMPRE ACHANDO QUE CRIANÇA TÁ POR
FORA”
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO POR MEIO DA
LEITURA DE A *BOLSA AMARELA*, DE LYGIA BOJUNGA**

SABRINA DE OLIVEIRA

Sob a orientação do Prof. Dr.
Mário César Newman de Queiroz

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no curso de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

SEROPÉDICA, RJ
Julho de 2021

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro Biblioteca
Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O048" Oliveira, Sabrina de, 1988-
"Gente grande tá sempre achando que criança tá porfora":
uma proposta de letramento literário por meio da leitura de A
Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga / Sabrina de Oliveira. -
Seropédica, 2021.
99 f.: il.

Orientador: Mario Cesar Newman de Queiroz.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Mestrado profissionalizante em Letras, 2021.

1. letramento literário. 2. literatura infanto juvenil. 3. A
bolsa amarela. 4. Lygia Bojunga. I. Queiroz, Mario Cesar
Newman de , 1963-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Mestrado profissionalizante em Letras III.
Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

SABRINA DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/07/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Mario Cesar Newman de Queiroz (UFRRJ)
Orientador

Prof. Dr. Anabelle Loivos Considera (UFRJ)
Avaliador externo

Prof. Dr. Rívia Silveira Fonseca (UFRRJ)
Avaliador interno



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE
JANEIRO SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 2021

TERMO Nº 1156/2021 - PROFLET (12.28.01.00.00.78)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

*(Assinado digitalmente
em 29/10/2021 16:37)*

MARIO CESAR NEWMAN DE
QUEIROZ

PROFESSOR DO MAGISTERIO
SUPERIOR DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 304662

(Assinado digitalmente em 29/10/2021 15:55)

RIVIA SILVEIRA FONSECA
CHEFE DE DEPARTAMENTO –

TITULAR DeptLCS (12.28.01.00.00.00.87)

Matrícula: 1309144

(Assinado digitalmente em 30/10/2021 20:31)

ANABELLE LOIVOS CONSIDERA

ASSINANTE

EXTERNO

CPF: 029.745.537-02

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufrj.br/documentos/> informando seu número:

1156, ano: **2021**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **29/10/2021** e o código de verificação: **a407aba4b0**

DEDICATÓRIA

Para os meus avós, Nilton de Oliveira e Zilda Silveira de Oliveira (in memoriam), por todo o amor nas duas décadas em que compartilhamos a experiência terrena.

“Não te trago ouro

Porque ele não entra no céu

E nenhuma riqueza deste mundo

Não te trago flores

Porque elas secam e caem ao chão

Te trago os meus versos simples

Mas que fiz de coração”

(Versos simples, Chimarruts)

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Agradeço, primeiramente, a Deus e a toda a espiritualidade, que me sustentaram nos momentos em que duvidei de mim mesma e me mantiveram de pé, quando o mundo parecia fora do lugar.

À minha mãe, minha primeira e eterna amiga, o maior amor da minha vida, por cada palavra de força, por cada abraço, por cada sorriso de incentivo e, principalmente, por acreditar em mim, mesmo quando eu não fui capaz disso. Sem o seu amor, eu seria metade.

Ao meu companheiro de jornada, Murilo, por compreender as minhas ausências, me aturar nos momentos de surto e não me deixar desistir do sonho de ser mestra. Seu companheirismo torna os desafios mais fáceis de serem encarados.

À minha irmã, Cybelle Borges, pelas palavras de apoio e por interceder por mim junto à espiritualidade. Seu amor me faz maior e melhor.

Aos meus sobrinhos, Heitor e Maria Laura, que, ainda tão pequenos, me estimulam a acreditar numa ideia de educação que se constrói com base no amor.

Aos meus amigos Diogo Coutinho, Isabela Feliciano, Patrícia Rezende, Patrícia Santana e Thayane Moutinho, por compartilharem comigo muitos choros, mas também muitas risadas e, assim, transformarem o mestrado e a minha vida em experiências mais leves.

À minha amiga e fisioterapeuta, Laryssa Rodrigues, por cuidar de mim e me permitir seguir firme na minha profissão. Seu dom me permite colocar o meu em prática.

À minha revisora e agora amiga, Mariana Pereira, pela paciência e pelas palavras de incentivo. Sem o seu conhecimento de formatação e de regras da ABNT e, claro, sua gentileza, não sei o que seria de mim.

Ao meu orientador, Mário César Newman de Queiroz, por dividir o seu conhecimento comigo e estabelecer uma parceria incrível nessa trajetória acadêmica. Sua generosidade e seu apoio foram essenciais na construção desse trabalho e, certamente, me acompanharão na minha vida profissional.

Às professoras Anabelle Loivos e Rívia Fonseca, por participarem das bancas de qualificação e de defesa e, principalmente, pela leitura atenta deste trabalho e pelas valiosas contribuições, as quais permitiram o enriquecimento da pesquisa.

Aos colegas que atuam comigo no Ciep Cora Coralina e na Escola Municipal Vereador João da Silva Bezerra pelo acolhimento, pela compreensão e pela amizade.

A todos aqueles que rezaram para que esse sonho se tornasse realidade

EPÍGRAFE

Todo dia a minha imaginação comia, comia e comia; e de barriga assim toda cheia, me levava pra morar no mundo inteiro: iglu, cabana, palácio, arranha-céu, era só escolher e pronto, o livro me dava.

Foi assim que, devagarinho, me habituei com essa troca tão gostosa que – no meu jeito de ver as coisas – é a troca da própria vida; quanto mais eu buscava no livro, mais ele me dava. (BOJUNGA, 1988, p.78)

RESUMO

OLIVEIRA, Sabrina de. **“Gente grande tá sempre achando que criança tá por fora”**: uma proposta de letramento literário por meio da leitura de *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. 2021. 99p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

Percebendo o uso do texto literário em sala de aula como pretexto para trabalhar atividades gramaticais, as quais exigem o domínio da norma padrão em modalidade escrita; para questões nas quais são abordados aspectos puramente técnicos; ou ainda para exercícios de caráter exclusivamente interpretativo, esta pesquisa tem por objetivo promover uma proposta adequada de letramento literário por meio da leitura do livro *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, publicado em 1976. Assume-se, então, como objetivos a democratização da literatura, considerada a escola como espaço privilegiado para o acesso dos leitores iniciantes ao livro literário; e a proposição de uma sequência, ancorada nos estudos de Rildo Cosson, com vistas ao letramento literário dos educandos. Para tanto, adota-se a perspectiva da pesquisa-intervenção, uma vez que, identificadas falhas recorrentes na escolarização da literatura, busca-se uma estratégia que contribua efetivamente para a formação do leitor literário. A sequência para a leitura literária de um dos clássicos da literatura dirigida ao público infanto-juvenil, de Lygia Bojunga, foi desenvolvida tendo em vista educandos com idade entre 10 e 12 anos, cursando o sexto ano do ensino fundamental, em uma instituição pública, o CIEP Cora Coralina, localizado no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense; e concretiza-se pela leitura integral do livro em sala de aula, acompanhada de debates e registros escritos, que formariam a base de dados em caráter qualitativo. Tendo em vista a impossibilidade de aplicar a pesquisa, em virtude do cenário pandêmico, não será possível expor os resultados de sua aplicação. Entretanto, a sequência para a leitura de *A bolsa amarela* é apresentada na esperança que possa ser aplicada em um futuro próximo.

Palavras-chaves: democratização da literatura, formação do leitor literário, gênero literário infanto-juvenil, letramento literário.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Sabrina de. "**Grown ups always thinkin' that kids are out of the loop**": a proposal of literary literacy through the reading of *A Bolsa Amarela*, by Lygia Bojunga Nunes. 2021. 99p. Dissertation (Professional Master's in Letters). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2021.

From noticing the usage of literary texts in classrooms as a pretext to work grammatical activities, which require the mastering of standard grammar rules in writing; for cases in which purely technical aspects are dealt with; or even for exclusively interpretative-character exercises, this research has the objective of promoting an adequate proposal of literary literacy through the reading of the book *A Bolsa Amarela*, by Lygia Bojunga, published in 1976. The objectives, thus, are set as the democratization of literature, considering school as a privileged space for the access of beginning readers to the literary book; and the proposal of a didactic sequence, based on the studies of Rildo Cosson, aiming for the literary literacy of students. For this purpose, the intervention-research perspective is adopted, once that, with recurring flaws in schooling of literature identified, a strategy that effectively contributes towards the formation of the literary reader is searched. The sequence for the literary reading of one of literature classics oriented to infant-juvenile public, by Lygia Bojunga, was developed focusing on students between 10 and 12 years old, in the sixth grade of middle school, in a public institution, the CIEP Cora Coralina, located in the city of Duque de Caxias, at the Baixada Fluminense region; and it is concretized by the integral reading of the book in the classroom, followed by debates and written registers, which would build the database in a qualitative character. Having in mind the impossibility of applying the research due to the pandemic scenario, it won't be possible to expose the results of its application. However, the didactic sequence is presented in hope it can be applied in a near future.

Keywords: democratization of literature, formation of the literary reader, infant-juvenile literary genre, literary literacy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 O GÊNERO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL.....	16
2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-HISTÓRICAS.....	16
2.2 FUNÇÕES DA LITERATURA DESTINADA AOS LEITORES MIRINS.....	23
3 BREVE PANORAMA DA LITERATURA BRASILEIRA EM PROSA DESTINADA AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL.....	30
4 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA DESTINADA AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL.....	37
4.1 RELAÇÕES ENTRE O GÊNERO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL E A ESCOLA.....	37
4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	46
5 RAQUEL CARREGA A BOLSA AMARELA OU A BOLSA AMARELA CARREGA RAQUEL?.....	56
6 DA TEORIA À PRÁTICA.....	84
6.1 A PESQUISA.....	84
6.2 METODOLOGIA.....	85
6.3 PROPOSTA PARA A LEITURA LITERÁRIA DE A <i>BOLSA AMARELA</i>	90
6.3.1 Motivação.....	90
6.3.2 Introdução.....	91
6.3.3 Leitura.....	92
6.3.4 Interpretação.....	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS.....	97

1 INTRODUÇÃO

Formar os educandos como cidadãos da cultura letrada, eficientes, portanto, nas mais diversas práticas sociais relacionadas à escrita, está entre os principais objetivos da escola. Dentro desse propósito geral, a intenção da educação literária pode resumir-se à formação de um leitor literário competente, isto é, alguém que, diante de um texto literário, é capaz de atribuir-lhe sentidos e estabelecer relações entre o que está dito e o contexto sociocultural no qual ambos, leitor e livro, estão inseridos.

No entanto, de modo geral, a teoria diverge da prática. Embora uma das funções da escola seja a promoção do letramento literário, aqui entendido “*como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos*” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), comumente, o que se vê em sala de aula é o texto literário sendo usado como pretexto para atividades de caráter gramatical, que exigem o domínio da norma padrão da língua escrita; para exercícios que se relacionam, exclusivamente, a aspectos técnicos, como a identificação do número de sílabas métricas, no caso dos textos poéticos, ou a classificação de figuras de linguagem; ou ainda para questões de cunho puramente interpretativo, as quais geralmente caminham para a moralização do educando.

Antes de prosseguir, convém explicitar, em primeiro lugar, que considerar o letramento literário como um processo significa reconhecê-lo como uma ação contínua e não como uma habilidade pontual, muito menos como um conhecimento o qual se pode medir com facilidade. Em segundo lugar, também deve ficar claro que, embora a escola seja a principal responsável por possibilitar o acesso de todos à literatura – devido às abissais desigualdades que assolam a sociedade brasileira –, o letramento literário não se encerra nessa instituição; trata-se de uma aprendizagem que se renova a cada leitura. Em terceiro lugar, é importante frisar a ideia de apropriação inerente ao processo. Diante do mesmo texto literário, cada indivíduo realiza uma leitura única, à qual atribui sentidos que dependem tanto do que, de fato, está expresso no texto quanto das condições nas quais se realiza a leitura. Em quarto e último lugar, faz-se fundamental compreender a apropriação da literatura não somente como um conjunto de textos, quer sejam eles consagrados pela tradição ou não, mas também como um repertório por meio do qual se atinge uma forma singular, individualizada de construção de sentidos.

Nessa perspectiva, segundo Graça Paulino e Rildo Cosson, as especificidades que fazem do letramento literário um tipo particular se efetivam por meio de dois procedimentos. O primeiro deles relaciona-se à interação verbal que a apropriação da literatura proporciona. “A

leitura e a escrita do texto literário operam em um mundo feito essencialmente de palavras e, por essa razão, uma integração mais profunda com o universo da linguagem se torna necessária.” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 68). Assim, tanto ler quanto escrever literatura significa imergir nas convenções estabelecidas no e pelo mundo real, para compreendê-las e aderir a elas ou subvertê-las.

O segundo procedimento, que se realiza dentro do primeiro e, por isso, não pode ser dissociado dele, é o reconhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se torna possível por meio da leitura literária.

É assim que a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelos textos. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente nossos corpos, quanto pelo que vivemos. (PAULINO; COSSON, 2009, p. 69).

Nessa linha, operando com as inúmeras possibilidades da linguagem, a experiência da literatura permite ao indivíduo dar forma ao mundo, seja particular ou coletivo. É por isso que o contato com a literatura e o domínio dos mecanismos para a leitura literária são tão fundamentais ao desenvolvimento do ser humano. E é também por essa razão que a escola não pode prescindir do letramento literário, sob pena de não cumprir a sua função, dentre outras, de agente formativo do cidadão em sua integralidade.

Ora, se a escola é, por natureza, um espaço de formação do indivíduo, a infância é a fase da vida na qual os seres humanos mais estão “abertos” ao aprendizado em geral. Por carecerem ainda de experiência, as crianças mostram-se mais curiosas à exploração da realidade, pelas mais diversas possibilidades que lhe são oferecidas. Entre elas, a literatura destinada a essa faixa etária, a qual, para fins dessa pesquisa, convencionou-se chamar principalmente de gênero literário infanto-juvenil.

Nesse contexto, se a escola busca a formação do leitor literário, é seu papel, em primeiro lugar, possibilitar o contato da criança e do adolescente com a literatura, já que, como salienta Teresa Colomer (2007, p. 45), a interrelação de fatores como a origem socioeconômica e o nível de escolaridade dos familiares com os quais os educandos convivem, via de regra, colabora para a dolorosa realidade na qual o acesso ao livro literário é considerado luxo, próprio das elites, e, por isso, restringe-se à esfera escolar.

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2011, p. 186)

Em segundo lugar, cabe à escola habilitar as crianças e os adolescentes para lerem literariamente. Ou seja, capacitá-los a explorar o texto literário, de modo a reconhecerem e articularem mecanismos de leitura e de compreensão, sejam eles linguísticos ou extralinguísticos. Dessa forma, o leitor estará apto a ler literatura a despeito da escola, mas utilizando-se das ferramentas por ela concedidas.

O cerne desta pesquisa está, então, em buscar uma estratégia que, de fato, se mostre efetiva na formação do leitor literário. Assume-se como objetivos deste projeto, em primeiro lugar, proporcionar aos educandos a experiência com o texto literário, indo ao encontro da ideia de democratização da literatura, tal como defende Antonio Candido: “quem acredita nos direitos humanos procura transformar a possibilidade teórica em realidade, empenhando-se em fazer coincidir uma com a outra.” (2011, p. 170). Em segundo lugar, propor uma sequência, com vistas ao letramento literário da criança, amparada nos estudos de Rildo Cosson, para a leitura literária de *A Bolsa Amarela*, um clássico da literatura destinada ao público infanto-juvenil, escrito por Lygia Bojunga.

A fim de cumprir com os objetivos assumidos, esta pesquisa realiza-se em cinco capítulos. O capítulo dois, intitulado “O gênero literário infanto-juvenil”, traz as considerações teórico-históricas acerca da ideia de infância, discorrendo sobre as transformações sociais que permitiram descobrir a criança como diferente do adulto e, em razão disso, adequar as variadas produções destinadas a ela. Neste capítulo, também se explicitam as relações estabelecidas entre a sociedade burguesa, a escola e o surgimento/permanência da literatura dirigida à infância.

A partir disso, é necessário, pois, abordar a função da literatura destinada aos leitores mirins. Trabalha-se, então, três funções que cabem ao gênero literário infanto-juvenil, em relação ao acesso ao imaginário coletivo, à aprendizagem da linguagem e das formas literárias e, ainda, à socialização cultural.

Dando continuidade, o capítulo três apresenta um breve panorama acerca do fazer literário destinado ao público infantil e juvenil. Linearmente, apresenta-se uma trajetória do desenvolvimento do gênero enquanto prosa, desde o início até o fim do século XX, e das concepções e características adotadas para a formação dessa literatura, em paralelo aos

momentos históricos do país. Assim, são definidas temáticas e linguagem próprias às obras e consolidam-se autores e editoras para o ramo.

O capítulo quatro é dedicado exclusivamente ao segundo objetivo assumido e, por isso, nele apresenta-se uma leitura de *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga. Em seguida, o capítulo cinco estabelece a relação entre o gênero literário infanto-juvenil e a escola e, além disso, inclui a concepção e o desenvolvimento do letramento literário.

Ao capítulo seis cabe a transformação da teoria à prática, definindo os detalhes da pesquisa e a metodologia usada. É também nesse capítulo que é proposta a sequência para a leitura literária de *A Bolsa Amarela*. Por fim, o último capítulo apresenta as considerações finais acerca da pesquisa.

2 O GÊNERO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL

2.1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-HISTÓRICAS

Entre os gêneros literários, um dos mais recentes é constituído pela literatura destinada ao público infanto-juvenil, que surgiu somente no século XVIII. Antes disso, de acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 14), apenas durante o classicismo francês, no século XVII, foram escritas histórias que vieram a ser englobadas como literatura também apropriada à infância, como as *Fábulas*, de La Fontaine, e os *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault.

No século XVIII, mudanças na estrutura política, econômica e social – decadência do feudalismo, ascensão da burguesia, revolução industrial, êxodo rural e crescente urbanização – afetaram o campo artístico. Por exemplo, os romances nos quais a temática central era a vida burguesa substituíram gêneros clássicos, como a tragédia e a epopeia. Além disso, os avanços da industrialização chegaram à arte literária, possibilitando a produção de obras em série.

À revolução industrial, deflagrada no século XVIII e, desde então, não mais sustada, se associam tanto o crescimento político e financeiro das cidades, como a decadência paulatina do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média. A urbanização, por seu turno, se faz de modo desigual, refletindo as diferenças sociais: do lado de fora localiza-se o proletariado, constituído inicialmente pelas pessoas que haviam se mudado do campo para a cidade; no coração do perímetro urbano, a burguesia, que financia, com os capitais excedentes da exploração das riquezas minerais das colônias americanas ou do comércio marítimo, as novas plantas industriais que se instalam e a tecnologia necessária a seu florescimento. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 15).

Nesse contexto de profundas transformações sociais, nasceu a literatura voltada para as crianças e para os adolescentes. Seu nascimento, no entanto, tinha características próprias: além de estar vinculado à ascensão da burguesia, estava intimamente associado à nova concepção de infância na sociedade e ao estabelecimento de aparatos ideológicos cujas intenções eram preservar a unidade do lar e definir o lugar do jovem no meio social, como a valorização da família e a reorganização da escola/obrigatoriedade do ensino. Ademais, o surgimento do gênero literário infanto-juvenil mantinha estreito vínculo com a pedagogia, a ponto de, a essa nova literatura, ser negado o estatuto artístico, como se a natureza lúdica de uma produção inviabilizasse a dimensão didática e vice-versa.

Com a decadência do poder rural e do feudalismo remanescente desde a Idade Média, a burguesia se consolidou como classe social e passou a, gradativamente, exercer poder político. Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 16), a fim de colaborar para a solidificação do seu projeto político e ideológico, essa nova classe convocou duas instituições, a família e a escola.

Nesse contexto, “passara-se portanto a atribuir à família o valor que outrora se atribuía à linhagem. Ela torna-se a célula social, a base dos Estados, o fundamento do poder monárquico.” (ARIÈS, 1986, p. 214). Nessa nova perspectiva familiar, a divisão de trabalho, na qual cabia ao pai o sustento econômico do lar e à mãe a gerência da vida doméstica, transformou-se na finalidade existencial dos indivíduos. Além disso, para reforçar as bases desse núcleo, que funcionava como uma das instituições que trabalhava em favor da classe burguesa, a criança foi promovida ao principal beneficiário da manutenção da célula familiar. Sendo assim, “a preservação da infância impõe-se enquanto valor e meta de vida; porém, como sua efetivação somente pode se dar no espaço restrito, mas eficiente, da família, esta canaliza um prestígio social até então inusitado. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16).

De acordo com Ariès (1986, p. 65), a descoberta da infância iniciou-se no século XIII. No entanto, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se mais significativos durante o século XVII, quando a sociedade caminhava para a modernidade. Um dos exemplos dessa postura na qual a particularidade da infância é ignorada eram as vestimentas. Ainda segundo o estudioso (1986, p. 70), no período medieval, não havia distinção entre os trajes dos adultos e os das crianças, o que refletia a indiferença da sociedade da época em relação à primeira fase da vida. Essa ausência do sentimento da infância manifestava-se, inclusive, em altas taxas de mortalidade infantil.

Os filhos natimortos, chamados *chrissons*, eram algumas vezes enterrados informalmente, em túmulos coletivos anônimos. Os bebês eram, algumas vezes, sufocados por seus pais na cama – um acidente bastante comum, a julgar pelos editos episcopais proibindo os pais de dormirem com filhos que não tivessem ainda chegado ao primeiro aniversário. Famílias inteiras se apinhavam em uma ou duas camas e se cercavam de animais domésticos, para se manterem aquecidos. Assim, as crianças se tornavam observadoras participantes das atividades sexuais de seus pais. Ninguém pensava nelas como criaturas inocentes, nem na própria infância como uma fase diferente da vida, claramente distinta da adolescência, da juventude e da fase adulta por estilos especiais de vestir e de se comportar. As crianças trabalhavam junto com os pais quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência. (DARNTON, 1986, p. 46 -47).

Philippe Ariès, ao abordar a questão da iconografia relativa à criança durante a Idade Média, ratifica a ideia de que a infância e, conseqüentemente, o infante não recebiam tratamento diferenciado. De acordo com o estudioso (1986, p. 56), não se cogitava guardar retratos de

crianças, quer elas tivessem sobrevivido e chegado à vida adulta, quer tivessem morrido ainda pequenas. Esse comportamento era apenas mais uma amostra de como a infância, na era medieval, era considerada uma fase sem importância.

No Estado moderno, nasceu um novo sentimento em relação de infância: a criança passou a ser o centro das considerações, o eixo no qual se organiza a família, cuja responsabilidade maior é garantir que os filhos cresçam com saúde e maturidade intelectual. “Falava-se, de uma nova forma, em ‘pequenas almas’, em ‘pequenos anjos’. Estas expressões anunciavam o sentimento do século XVIII e do romantismo.” (ARIÈS, 1986, p. 44).

Não somente a linguagem sofreu alterações decorrentes da nova concepção de infância; às crianças foram destinados, pela primeira vez, trajes específicos. De acordo com Ariès (1986, p. 77), embora essas vestimentas não fossem inéditas, a adoção de um traje particular para os infantes foi um fato muito significativo na formação do sentimento da infância, pois finalmente as crianças foram consideradas diferentes dos adultos.

Até mesmo as brincadeiras foram afetadas por essa nova concepção da infância. Se antes quaisquer jogos eram permitidos, na sociedade moderna, tais divertimentos foram separados em bons e maus, sendo os primeiros aqueles que primavam pela moralidade e pela utilidade.

A indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo. Ao longo dos séculos XVII e XVIII porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna com relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons. (ARIÈS, 1986, p. 104).

Assim, além de terem surgido objetos industrializados e culturais, como o brinquedo e o livro, respectivamente, voltados às crianças, apareceram também novos ramos da ciência, como a pedagogia, a pediatria e a psicologia. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 16), o infante assumiu, então, um novo papel na sociedade, o qual é apenas de natureza simbólica, já que se encontra distanciado dos meios produtivos e, conseqüentemente, das atividades econômicas e/ou produtivas para a comunidade. Assim, se, por um lado, destinam-se à criança e à infância atributos os quais os promovem enquanto comunidade diferenciada dos adultos; por outro, são essas mesmas características que se configuram como desvantagens, pois ressaltam, sobretudo, a fragilidade, a desproteção e a dependência dos infantes.

Nessa perspectiva, como observa Ligia Cademartori (1986), embora a criança e a infância tenham ganhado visibilidade, a relação adulto/criança continuou caracterizada por um jogo de forças no qual a criança é o elemento dependente, física, intelectual, afetiva e financeiramente carente.

A infância corporifica, a partir de então, dois sonhos do adulto. Primeiramente, encarna o ideal de permanência do primitivo, pois a criança é o bom selvagem, cuja naturalidade é preciso conservar enquanto o ser humano atravessa o período infantil. A consequência é sua marginalização em relação ao setor de produção, porque exerce uma atividade inútil do ponto de vista econômico (não traz dinheiro para dentro de casa) e, até mesmo, contraproducente (apenas consome). Em segundo lugar, possibilita a expansão do desejo de superioridade por parte do adulto, que mantém sobre os pequenos um jugo inquestionável, que cresce à medida que são isolados do processo de produção. Enfim, esse afastamento se legitima pela alegação a noções previamente estabelecidas, relativas à índole frágil e dependente da criança, desmentindo-se o fato de que esta foi tornada incapacitada para a ação devido às circunstâncias ideológicas com que a infância é manipulada. (ZILBERMAN, 2003, p. 19).

A percepção do infante sob esse prisma, em certa medida, influenciou o desprestígio da produção destinada a crianças e adolescentes: como se a menoridade do público influenciasse a qualidade literária. Essa visão de que a criança era um “adulto em miniatura” que precisava ser moldada, uma vez que era marcada pela carência, associou-se ainda ao caráter pedagógico do gênero literário infanto-juvenil, à época do seu nascimento. “Se a literatura correspondente a essa faixa etária tem sua importância estética diminuída, é-lhe atribuída uma função social que a torna imprescindível e que até mesmo decretou o seu aparecimento.” (ZILBERMAN, 2003, p. 64).

Ora, se o homem, como defende a Antropologia, é o único animal que não traz um comportamento inato ao nascer, era necessário que a criança fosse ensinada. Principalmente, em um contexto no qual novos valores sociais precisavam ser consolidados. Assim, a criação literária voltada para o público infantil assumiu traços educacionais, tornando-se útil à formação da criança.

Esse fato revela o trânsito do âmbito ficcional ao social – da personagem ao leitor que, embora projeção do texto, é um lugar que vem a ser preenchido por um indivíduo real. Portanto, da manipulação do leitor implícito passa-se ao controle sobre um ser humano – uma criança. Desse acontecimento que decorre do nível ideológico do texto, desvelando o caráter eventualmente dominador da literatura. Por sua vez, tal ocorrência simultânea legitima a divisão metodológica procedida, opondo a representação infantil à veiculação de normas adultas enquanto interesses antitéticos que são filtrados pela obra de arte, cabendo examiná-los num livro. (ZILBERMAN, 2003, p. 131).

A dimensão educativa do gênero literário infanto-juvenil somou-se às características do público a que se destina na equação do desprestígio desse tipo de produção. Todavia, na discussão da natureza da literatura destinada ao público infanto-juvenil, não se pode ignorar que não é o autor quem escolhe se a sua produção terá a intenção de instruir ou de divertir. Há sempre uma tendência predominante em sua época. “Ou seja, há relação profunda entre as obras escritas num período – e que, portanto, são a literatura desse período – e a resposta que esse período dá à questão *o que é literatura?*” (LAJOLO, 2018, p. 35, grifo da autora). Assim, nos períodos em que um sistema de vida está sendo substituído por outro, é natural que a intenção artística prevaleça, “pois é justamente a atividade lúdica que tem por função desarticular estruturas estáticas, já cristalizadas no tempo.” (COELHO, 2000, p. 47). Já em períodos de consolidação de um sistema de valores, é a dimensão educativa que sai ganhando nesse jogo de forças. Eis o que diz Nelly Novaes:

Já em épocas de consolidação, quando determinado sistema se impõe, a intencionalidade pedagógica domina praticamente sem controvérsias, pois o importante para a criação no momento é transmitir valores para serem incorporados como verdades pelas novas gerações. Como exemplos bem próximos de nós, temos a literatura romântica que, ainda em plena crise do Classicismo, nasceu como entretenimento ou jogo, abrindo caminho para os valores novos que se impunham. Na luta pela consolidação do sistema liberal-burguês-patriarcal-cristão (resultante daqueles valores e padrões), afirma-se uma grande literatura (para adultos e para crianças). Com a instauração total do sistema, o ideário romântico acaba impondo a todos uma “literatura exemplar” (feita de fórmulas), que entra pelo nosso século adentro. (COELHO, 2000, p. 47-48).

De acordo com Lajolo e Zilberman (2007, p. 16), somando forças no projeto político-ideológico da classe burguesa, ao lado da manutenção do estereótipo de família, da qual a criança era o principal beneficiário, estava também a escola. Às instituições de ensino, cabem, então, um duplo papel: o de introduzir o infante na vida adulta, mas, simultaneamente, o de resguardá-lo das possíveis agressões do mundo exterior, preservando-lhe a inocência.

A escolarização, que até o século XVIII era considerada dispensável, converteu-se gradativamente na atividade compulsória dos infantes. Assim como o surgimento de uma literatura voltada ao público infanto-juvenil, a obrigatoriedade do ensino por meio da escola estava em consonância com a nova concepção de infância instaurada no Estado Moderno e, conseqüentemente, com a ideia de que “forças externas” precisavam modelar o pequeno humano.

Essa obrigatoriedade se justificava com uma lógica digna de nota: postulados a fragilidade e o despreparo dos pequenos, urgia equipá-los para o enfrentamento

maduro do mundo. Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 16).

Nessa perspectiva, a imposição da escolarização ligou-se a objetivos não tão nobres: era função da escola preparar o “adulto em miniatura” para essa sociedade, em certa medida, ainda instável. Mas era também seu papel habilitar as crianças para o consumo de obras impressas. Afinal, foi no século XVIII, que o aperfeiçoamento da tipografia e de outras técnicas industriais permitiram a expansão da produção de livros, assim como o surgimento de gêneros literários para mercados específicos. Assim, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 17), a literatura voltada para o público infantil e juvenil surgiu, então, enquadrada na categoria de mercadoria e, por vezes, associada à posturas marcadamente pedagógicas, de modo que sua utilidade fosse atestada; e a instituição escolar era a responsável por viabilizar a sua circulação, inserindo as crianças na sociedade de consumo, o que contribuiu para que, à produção literária cujo destinatário é a criança e/ou adolescente, fosse negado o estatuto artístico. “A degradação de origem motivou a identificação apressada da literatura infantil com a cultura de massa, com a qual compartilha a exclusão do mundo das artes.” (ZILBERMAN, 2003, p. 34).

Nessa perspectiva, não é possível dissociar o gênero literário infanto-juvenil dos processos sociais, econômicos e políticos que marcam a sociedade contemporânea. Assim, as produções literárias dirigidas às crianças e aos adolescentes herdaram características inerentes à industrialização e se configuram como uma literatura produzida para o consumo de determinado nicho. E, para atender a essa expectativa, precisa atender ao que a sociedade moderna julga próprio à infância.

Nesse contexto em que a literatura destinada ao público infanto-juvenil emergiu cerceada pelo mercado e pela escola, não era de se estranhar que esse novo gênero, por vezes, tivesse se aliado a propósitos pedagógicos, a fim de provar a sua utilidade na recém-formada sociedade burguesa. Estar a serviço da nova classe dominante era mais um dos fatores que faziam com que a chamada literatura infanto-juvenil – embora seja escrita *para* crianças e não *por* elas – fosse vista com menosprezo. Ignorava-se, a princípio, que toda arte está sujeita a condicionamentos externos, os quais se esforça para superar.

Lajolo e Zilberman (2017, p. 18) pontuam que, por sofrerem interferências do mercado e da escola, das quais outros gêneros conseguem escapar, as produções literárias destinadas às crianças e aos adolescentes estão mais fortemente submetidas aos fatores externos. Desta feita, por um lado, há uma considerável perda da qualidade artísticas desses textos; por outro, essa

tendência comprova que as concessões são essenciais para que a literatura subsista como ofício. Colocando em xeque essa característica do gênero literário infanto-juvenil, demonstra-se que a liberdade de criação é sempre relativa - o que abre espaço para a mediação dos leitores na produção de sentidos do texto - e que, é por meio dessa relatividade, que a literatura, enquanto produto cultural, se socializa.

Há ainda mais um fator diretamente relacionado à cultura burguesa que merece destaque: o aparecimento do gênero literário infanto-juvenil vincula-se à emergência de um novo hábito, o da leitura; e existe para difundi-lo. A ampliação do mercado editorial, a ascensão do jornal como meio de comunicação, a expansão da rede escolar e o crescimento do número de pessoas alfabetizadas são conquistas da sociedade burguesa, por meio da propagação da filosofia iluminista no século XVIII, com vistas à aceleração do processo civilizatório. Assim, a leitura transformou-se rapidamente em um instrumento de iluminação e em um símbolo de civilidade.

Por isso, cabia ser difundido o hábito de ler, o que, se pode ser compreendido como industrialização da cultura, significou igualmente socialização do conhecimento. Ao intervir diretamente no contexto infantil, tornando-se um hábito, o livro participa deste processo, trazendo seu beneficiário para a realidade que o produziu – a dos adultos, com seus valores de consumo. De modo que a leitura, efeito da convivência com a leitura infantil da óptica do destinatário incorpora a duplicidade que caracteriza este gênero; como propiciadora de conhecimento, compreensão da realidade empírica e até mesmo meio de experimentação desta última; é igualmente um recurso para a integração do leitor mirim à experiência burguesa, marcada pela dicotomia entre o uso e a especulação, o setor de trabalho e a privacidade, a atividade comercial e o lazer, reforçando o individualismo e o isolamento, processos que a criança passa a vivenciar desde cedo. (ZILBERMAN, 2003, p. 55-56).

Ainda outra característica completa a definição da literatura destinada ao público infanto-juvenil: os livros representam o modo como os adultos querem que crianças e adolescentes enxerguem o mundo. Desta feita, o escritor, sempre um adulto, transmite ao seu leitor um projeto para a realidade histórica, no qual, muitas vezes, retrata um mundo idealizado. Esse aspecto revela o caráter escapista da literatura para crianças, no entanto também coloca em evidência a natureza utópica da arte literária, já que, em vez de apenas documentar a realidade, o escritor expõe um projeto para ela. Se, por um lado, a literatura voltada ao público infanto-juvenil serve aos interesses dos adultos, por outro, cede aos da criança, o que, em certa medida, garante a sua continuidade histórica.

Desse modo, se o texto literário destinado aos infantes, por um lado, pode ampliar o horizonte de criatividade e fantasia, comprometendo-se e solidarizando-se com o universo infantil; por outro, confirma e reforça as tensões comuns às relações entre adultos e crianças.

Assim, embora seja consumido por crianças, o gênero literário infanto-juvenil reflete a visão do adulto acerca do mundo e da própria literatura. Consequentemente, o texto literário produzido para os leitores mirins é analisado e classificado em analogia ao seu destinatário. “Transformada num gênero menor, ela [a literatura infanto-juvenil] absorve ainda o caráter provisório da própria infância, tornando-se uma espécie de ‘ainda não literatura’.” (ZILBERMAN, 2003, p. 64).

Apesar de ser um instrumento usual de formação da criança, participando, nesse caso, do mesmo paradigma pragmático que rege a atuação da família e da escola, a literatura infantil equilibra e, freqüentemente (sic), até supera — essa inclinação pela incorporação ao texto do universo afetivo e emocional da criança. Por intermédio desse recurso, traduz para o leitor a realidade dele, mesmo a mais íntima, fazendo uso de uma simbologia que, se exige, para efeitos de análise, a atitude decifradora do intérprete, é assimilada pela sensibilidade da criança. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 19).

Embora pareçam ideias contraditórias, a visão do adulto pode ser complementada e até reforçada pela perspectiva da criança. O paradoxo acontece tão somente quando a projeção de uma utopia se opõe à expressão das vivências íntimas do leitor-criança. Nesse último caso, escancara-se o caráter doutrinário de determinados livros literários.

Ao lado da desconfiança, nasceu o interesse pela literatura destinada a crianças e a adolescentes, fruto de sua natureza desmistificadora. Afinal, se, por um lado, esse gênero dobra-se a concessões; por outro, revela que a autonomia do texto literário se resume a um esforço para superar condicionamentos de caráter social e também mercadológico. E, mesmo nesse conflito, alcança identidade e se torna objeto de predileção dos leitores mirins.

2.2 FUNÇÕES DA LITERATURA DESTINADA AOS LEITORES MIRINS

De acordo com Colomer (2017), são três as principais funções do gênero literário infanto-juvenil: o acesso ao imaginário coletivo, a aprendizagem da linguagem e das formas literárias e a socialização cultural.

Iniciar o contato com o imaginário compartilhado por uma determinada sociedade é uma das funções da literatura destinada ao público infantil e juvenil. Entende-se imaginário como o “repertório de imagens, símbolos e mitos que nós, humanos, utilizamos como formas típicas de entender o mundo e as relações com as demais pessoas.” (COLOMER, 2017, p. 20). Alguns estudiosos, entre eles o fundador da psicologia analítica, Carl Gustav Jung, defenderam a ideia

de que essas imagens podem agrupar-se, constituindo arquétipos, os quais seriam comuns a toda humanidade. Essa qualidade explicaria por que a literatura de todas as épocas e de todos os territórios explora temas e simbologias recorrentes, o que, naturalmente, não impede que os estudos literários classifiquem essas ocorrências de diferentes modos.

Assim, algumas das imagens frequentes na literatura em geral podem, de fato, corresponder a toda humanidade, por exemplo o círculo como símbolo da perfeição. Mas há também formas culturais específicas, como a oliveira ou o loureiro, representações do êxito na cultura mediterrânea. Via de regra, personagens típicas, simbologias e mitos são usados para que se possa verbalizar e dar forma às perspectivas e anseios sobre o mundo real.

A força educativa da literatura reside, precisamente, no que facilita formas e materiais para essa ampliação de possibilidades: permite estabelecer uma visão distinta sobre o mundo, pôr-se no lugar do outro e ser capaz de adotar uma visão contrária, distanciar-se das palavras usuais ou da realidade em que alguém está imerso e vê-lo como se o contemplasse pela primeira vez. (COLOMER, 2017, p. 21).

Nessa linha, a literatura voltada ao público infantil e juvenil, ao representar a própria experiência humana, permite que os leitores mirins estabeleçam associações entre a ficção e a realidade, acionando suas capacidades de associação e de interpretação. Não à toa, no campo da psicologia, a psicanálise salienta a importância da literatura na construção da personalidade.

De acordo com Zilberman (2003, p. 45-46), devido à própria circunstância social e também a razões existenciais, o infante está privado de um espaço interior no qual faça a experimentação do mundo e, por isso, necessita de um meio fora de si que lhe sirva de mecanismo auxiliar. Nesse ponto entra a literatura dirigida à infância, pois, diferentemente da escola e da pedagogia, ela lida com dois elementos adequados para que a criança apreenda a realidade: uma narrativa na qual as relações sociais são representadas e a linguagem, que funciona como mediadora entre o leitor e o mundo, expandindo o seu domínio linguístico.

Por fim, a respeito do imaginário coletivo, é importante salientar que ele está sempre em evolução, a despeito de sua universalidade e recorrência. Por um lado, à medida que novas ficções surgem e se popularizam, as referências compartilhadas variam. Por outro, obras clássicas são reinterpretadas ou até mesmo reelaboradas à luz das preocupações morais, sociais e literárias de cada período histórico.

Outra função do gênero literário infanto-juvenil é desenvolver o domínio da linguagem por meio das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário. Evocando o poder inerente à palavra, a literatura auxilia os leitores mirins a descobrirem que há vocábulos por

meio dos quais é possível nomear o que acontece em seu interior, descrever o que ocorre no exterior e também tratar sobre a própria linguagem, em um processo de metalinguagem. As crianças e os adolescentes compreendem, então, que tanto a linguagem quanto a própria condição humana são sistemas governados por normas, as quais podem seguir ou subverter, dependendo do efeito que pretendem causar.

Segundo Colomer (2017, p. 28), na narrativa, organiza-se um mundo complexo o qual só pode ser imaginado por meio das palavras ou ainda com o apoio de ilustrações. Diferentemente das interações com as quais estão acostumadas, na leitura do texto literário, as crianças estão diante de uma espécie de monólogo prolongado, no qual os períodos se encadeiam e se completam, de modo a formar um todo coerente. Enquanto na vida real, confrontam-se com ações simultâneas e com o desenrolar do tempo, na fixação os episódios se fixam e se simplificam em início, desenvolvimento causal e fim. Além disso, durante o processo de leitura, se imbricam vozes as quais precisam ser distinguidas pelo leitor; sucedem-se ações que precisam ser relacionadas a outras, a fim de estabelecer o nexos causal da narrativa; são apresentados comportamentos e emoções que solicitam ser contemplados e refletidos; enfim, são abordados pontos de vista os quais contribuem para a descentralização do indivíduo e, conseqüentemente, para a ampliação de sua experiência, por meio da vivência de outros contextos.

Nessa linha, a familiarização com as distintas possibilidades de estruturar uma narrativa ou um poema e com a polissemia dos textos literários, o contato com figuras retóricas várias e a constatação de regras próprias dos diversos gêneros que compõem a literatura, entre outros “andaimés” das formas literárias, permitem que os leitores mirins desenvolvam, gradualmente, o domínio da linguagem literária. E, assim, mergulhem em textos literários considerados mais complexos.

É fundamental observar que a literatura voltada ao público infante-juvenil, tanto no que tange à forma quanto ao conteúdo, responde ao que a sociedade de determinado momento histórico acredita ser compreensível e adequado para essas faixas etárias. Naturalmente, essas suposições não são estáticas e estão sempre sujeitas a tensões. Assim, por um lado, se produz uma literatura mais experimental, cujo intuito é o de provocar e forçar os limites do que se considera acessível à infância; por outro, são reproduzidos erros de simplificação, com a manutenção de fórmulas tradicionais. Nesse último caso, ignora-se que não é possível estabelecer previamente fronteiras entre o que é ou não compreensível para as crianças, já que

esse movimento não depende exclusivamente do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, mas de sua familiaridade com a cultura à qual pertencem.

Nem o estudo do leitor nem o do texto, em si mesmo e separadamente, podem lançar luz sobre os limites aproximados da compreensão das histórias e qualquer generalização de fórmulas de laboratório está condenada ao fracasso. A melhor forma de lançar luz sobre um campo tão complexo como o que é compreensível para as crianças parece ser a de analisar o itinerário completo da leitura que configurem os textos desde a infância até a adolescência para ver como se inter-relacionam e o que ensinam ao leitor, entender que os textos refletem a experiência social sobre o que é compreensível para umas e outras idades ou tipos de leitor e, ainda, observar a interpretação que as próprias crianças fazem dos livros que leem. (COLOMER, 2017, p. 31).

De forma geral, a enraizada ideia de que os livros literários dirigidos à infância servem basicamente para a formação moral da criança conduz estudiosos a analisarem, sobretudo, os valores transmitidos por esses textos. Desta feita, fica em segundo plano a capacidade desse tipo de produção ensinar o seu público a ler literariamente, isto é, internalizar os modelos narrativos e poéticos vigentes na sua cultura. Naturalmente, a análise dos parâmetros de sua eficácia nessa empreitada também fica preterida.

Por fim, é também função da literatura destinada ao público infantil e juvenil oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. Os livros literários, por meio da linguagem verbal e não-verbal, representam o mundo real. Então, ao explorá-los, os leitores mirins não apenas identificam e compreendem o que está objetivamente retratado, mas também tomam conhecimento dos juízos de valor próprios à cultura da qual fazem parte.

Para Zilberman (2009, p. 33-34), a leitura, enquanto mediadora entre cada indivíduo e o seu contexto, configura-se como uma experiência fundamental da realidade. À medida que o presente histórico é retratado no livro literário e, por isso, transmite um determinado conhecimento, leitor e obra sofrem um processo de imbricação, no qual aquele integra-se neste ao decifrá-lo, movimento que, além de relativizar para sempre a sua interpretação, também abre caminho para novas perspectivas. Por sua vez, a criação literária, imobilizada pela escrita, não escapa às violações dos leitores e, em consequência, igualmente relativiza-se, tornando-se mais democrática a sua significação.

Um bom exemplo dessa herança cultural compartilhada pelo gênero literário infanto-juvenil diz respeito à relação que se estabelece entre os personagens e os leitores. Os primeiros passam a integrar o mundo dos segundos e se afirmam como referências da realidade partilhada entre adultos e crianças. Assim, até mesmo o desenvolvimento de expectativas sobre os

personagens implica o conhecimento dos valores que a cultura lhes atribui. “É um dos primeiros aspectos que permite às crianças descobrir a literatura como uma forma cultural comum e sentir-se parte da ‘comunidade de leitores’ com as outras pessoas à sua volta.” (COLOMER, 2017, p. 35).

Em relação à função socializadora, é fundamental observar que a ficção dirigida ao público infanto-juvenil pode mover-se entre a idealização ou a problematização do mundo. Por um lado, as crianças e os adolescentes confrontam-se com textos nos quais figuram a imagem idealizada deles mesmos e também do mundo; por outro, se veem diante de uma literatura que é espelho de sua parte mais agressiva.

De acordo com o educador e terapeuta de crianças Bruno Bettelheim (2020, p. 9), para que um indivíduo se torne verdadeiramente consciente de sua existência, é crucial que ele encontre significado em sua vida, o que se configura como a maior e também mais árdua tarefa do ser humano. Essa conquista, diferentemente do que se pode presumir a princípio, não está associada à maturidade cronológica. Isto é, a compreensão do significado da própria vida não é adquirida necessariamente com a chegada à vida adulta. Ela é, sobretudo, produto de um processo longo e trabalhoso, no qual, a cada idade, o ser humano busca e deve ser capaz de encontrar significado coerente com o quanto sua mente e compreensão já se desenvolveram. Trata-se, então, de uma escalada em que, a cada estágio, o indivíduo descobre significações congruentes àquela etapa. Essas descobertas somadas resultam na compreensão madura de si mesmo, de suas ideias e também do mundo.

Nessa linha de raciocínio, a realização mais notável e também mais difícil na criação de uma criança consiste em auxiliá-la a encontrar significado na sua existência. À medida que cresce, o ser humano aprende gradualmente a se entender melhor e, em consequência, habilita-se a compreender o outro, com o qual, então, pode relacionar-se de maneira satisfatória. Para isso, as experiências próprias a cada etapa do crescimento são relevantes; por meio delas, o indivíduo alcança a maturidade psicológica e pode descobrir o sentido mais profundo de sua vida.

Nessa empreitada, segundo Bettelheim, nada é mais importante do que a influência exercida pelos pais e pelos demais responsáveis pela formação da criança. Em seguida, está a herança cultural compartilhada em determinada comunidade, desde que transmitida adequadamente à criança. “Quando as crianças são pequenas, é a literatura que canaliza melhor esse tipo de informação.” (BETTELHEIM, 2020, p. 10).

No entanto, para que cumpra essa função, a literatura destinada ao público infanto-juvenil não deve limitar-se a divertir ou informar. É essencial que essas produções sejam expressivas para a criança, ou seja, que possibilitem o acesso àquilo que há de significativo em cada estágio de desenvolvimento.

Para que uma história realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo, para enriquecer a sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. (BETTELHEIM, 2009, p. 11).

Em suma, se pretende desenvolver a mente e a personalidade da criança, a literatura dirigida à infância deve oferecer ferramentas das quais o infante precisa para lidar com seus conflitos íntimos. Isto é, os textos literários lidos para e pelas crianças devem estabelecer conexão com todos os aspectos de sua personalidade, de modo que as angústias inerentes a essa fase da vida sejam consideradas e, para elas, sejam apresentadas soluções que edifiquem a confiança do indivíduo em si mesmo e no futuro. Trata-se, portanto, de contribuir efetivamente para o enriquecimento da vida interior do leitor mirim.

Para Colomer (2017, p. 40), embora os livros dirigidos à infância possam ajudar as crianças a compreenderem e assimilarem seus problemas, o interesse e também o efeito dessas produções não está necessariamente ligado a essa característica. É essencial considerar a forma de acesso dos infantes aos textos literários dos quais são destinatários e também seus sentimentos prévios. A criança pode não se sentir à vontade lendo sobre suas emoções, principalmente se identificar uma espécie de propósito curativo por parte dos adultos. Por outro lado, também é possível que não se identifique com a história, mas reconheça nela ações que fogem aos padrões sociais e suas consequências, ainda que de sua posição confortável de leitor. A criança pode, então, compreender o que significa cumprir ou ignorar determinadas regras sociais, sem que, de fato, precise lidar com as implicações desse confronto. “A literatura se situa nesse caso como um jogo intelectual ou moral com as ideias e os comportamentos.” (COLOMER, 2017, p. 40).

Nessa linha de raciocínio, embora, ao longo dos tempos, a literatura voltada ao público infanto-juvenil tenha perdido a sua carga pedagógica, não se pode ignorar que, por meio dela, se expande o diálogo entre os leitores mirins e a coletividade. Afinal, os livros infantis representam como é ou como se anseia que seja o mundo real. Por isso, não equivocada nem

exageradamente se fala desse tipo de produção literária como uma agência educativa, assim como o são também, em maior ou menor grau, a família e a escola.

3 BREVE PANORAMA DA LITERATURA BRASILEIRA EM PROSA DESTINADA AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

Enquanto a literatura europeia destinada a crianças e a adolescentes teve início no século XVIII, a brasileira surgiu apenas no século XX. Embora, no século XIX, tenham aparecido algumas poucas obras, eram publicações esporádicas e, por isso, insuficientes para caracterizar uma produção literária brasileira regular para a infância.

Nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais, começou a se delinear o quadro literário para a criança no Brasil. As novas massas urbanas, fruto da comercialização do café, além de consumirem produtos industrializados, constituíram diferentes públicos, aos quais se destinavam diversos tipos de publicações, como as revistas femininas, os romances e também os livros para crianças.

Cabe salientar que a leitura para crianças e adolescentes não era inexistente antes desse período; havia a importação de obras europeias com traduções em edições portuguesas. Contudo, as crianças tinham dificuldades perante a língua, visto que o português brasileiro já se distanciava do português europeu. Com isso, o despertar para o gênero literário infanto-juvenil se deu ao final do século XIX, com a nacionalização do acervo literário europeu para crianças (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 29) e, em seguida, para a própria produção literária brasileira.

Além das transformações históricas que favoreceram o surgimento de uma literatura voltada às crianças e aos adolescentes, a concretização dessa literatura estava intrinsecamente ligada à escola e à obrigatoriedade do ensino. Inicialmente, os livros intencionavam trazer lições interdisciplinares, destacando conteúdos que poderiam ser trabalhados nas disciplinas escolares, sem perder de vista o principal mote, a valorização da pátria. Assim, a produção literária brasileira destinada ao público infanto-juvenil possui um caráter de instrumentação escolar – e ao longo de seu desenvolvimento é marcada por essa essência – e pelo nacionalismo.

A literatura voltada aos leitores mirins ficou marcada por personagens infantis como protagonistas, desenvolvendo-se em cenários de diferentes situações e até aventuras, nas quais se apresentava um modelo de criança, com intuito de criar exemplos de comportamentos a serem seguidos pelo público ao qual se dirigia. Caracterizou-se, também, por basear-se nos contos de fadas, no folclore e nas fábulas. Ademais, a linguagem também foi um fator marcante para essa literatura, preocupada com a aprendizagem da norma culta. Sobre esse aspecto, esclarecem Lajolo e Zilberman:

Reencontra-se, nesta preocupação perfeccionista com a linguagem, a função de modelo que a literatura produzida para crianças assume nesse período. Assim, além de fornecer exemplos de qualidades, sentimentos, atitudes e valores a serem interiorizados pelas crianças, outro valor a ser assimilado, e que o texto deve manifestar com limpidez, é a correção de linguagem. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 40).

É na década de 1920 que o escritor Monteiro Lobato oferece uma nova perspectiva para a literatura destinada ao público infanto-juvenil. As histórias do *Sítio do Pica-Pau Amarelo* abrem espaço para uma nova visão da vida rural, ainda que não tenha sido esse o objetivo inicial do autor. No sítio, com Lobato, o gênero ficção infantil possibilita às personagens-crianças - e, por extensão, aos leitores - muitas aventuras e lições de vida, que formam uma nova ótica de aprendizagem, fora das salas de aula tradicionais.

O marco proporcionado por Lobato da literatura para o público infantil e juvenil inspirou outros autores a explorarem o cenário rural. Assim, as personagens urbanas são “levadas” para viverem aventuras, viagens – imaginárias ou não – no campo e, por meio dessas experiências, estimulam uma nova percepção acerca desse espaço e da sociedade brasileira em geral. A transição entre o rural e o urbano, a realidade e a fantasia promove uma reprodução e interpretação da sociedade, que possui fundamentos sociais e políticos.

Assim sendo, o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo e da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificado no sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política envolvendo o Brasil — e não apenas a reprodução da sociedade rural brasileira. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 54).

É importante observar que, embora a produção literária brasileira para a infância tenha ganhado corpo com Monteiro Lobato, as obras traduzidas ainda predominavam no mercado. Todavia, os livros estrangeiros não eram mais apenas traduzidos; passavam por adaptações, seja por meio de supressões, simplificações ou mesmo transcrições, para que se adequassem aos leitores mirins brasileiros. O próprio Lobato contribuiu, em certa medida, para esse projeto: dona Benta é a responsável por apresentar aos seus netos, em linguagem mais acessível, que lhes facilite a interpretação, as histórias importadas.

As “traduções” de Dona Benta rompem com o pacto inicial de se usar uma linguagem preocupada com a escrita correta e que servisse de modelo para as crianças. Não só Lobato, como também os autores Graciliano Ramos, Érico Veríssimo, Menotti del Picchia, inspirados pelo Modernismo de 1922, preocuparam-se em “incorporar a oralidade sem infantilidade, tanto na fala das personagens, como no discurso do narrador.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 81).

Outra atualização, trazida por Lobato e, também, por Graciliano Ramos, foi em relação ao folclore. Ambos autores apresentavam uma perspectiva mais revolucionária, crítica e inovadora acerca dos mitos brasileiros, sobrepondo-o ao folclore ibérico, remanescente da colonização. Mais uma vez, fica evidente a necessidade de se nacionalizar a escrita literária para o público infanto-juvenil.

Após o período de grandes contribuições de Monteiro Lobato, a década de 1940 ficou marcada por outras atualizações na produção literária brasileira para os leitores infantis e juvenis. Esse período foi marcado pela crescente industrialização e modernização do país, o que possibilitou uma melhor infraestrutura para as editoras nacionais e, conseqüentemente, favoreceu a produção, a circulação e o consumo de bens culturais. A escola também contribuiu diretamente para esse processo: com a expansão das instituições de ensino, o acesso à leitura também cresceu.

A principal novidade desse momento, em relação ao gênero literário infanto-juvenil, foi a publicação de livros em série, atendendo às exigências do mercado e, conseqüentemente, desencadeando a profissionalização de escritores voltados, exclusivamente, para a escrita literária infanto-juvenil. O resultado disso foi o aumento considerável de obras nacionais, superando as traduzidas, mas que levou a uma exaustiva repetição de temas e personagens nas histórias. Com isso, perdeu-se, em certa medida, o caráter artístico dessa produção, sobretudo, por se centrar nos interesses industriais. A consequência direta dessa iniciativa foi a marginalização do gênero.

Apesar da forte industrialização e urbanização da época, a literatura para o público infanto-juvenil vai de encontro aos novos hábitos, “voltando a localizar parte considerável dos heróis das histórias em sítios e fazendas, torna-se porta-voz de uma política econômica que considera a agricultura a viga mestra de sustentação financeira do país, e o homem do campo, seu principal agente.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 93). A vida no campo ganha um novo olhar perante o processo de industrialização, principalmente as fazendas de café – mercadoria de destaque daquele período –, não enquanto lugar esquecido ou menosprezado, mas enquanto terra de refúgio, de tesouros e de aventuras, nas quais os personagens urbanizados encontram descanso da vida na cidade.

É assim que, nas produções brasileiras, segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 99), “as personagens, que são crianças, descobrem uma nova realidade: o homem que trabalha no campo, o caboclo, figura curiosa porque fonte de narrativas provenientes do folclore brasileiro.”. Entretanto, essa centralidade temática acaba evidenciando os problemas do meio

rural, tais como o esgotamento dos solos e a falência de fazendas. Diante dessa realidade, torna-se difícil manter a idealização da vida campestre; abandona-se, então, o tema, transferindo a protagonização para as crianças e os cenários citadinos. Ao campo, destina-se o papel de férias, de descanso da vida urbana.

Como, nas novas histórias dirigidas ao público infanto-juvenil, as personagens da cidade são as protagonistas, a norma urbana passa a predominar nas narrativas. Esse fato contribui para aumentar o preconceito linguístico em relação às variantes regionais, promovendo “o desprestígio da fala regional e de seus respectivos falantes, os caipiras, constantemente humilhados pelas personagens da cidade que ridicularizam seus erros gramaticais, lexicais e dialetais.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 101).

Entretanto, o papel da norma urbana e do objetivo da temática não são abordados como denúncias ou conflitos, mas trabalham um pacto social entre a cidade e o campo para trazer a modernização de forma harmônica à vida rural. Contudo, Lajolo e Zilberman (2007, p. 118-119) ressaltam que:

A opção por um padrão culto, no que se refere ao emprego da língua portuguesa na narração e nos diálogos, e a atitude discriminatória perante a fala regional dos grupos mais humildes, endossam a postura normativa e autoritária, adotada pela literatura infantil igualmente no plano temático. A recusa à experimentação e o recuo perante a oralidade, conquista de escritores como Graciliano e Lobato nas décadas anteriores, comprometem a literatura com uma perspectiva conservadora que, se está afinada à tônica literária em evidência, representa um retrocesso em relação ao patamar atingido antes pelo gênero.

Nas décadas de 40 e 50, o gênero literário infanto-juvenil possui como uma de suas particularidades a preferência pela história dos bandeirantes, também contribuindo com as intenções escolares. Os bandeirantes, então, são promovidos a heróis por ser possível promover a exploração do território nacional e transfigurar os acontecimentos passados, buscando exaltar o caráter nacionalista.

Também nessas mesmas décadas, a infantilização da criança é explorada de modo que as focalizasse ou as simbolizasse - por meio de animais ou seres inanimados, preferindo os animais domésticos. Assim, os textos passam a dar vazão a infância frágil e desprotegida, que necessita do adulto, e assumem "uma postura doutrinária, já que aproveita a ocasião para transmitir ensinamentos morais e inculcar atitudes, pregando principalmente a obediência" (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.110).

Segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 110-111), a inspiração para a infantilização da criança vem dos próprios contos de fadas e das fábulas, comprometendo-se com a puerilidade

da narração. Ao enfatizar os valores dos adultos, aos quais os infantes recorrem nos momentos de desamparo, as narrativas dirigidas aos leitores mirins reforçam o estereótipo da fragilidade e da dependência infantis.

Ademais, a infância como temática relaciona-se ao desenvolvimento da literatura infantil, haja vista que essa inspiração, desde o aparecimento do gênero, é de grande destaque e/ou interesse para os leitores mirins. Nesse período,

A tendência principal caracterizou-se pela projeção de uma imagem ideal da criança, pautada pelas expectativas do adulto, que a reduziu à condição pueril e à indigência afetiva e intelectual. Disso resulta o reforço da dependência aos mais velhos, casualmente aqueles que geraram a imagem motivadora de identificação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p.114)

Os anos 60 e 70 trazem uma etapa mais avançada para a literatura destinada às crianças e adolescentes enquanto um bem cultural mais presente no modelo capitalista. O setor privado passou a investir na produção de livros infantis, o que aumentou o ritmo de produção e de consumo, além de incluir sugestões e instruções didáticas para o uso escolar.

Foi nesse período que surgiram as primeiras livrarias infantis e a produção literária infanto-juvenil recebeu atenção e contribuições de autores consagrados, tais como Mário Quintana, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Clarice Lispector. Tudo isso fez com que essa produção literária ganhasse mais destaque e assiduidade no mercado, o que implicou a regularidade de lançamentos no mercado e, conseqüentemente, a busca de recursos para criar e manter um público fiel às publicações. Por isso, alguns autores passaram a lançar um livro por ano, preterindo, diversas vezes, a qualidade, porém indo ao encontro da obrigatoriedade da leitura, do consumo e das próprias exigências das editoras.

A tradição lobatiana é retomada nesse período, o que leva autores a repetirem à exaustão personagens e cenários. Porém, novas perspectivas são tematizadas, principalmente, as crises e problemas da sociedade contemporânea, tais como a miséria, a injustiça, a marginalização, o autoritarismo e o preconceito - assuntos, antes, tratados como tabu na produção literária destinada ao público infanto-juvenil.

Essa linha social da narrativa infantil brasileira contemporânea tem desdobramentos importantes, que a fazem debruçar-se, por exemplo, sobre a perda da identidade infantil: nos apertos da vida de uma família pobre e impaciente, como a retratada em *A bolsa amarela* (1976), de Lygia Bojunga Nunes. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 124).

Como características literárias contemporâneas, os livros infanto-juvenis agregam novas temáticas: a ficção científica e o mistério policial. Além disso, “os livros infantis brasileiros contemporâneos vão manifestar ainda outro traço de modernidade: a ênfase em aspectos gráficos, não mais vistos como subsidiários do texto, e sim como elemento autônomo, praticamente auto-suficiente (sic).” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 124).

Outra considerável característica marcante está diretamente relacionada às propostas do movimento modernista de 22: a linguagem do homem comum, ou neste caso, a linguagem da criança comum. Rompe-se com a ideia de se impor a norma urbana e discriminar as demais, e a oralidade é incorporada às obras, de modo que seja acessível às crianças marginalizadas, pobres e índios. Para isso, segundo Lajolo e Zilberman (2007, p. 151), buscou-se fazer o uso de gíria de rua, falares regionais e dialetos sociais em adequação aos novos conteúdos.

São, assim, muitas as formas pelas quais o texto infantil contemporâneo busca romper com a esclerose a que o percurso escolar e o compromisso com uma pedagogia conservadora parece ter confinado o gênero. A ruptura acarreta ainda a produção de textos autoconscientes, isto é, de textos que explicitam e assumem sua natureza de produto verbal, cultural e ideológico. Reside aí o ponto de radicalidade mais extrema a que chega o texto infantil das duas últimas décadas. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 160)

A literatura infantil, nesse momento, aproxima-se da literatura não-infantil, não somente pela modernização da linguagem, mas também por incluir na produção de seus textos mecanismos linguísticos, como a metalinguagem e a intertextualidade, além de romper com a linearidade das histórias e inserir estruturas alegóricas, as quais sustentam a abordagem das situações sociais. A autora Lygia Bojunga Nunes, por exemplo, destaca-se por revelar em seus livros a interiorização dessas temáticas sociais consideradas tensas.

Ademais, “outras obras e outros autores abandonam definitivamente a representação do real e a pedagogia, mesmo que seja a pedagogia do avesso, que os anos 70 pareceram decretar.” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 156), com a intenção de perceber e dar significado ao mundo por meio da visão da própria infância. Nesse sentido, o fantástico retoma o seu espaço no gênero infanto-juvenil em uma coexistência entre o real e o imaginário, fazendo parte do mundo individualizado da criança.

Por fim, cabe ainda, para encerrar este breve panorama, destacar acerca do período dos anos 60 e 70 até o final do século XX uma distribuição de áreas acerca da visão panorâmica das obras literárias originais, estabelecidas por Nelly Novaes Coelho (2000). A primeira área compreende ao que a autora chama de questionamento, obras autênticas que tem por objetivo questionar o mundo de modo que permita aos infantes transformá-lo. A segunda área

compreende a representação, que “procura mostrar (ou denunciar) os caminhos ou comportamentos a serem assumidos (ou evitados) para a realização de uma vida mais plena e mais justa” (COELHO, 2000, p. 150).

Ambas as diretrizes se comprometem com a tradição e inovação do fazer literário infanto-juvenil, desta vez objetivando ao leitor e não só à uma instituição escolar. Portanto, o valor literário que o gênero infanto-juvenil busca, segundo Coelho (2000, p. 151), é de estimular o próprio leitor, levando-o desenvolver a consciência crítica, a expressividade e a criatividade; tornando-o consciente da realidade da sociedade a qual pertence.

4 ESCOLARIZAÇÃO DA LITERATURA DESTINADA AO PÚBLICO INFANTO-JUVENIL

4.1 RELAÇÕES ENTRE O GÊNERO LITERÁRIO INFANTO-JUVENIL E A ESCOLA

Desde o seu surgimento, a literatura voltada ao público infanto-juvenil esteve diretamente associada à escola, afinal essa instituição é a que, primordialmente, habilita as crianças ao consumo de obras impressas. Marisa Lajolo e Regina Zilberman comentam sobre esse aspecto da relação entre literatura e escola:

Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2007, p. 17).

Além disso, de acordo com Magda Soares (2011), dado o caráter educativo atribuído ao gênero literário destinado às crianças e aos adolescentes, essa produção vincula-se quase automaticamente à escola, instituição que, pela própria natureza, é formadora das mentes infantis e juvenis. É ainda importante observar que a escola é a principal responsável por endossar ou invalidar textos literários. Não gratuitamente, seja na literatura em prosa ou em verso, há uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas – alçados à posição de clássicos. Sobre essa vinculação entre a produção literária – com ou sem adjetivo – e a escola, explica a estudiosa:

Entre as instâncias responsáveis pelo endosso do caráter literário de obras que aspiram ao status de literatura, a escola é fundamental. Ela é a instituição que há mais tempo e com maior eficiência vem cumprindo o papel de avalista e de fiadora *do que é literatura*. A escola é uma das maiores responsáveis pela sagração ou pela desqualificação de obras e de autores. Ela desfruta de grande poder de censura estética – exercida em nome do bom gosto – sobre a produção literária. (LAJOLO, 2018, p. 28, grifo da autora).

Nesse sentido, torna-se bom e, por isso, digno de ser lido pelo público infanto-juvenil o que a escola afirma gozar dessas características. Todavia, atualmente, nem sempre o critério para a seleção de obras é o da qualidade artística. Dado que a escola não é alheia à sociedade de consumo, é cada vez mais comum as suas escolhas serem cerceadas pelos interesses

mercadológicos. Assim, não é raro que os textos literários que figuram nos livros didáticos e até mesmo os livros paradidáticos sejam sempre dos mesmos autores e/ou mesmas editoras – que se dedicam a produzir para a clientela escolar, na intenção de formar consumidores e não leitores voluntários e autônomos.

A consequência imediata da concepção de leitura predominante hoje na prática escolar e nas ações e nas campanhas de promoção da leitura é a submissão das práticas leitoras à vontade de empresas de produção de texto e informação. Produzem-se e vendem-se objetos de leitura, assim como se produzem e se vendem outros objetos da cultura de massa. A diversidade de gêneros de textos e de seus veículos relaciona-se diretamente aos interesses econômicos e políticos da indústria do texto, que, por sua vez, está, cada vez mais, articulada às indústrias da informação e do entretenimento (BRITTO, 2011, p. 88).

Para que seja possível, então, discutir a respeito das diversas facetas que envolvem a escolarização da literatura destinada ao público infanto-juvenil, é essencial tomar como ponto de partida as visões por meio das quais esse processo pode ser entendido.

De acordo com Magda Soares, a primeira concepção é a de uma literatura infantil escolarizada. “Nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins.” (2011, p. 17). Trata-se, portanto, de uma literatura da qual a escola se apropria, mas que é produzida independentemente dela; além disso, é *destinada a* ou *interessa a* crianças e adolescentes.

A segunda concepção é a que Magda Soares chama de literatização do escolar. “Nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar.” (2011, p. 17). Trata-se, pois, de uma literatura que está a serviço dos interesses institucionais e que, por isso, é produzida para ser consumida *na* ou *por meio da* escola.

Explicitados os dois pontos de vista, cabe esclarecer que, para este trabalho, entende-se por escolarização da literatura o processo pelo qual a instituição escolar, para atender a seus objetivos formadores e educativos, apropria-se de uma literatura cujo destinatário é o público infanto-juvenil.

Comumente, a expressão *escolarização*, quando usada em relação à literatura, entre outras produções artísticas e culturais, é vista com maus olhos. No entanto, é preciso ter em mente que não existe escola sem a escolarização de conhecimentos, posto que o espaço escolar pressupõe a ideia de sistematização.

Assim, a escola é uma instituição em que o fluxo de tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias [...]. É a esse *inevitável* processo – ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e consequente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos – é a esse processo que se chama *escolarização*, processo *inevitável*, porque é da essência mesma da escola, é o processo que a institui e a constitui. (SOARES, 2011, p. 21, grifo da autora).

O que pode – e deve – ser colocado em xeque não é, pois, a escolarização da literatura, seja ela qual for, mas a escolarização feita de maneira inadequada. “Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras.” (WALTY, 2011, p. 51-52). Ora, se uma vez transformada em saber escolar, a literatura é desfigurada, o resultado não pode ser diferente: o educando tende a desenvolver resistência ou até mesmo aversão à leitura literária.

Negar a escolarização da literatura não é, portanto, o caminho ideal para a formação do leitor literário, até porque “numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação de bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos.” (WALTY, 2011, p. 54). Devem ser pensadas, então, estratégias para que o ensino de literatura guie o educando às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e aos valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar. Mas, para que isso seja feito, é necessário, sobretudo, apontar em quais aspectos principais a escola vem errando no ensino de literatura.

Segundo Magda Soares, as instâncias principais de escolarização da literatura são três, a saber: a biblioteca escolar; a leitura e o estudo de livros de literatura; e, por fim, a leitura e o estudo de textos literários. Neste trabalho, uma vez que se propõe, como uma estratégia possível de letramento literário, a leitura integral de *A Bolsa Amarela*, a segunda instância será a privilegiada. No entanto, sempre que necessária para a melhor compreensão da temática, as outras instâncias podem ser citadas.

Primeiramente, é crucial que se entenda que, a despeito de quaisquer estratégias para mascarar este fato, a leitura de livros na escola é uma tarefa; logo, não é aleatória nem gratuita. Assim,

Jamais a leitura de livros no contexto escolar, seja ela imposta ou solicitada ou sugerida pelo professor, seja o livro a ser lido indicado pelo professor ou escolhido pelo aluno, jamais ela será aquele “ler por ler” que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora das paredes da escola, *se se quer fazer e quando se quer fazer*. (SOARES, 2011, p. 24, grifo da autora).

Ademais, é necessário ter em mente que a leitura de livros – ou de textos literários, os quais, geralmente, figuram nos livros didáticos – é sempre avaliada. Assim, independentemente do título que receberá essa avaliação – ficha de leitura, teste, prova, seminário e etc. – e das estratégias usadas para fazê-la, a leitura feita sempre deverá ser demonstrada, pois, da mesma forma que é da natureza da instituição escolar sistematizar o conhecimento, também é medi-lo. Embora muitos pesquisadores de literatura sejam veementemente contrários à ideia de desenvolver atividades acerca de um livro, pois entendem que quaisquer tipos de exercícios baseados na leitura literária são contraproducentes, defende-se aqui exatamente o contrário: a aplicação de atividades, desde que adequadas, é um dos caminhos para uma também adequada escolarização da literatura destinada ao público infantil e juvenil. Teresa Colomer, em seu livro *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*, desenvolve esta ideia:

Se se cria uma boa relação com os livros, os meninos e as meninas costumam gostar de saber coisas sobre seus autores e ilustradores favoritos ou realizar atividades sobre as histórias lidas. O contexto escolar cria um sentimento de naturalidade nestas tarefas de modo que não há porque vê-las como um contrassenso. Tudo depende, então, do tipo de trabalho que se empreende. As crianças se mostram interessadas por atividades criativas de extensão de suas leituras, como dramatizar, desenhar, discutir ou escrever poemas, personagens ou autores, ou ainda têm prazer em aprofundar suas leituras de maneira que passam a prestar atenção em muitos aspectos que lhe haviam passado inadvertidos. (COLOMER, 2017, p. 93)

Nessa linha, não representa um problema que a leitura literária seja exigida na escola nem que, durante o processo de leitura ou posteriormente, a criança e o adolescente sejam avaliados. Nenhuma dessas ações puramente representa inadequação na escolarização da literatura, porque, como já foi dito, essas são práticas inerentes à instituição escolar. No entanto, é crucial que se tenha atenção a dois aspectos principais, se a escola quer aproximar o público infanto-juvenil das práticas sociais da leitura: a seleção de autores e de obras e os objetivos da leitura e do estudo do texto literário.

A respeito da seleção de autores e de obras, um ponto a se destacar é a recorrência. Geralmente, entre as diversas possibilidades do gênero literário infanto-juvenil, são selecionados os mesmos escritores e as mesmas obras. Seja pelo receio de errar na escolha, por influência da tradição literária ou ainda pela pressão do mercado, fato é que há uma seleção limitada de literatura voltada ao público infanto-juvenil, o que representa um problema para a escolarização dessa literatura. Ora, se à criança e ao adolescente são sempre oferecidos – ou impostos – os mesmos autores, porque amplamente conhecidos, é fácil que eles entendam que a literatura é composta por uma gama restrita de escritores, os quais servirão de base para que analisem os textos literários em geral. Magda Soares explica por que essa restrição na escolha

dos livros a serem lidos pelas crianças e pelos jovens representa uma falha na escolarização desse tipo de produção literária:

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo por que se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia...quando talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária. (SOARES, 2011, p. 28).

Ao se manter fiel sempre aos mesmos escritores, aqueles que integram a tradição, ainda que bem-intencionada, a escola falha em escolarizar a literatura, pois um dos objetivos da educação literária deve ser o de mostrar a diversidade – de gêneros, de autores e de obras. No entanto, o maior problema está na falta de critérios para a seleção do que será lido pela criança e pelo adolescente: ou são escolhidos autores recorrentes ou são selecionados aqueles que escrevem *para* a escola. Nessa segunda perspectiva, não raramente, o que se vê são obras pouco representativas e de baixa qualidade, porque nelas não se privilegia o caráter estético da produção. Pelo contrário, trata-se de uma literatura que já nasce para atender a objetivos específicos do processo educacional, sejam aqueles ligados à formação moral da criança e do adolescente, sejam os que estão associados à aprendizagem e ao domínio da língua.

A complexidade crescente da indústria editorial moderna exige compatibilização de demanda e produção, orientando uma pela outra, criando uma em função da outra, reforçando uma e otimizando outra: são essas providências que garantem a sobrevivência no mercado. Assim, um livro que aspira ao circuito escolar é circundado — no catálogo que deve promovê-lo junto aos professores — de um conjunto de informações que só constam no catálogo por corresponderem à imagem que os editores fazem *do que é e do que não é* relevante para o professor que adotará o livro. (LAJOLO, 2011, n.p., grifo da autora).

No que diz respeito aos objetivos da leitura e do estudo do texto literário, primeiramente, faz-se necessário lembrar que o estudo do texto não representa inadequação no processo de escolarização da literatura. Pelo contrário: é função da instituição escolar, tendo o professor como mediador, guiar o aluno à análise do texto e à explicitação de sua interpretação; para isso, atividades são imprescindíveis. Isso não quer dizer, no entanto, que qualquer exercício sirva. “Caso contrário [...], os exercícios acabam funcionando como uma espécie de filtro seletor em que o relacionamento do leitor com o texto fica distorcido e apequenado.” (LAJOLO, 2011, n.p.). Sobre isso, esclarece Magda Soares:

O “estudo” que se desenvolve sobre o texto literário, na escola, é uma atividade intrínseca ao processo de escolarização, como já foi dito, mas uma escolarização adequada da literatura será aquela que se fundamente em respostas também adequadas às perguntas: por que e para que “estudar” um texto literário? o que é que se deve “estudar” num texto literário? Os objetivos da leitura e do estudo de um texto literário são específicos a este tipo de texto, devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura.” (SOARES, 2011, p. 43)

Todavia, em geral, não é esse tipo de estudo que é feito na escola. Os exercícios propostos às crianças e aos adolescentes são de três tipos: atividades de compreensão do texto, nas quais o educando deve localizar, no texto, determinadas informações, como o título ou a motivação de um personagem para alguma ação; ou então apresentar a mensagem central; atividades de metalinguagem, em que o texto literário serve como suporte para o aprendizado de gramática e/ou de ortografia; e, por fim, atividades moralizantes, nas quais a criança e o adolescente devem analisar as atitudes dos personagens.

A título de exemplificação, reproduzem-se a seguir exercícios voltados à primeira série do Ensino Médio Normal da Secretaria de Estado de Educação. Tais atividades fazem parte da aula 3, do quarto bimestre, intitulada *A poesia infanto-juvenil* e são aqui transcritas tal como figuram no original.

Aula III – A poesia infanto-juvenil

[...]

Patacoada

A pata empata a pata
porque cada pata
tem um par de patas
e um par de patas
um par de pares de patas.
Agora, se se engata
pata a pata
cada pata
de um par de pares de patas,
a coisa nunca mais desata
e fica mais chata
do que pata de pata

(PAES, 1990, sem página apud SILVA, Marcia Cristina, 2012, pp. 2-3)

[...]

- a) Leia novamente o poema de José Paes e, logo após, identifique as palavras homógrafas que o autor fez uso.
- b) Normalmente, os poemas infanto-juvenis trazem sempre uma mensagem para a criança. Sabendo disso, leia o poema abaixo e responda ao que se pede.

O pato – Vinícius de Moraes

Lá vem o pato
Pata aqui, pata acolá
Lá vem o pato
Para ver o que é que há.
O pato pateta
Pintou o caneco
Surrou a galinha
Bateu no marreco
Pulou do poleiro
No pé do cavalo
Levou um coice
Criou um galo
Comeu um pedaço
De jenipapo
Ficou engasgado
Com dor no papo
Caiu no poço
Quebrou a tigela
Tantas fez o moço
Que foi pra panela.

a) O poema de Vinícius de Moraes traz uma reflexão sobre determinada atitude. Qual é essa reflexão?

Pessoas são Diferentes – Ruth Rocha

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...

Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!

Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.

Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.

Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.

Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

b) De forma semelhante, explique, com suas próprias palavras, a mensagem que pode ser passada através do poema de Ruth Rocha.

O primeiro poema, *Patacoada*, é usado apenas como pretexto para um exercício de gramática, no qual o educando – e futuro professor, já que essas atividades figuram em material destinado ao curso Normal – deve localizar as palavras homógrafas. Cabe aqui pontuar o erro de conceituação, já que as palavras pata (ave) e pata (parte do corpo do animal) são homônimos perfeitos e não homônimos homógrafos, como sinalizado na apostila. Já os exercícios baseados nos poemas *O pato* e *Pessoas são Diferentes* solicitam que os estudantes busquem nos textos um ensinamento moral, sem considerar, por exemplo, o uso criativo da linguagem. Nesses exercícios, privilegiam-se as informações veiculadas pelos textos literários em detrimento dos aspectos que fazem deles literatura. Assim, “perde-se inteiramente a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levar as crianças à percepção do poético e ao gosto pela poesia.” (SOARES, 2011, p. 27). O caminho ideal é exatamente o inverso, tal como afirma Marisa Lajolo:

As atividades de leitura propostas ao aluno, quando este se debruça sobre um texto literário, têm sempre de ser centradas no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com *o que o texto diz*, mas reside *no modo como o texto diz o que diz*. Nesse sentido, é necessário que os elementos do texto selecionado como gerador de atividades levem o aluno a observar mais de perto procedimentos realmente relevantes para o significado geral do texto. (LAJOLO, 2011, n.p. grifo da autora).

Reconhecidas as principais falhas na escolarização da literatura destinada ao público infanto-juvenil, agora, sim, se torna possível apresentar estratégias para que ela seja feita de maneira adequada.

4.2 LETRAMENTO LITERÁRIO

Tzvetan Todorov, em *A Literatura em Perigo*, afirma que “sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano.” (2009, p. 92-93). Exatamente por possuir tal capacidade, é que se faz necessário que a literatura, com ou sem adjetivo, permaneça na escola. No entanto, é crucial mudar os rumos de sua escolarização, promovendo o letramento literário de crianças e de adolescentes.

Pensar o ensino de literatura, em qualquer série escolar, significa, sobretudo, refletir acerca das intenções desse ensino. Afinal, nas palavras de Annie Rouxel, “o *para quê* determina o *como*. Métodos e finalidades estão ligados.” (2013, p. 17, grifo da autora). Desta feita, antes

de elaborar estratégias para o letramento literário de crianças e adolescentes, a escola precisa ter definido(s) o(s) objetivo(s) da educação literária que oferece.

Trata-se de aumentar a cultura dos alunos (qual cultura?), de formar leitores? de contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? Esses elementos não se excluem e compõem o espectro das possibilidades entre as quais é lícito escolher ou não escolher (ROUXEL, 2013, p. 17).

De pronto, faz-se necessário esclarecer que, para este projeto, adota-se como princípio da educação literária a formação de uma comunidade de leitores. Entende-se que, por meio dessa comunidade, o leitor terá acesso a um repertório cultural que o auxiliará na compreensão e na transformação da sociedade e de si mesmo.

Antes de prosseguir, é essencial apresentar o conceito de letramento. Para Magda Soares, referência no assunto, “**letramento** é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18, grifo da autora). Entende-se letramento, então, não como a aquisição da habilidade de ler e escrever, mas como o domínio das práticas sociais que estão relacionadas à leitura e à escrita.

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de **letramento** é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado** (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros leem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é, de certa forma, **letrada**. (SOARES, 2009, p. 24, grifos da autora).

Nessa perspectiva, um indivíduo pode não dominar a “tecnologia” para ler e escrever, mas ser, em certa medida, letrado. Do mesmo modo, pode ser satisfatoriamente letrado em uma área, mas ter conhecimento superficial em outra, dependendo de suas próprias necessidades e também do que a sociedade lhe oferece e cobra. É, então, totalmente possível que uma pessoa alfabetizada não seja capaz de “ler” literatura, uma vez que não está habilitada à percepção de sua literariedade e do uso estético da linguagem.

Desde essa perspectiva, que se coloca muito além da definição supostamente técnica de leitura enquanto decifração do escrito, pode-se tanto considerar leitor um indivíduo que não tenha o hábito de ler como negar a perspectiva de que a leitura seja julgada um comportamento positivo, que implique a assunção de valores humanos tais como solidariedade, sinceridade e compromisso social ou que estimule necessariamente a criatividade e a crítica. Em outras palavras, está-se postulando aqui que será *leitor* aquele indivíduo que, além da alfabetização e de um domínio pragmático do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita, goste ou não de romance, tenha ou não o prazer de ler. (BRITTO, 2011, p. 90, grifo do autor)

Considerando “que não há nela [na leitura] nada intrinsecamente ético nem se define o leitor em função da quantidade ou mesmo da qualidade do que lê.” (BRITTO, 2011, p. 90), torna-se necessário desmistificar o objeto *livro* e a leitura literária, antes de prosseguir na temática do letramento literário. O livro, enquanto um dos suportes para a literatura, não pertence à categoria do sagrado e, por isso, não deve ser apresentado à criança e ao adolescente como algo inalcançável e/ou possuidor de verdades absolutas.

Em oposição, [o livro] é entendido como produto cultural ativo, integrado ao sistema de trocas da comunidade, desde sua criação até seu consumo, passando pelas ingerências de edição e circulação. Nesse sentido, levamos em conta a interferência dos diferentes mediadores de leitura, que atuam no circuito literário e agem sobre a quantidade, o gosto, o interesse, o comportamento do leitor. Assim dessacralizado, o livro tem suas funções alargadas, uma vez que sua leitura é considerada como fato presente no cotidiano, prática social vivenciada entre as demais e relativizada segundo as regras dos jogos sociais de que participa (AGUIAR, 2011, p. 236).

Nessa perspectiva, a leitura literária não se estabelece desvinculada da realidade. Pelo contrário, ela é vista como uma entre várias práticas sociais, como lembra Todorov: “reconhecer as virtudes da literatura não nos obriga a crer que ‘a verdadeira vida é a literatura’ ou que ‘tudo no mundo existe para se conduzir a um livro’, dogma que excluiria três quartos da humanidade da ‘verdadeira vida’”. (TODOROV, 1999, p. 92).

Ora, se é necessário ensinar a criança a ler e a escrever e a realizar operações matemáticas, por exemplo, também se faz necessário ensiná-la a ler os textos literários. E a escola, por ser a instituição na qual o conhecimento é sistematizado, deve ser a responsável por promover esse letramento, tomando por alicerce a ideia de que ler literatura não é uma habilidade com a qual os indivíduos nascem. Pelo contrário, “a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração.” (COSSON, 2019, p. 27). Marisa Lajolo

tece considerações a respeito da leitura literária, tomando como exemplo o poema, que se estendem a literatura em prosa.

Assim, da mesma forma que se reconhece certa especificidade do texto literário, postulam-se – para viabilizar a hipótese de que *o literário* resulte de determinada forma de interação entre leitor e texto – pré-requisitos para que a leitura se configure *como literária* para o leitor. Na medida em que os elementos de que se constitui a especificidade do poema estão na linguagem e na medida em que a linguagem é uma construção da cultura, para que ocorra a interação entre o leitor e o texto, e para que essa interação constitua o que se costuma considerar uma *experiência poética*, é preciso que o leitor tenha possibilidade de percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientes – dos elementos de linguagem que o texto manipula. (LAJOLO, 2011, n.p.).

Como “os livros literários – quando são literários e a leitura também é literária – constituem universos textuais extremamente complexos [...], exigindo muitas habilidades de inferenciação e interpretação” (PAULINO, 2011, p. 74), a escola, na figura do professor, precisa intervir para que a criança e o adolescente possam dominar o discurso literário. Isto é: cabe à instituição escolar habilitar o leitor para explorar todas as facetas dos textos literários, as quais estão relacionadas ao universo verbal e também ao extraverbal.

Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. Até porque, ao contrário do que acreditam os defensores da leitura simples, não existe tal coisa. Lemos da maneira como nos foi ensinado e a nossa capacidade de leitura depende, em grande parte, desse modo de ensinar, daquilo que nossa sociedade acredita ser o objeto de leitura e assim por diante. A leitura simples é apenas a forma mais determinada da leitura, porque esconde sob a aparência da simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. (COSSON, 2019, p. 29-30).

É preciso ainda considerar que a leitura não é um ato solitário, tal como advogam aqueles que julgam perda de tempo a leitura literária nas instituições de ensino. De acordo com Rildo Cosson (2019, p. 27), se a leitura, enquanto ato físico, é uma ação individual, a interpretação do que é lido é uma “negociação” entre leitor e texto e entre eles e a sociedade na qual estão inseridos. “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.” (COSSON, 2019, p. 27). Ora, se, em essência, a leitura literária é uma atividade coletiva, nada mais natural do que ela acontecer *também* na esfera escolar.

Faz-se necessário também, antes de tratar de questões mais práticas do letramento literário, desconstruir a ideia de que a análise literária, ou seja, o estudo sobre as dimensões linguísticas e extralinguísticas do texto, é capaz de destruir o que há de literário nele. Essa ideia

vai ao encontro daquela em que o livro literário é visto como algo da esfera do sagrado e, assim, discutir sobre os seus mecanismos de construção seria o mesmo que macular a sua essência. Ora, se um indivíduo é apaixonado por um prato de determinado restaurante, conhecer a sua receita não diminui o seu prazer ao comê-lo. Pelo contrário, além de apreciá-lo, ele pode identificar o que o faz gostar tanto daquele prato. Não é diferente com a literatura: a análise literária, quando bem realizada, aproxima o leitor do texto, forjando entre eles um envolvimento único. No entanto, é imprescindível que se mantenha o equilíbrio. A análise literária é bem-vinda, entretanto não substitui o contato do leitor com o texto. Afinal, nada do que se diga a respeito de um texto literário pode ser mais importante do que o próprio texto, como defende Calvino.

Existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele (CALVINO, 1993, p. 12).

No processo de letramento literário da criança e do adolescente, aspecto primordial é a seleção de textos. Comumente, os livros que figuram nos programas escolares são escolhidos de acordo com os fins educacionais, que podem variar desde a fluência da leitura até a ratificação de valores morais. Não raramente, a esse primeiro critério, une-se o de legibilidade do texto. Desta feita, os textos literários são avaliados pela linguagem, a qual, inclusive, serve de parâmetro para que se defina que livros devem ser lidos por cada faixa etária/série escolar. Ademais, outro fator preponderante na escolha dos textos literários é o conjunto de leituras feitas pelo professor. Nas palavras de Vera Casa Nova, “cada professor-leitor faz transitar sua leitura em seu contexto social.” (2011, p. 106).

Diante desses fatores, que se combinam para influenciar a escolha dos textos literários lidos na escola, como selecionar os livros para o letramento literário? Como o gênero literário infanto-juvenil se define a partir do seu destinatário, defende-se aqui, como critério primeiro, a adequação do texto ao leitor mirim. Isso não significa, de forma alguma, que o texto deva carecer de riqueza literária ou ter linguagem extremamente simples, como se a criança e o adolescente não fossem capazes de vencer algumas barreiras linguísticas; significa tão somente que ele deve estar adequado à capacidade compreensiva do público infanto-juvenil. Eis o que Vera Teixeira de Aguiar diz sobre isso:

É necessário o exercício de adequação do texto às condições cognitivas, sociais e afetivas dos leitores, tanto em relação ao seu conteúdo quanto aos seus aspectos compositivos e à apresentação material. A rigor, não estamos propondo censura ou

limites preconceituosos, mas aproximação ao universo daqueles a que se destina. Só assim texto e leitor poderão manter diálogo. Se, como dissemos anteriormente, afastar-se do leitor e provocá-lo é saudável, a distância que se estabelece não pode ser tanta a ponto de interromper a comunicação. (AGUIAR, 2011, p. 244).

Não se trata, portanto, de limitar temas, excluindo da seleção de textos aqueles nos quais assuntos mais sensíveis, como a fome, a violência e a morte, por exemplo, são abordados; nem de restringir a escolha a livros de ficção, por serem, em tese, mais fáceis de serem lidos e compreendidos. O crucial, segundo Colomer (2003, p. 164), é que os dois princípios básicos de adequação do gênero literário infanto-juvenil – a conveniência educativa e a compreensibilidade do texto – sejam atendidos.

Ainda no âmbito da seleção de textos, com vistas ao letramento literário da criança e do adolescente, faz-se necessário discutir o papel do cânone. Até pouco tempo, qualquer dúvida acerca da escolha dos livros de literatura a serem lidos na escola desaparecia diante da força da tradição, a ponto de ser motivo de estranhamento que a criança ou o adolescente não tivesse lido determinado livro na instituição de ensino. Esse padrão deixou de funcionar, segundo Cosson (2019, p. 32-33), quando o cânone tornou-se alvo de questionamentos nos espaços acadêmicos. De acordo com algumas correntes teórico-críticas, entre elas o feminismo, a formação do cânone literário está impregnada de preconceitos de gênero, classe e etnia, entre outros. Diante dessa nova perspectiva, a questão que se apresenta é a seguinte: deve-se, então, ignorar o cânone? Calvino, de forma cirúrgica, responde a essa interrogação:

A escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola. (CALVINO, 1993, p. 13).

Ainda segundo Calvino (1993, p. 11), os livros que integram o cânone são aqueles que marcaram as gerações anteriores, seja nos costumes, seja na linguagem, e que carregam as “marcas” dessas gerações. Essa ideia é corroborada por Teresa Colomer, quando a estudiosa defende que uma das razões para prestar atenção aos clássicos se refere ao *enlace entre os leitores*.

Trata-se da capacidade do discurso literário para favorecer a coesão social e oferecer um sentido de pertencimento coletivo, um enlace que tece sociedades. Por meio da literatura as crianças passam a compartilhar referências linguísticas, artísticas e culturais com as gerações anteriores que as inserem em sua cultura. Para dominar a comunicação social, é absolutamente necessário dominar as formas habituais de narrar, as alusões literárias com as quais se graceja, os personagens que se evocam ou

os registros e convenções do discurso que se põem em jogo em cada conversação e leitura. (COLOMER, 2017, p. 128).

Ora, se uma das principais funções da educação literária é fazer com que o público infanto-juvenil conheça o legado literário, torna-se evidente que não se pode prescindir do cânone. No entanto, tomá-lo como única direção não é o suficiente para a promoção do adequado letramento literário.

A fim de proporcionar ao público infanto-juvenil o contato com a pluralidade de autores, obras e gêneros, é necessária também a adoção de livros contemporâneos. “Essa direção busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas.” (COSSON, 2019, p. 33). Ademais, como, em geral, esses textos tratam de temas e utilizam linguagem que pertencem ao universo dos leitores mirins, as crianças e os adolescentes sentem-se mais próximos deles e, por isso, apresentam menor resistência para lê-los. Assim, o contato com esse tipo de produção permite que o educando parta do conhecido para o desconhecido, direção natural e essencial na formação do leitor literário, já que proporciona o crescimento do leitor por meio da ampliação dos seus horizontes de leitura.

Em síntese, o que se defende aqui é que haja equilíbrio na seleção de textos para o letramento literário, tal como recomenda Rildo Cosson.

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz pela verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2019, p. 35-36).

Outra questão que não pode ser ignorada no letramento literário da criança e do adolescente é como se efetiva o processo de leitura. Segundo Cosson (2019, p. 38-39), ancorado nos estudos de Vilson J. Leffa (1999, apud COSSON, 2019), as teorias acerca da leitura, considerada um fenômeno ao mesmo tempo cognitivo e social, podem ser reunidas em três grupos: ascendentes (centradas no texto); descendentes (centradas no leitor); e conciliatórias (aquelas nas quais leitor e texto ocupam lugares equivalentes).

O primeiro grupo, formado pelas teorias de abordagem ascendente, considera o texto como centro da leitura. Nessa linha de raciocínio, “ler é um processo de extração do sentido

que está no texto. Essa extração passa necessariamente por dois níveis: o nível das letras e palavras, que estão na superfície do texto, e o nível do significado, que é o conteúdo do texto.” (COSSON, 2019, p. 39). Sendo assim, ler se limita a decodificar – o que só é possível se o leitor domina o código usado no texto – e as dificuldades relacionadas à leitura se resumem à falta de habilidade do leitor em decifrar letras e palavras. Tal teoria vai de encontro ao conceito de letramento no qual este projeto se baseia, no qual a leitura pressupõe o domínio da “tecnologia” para ler e a apropriação das práticas sociais relacionadas à escrita. Assim, embora as teorias ascendentes não devam ser descartadas, não podem ser consideradas exclusivamente.

O segundo grupo, composto pelas teorias de abordagem descendente, está centrado no leitor. Nessa perspectiva, “ler depende mais do leitor do que do texto. É o leitor que elabora e testa as hipóteses sobre o que está no texto. É ele que cria estratégias para dizer o texto com base naquilo que já sabe sobre o texto e o mundo.” (COSSON, 2019, p. 39). Enquanto, nas teorias ascendentes, o conhecimento do código é o elemento mais importante para a leitura, nas teorias descendentes, o essencial é o domínio das convenções da escrita. Por meio delas, o leitor é capaz de manipular o texto e prever seu sentido.

A história dos textos, por sua vez, concretiza-se na história das leituras, sempre diferentes, porque cruzamento de novos horizontes. O ato de ler, nessa medida, ocorre como movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura esquemática, com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos. De posse das pistas fornecidas pela obra e apoiado em sua experiência, o sujeito arranja dados, completa espaços em branco e constrói totalidades de sentido. (AGUIAR, 2011, p. 243).

De acordo com Cosson (2019, p. 39), embora a mudança de foco do texto para o leitor seja positiva, pois coloca em perspectiva o ato de ler, as teorias descendentes desconsideram que os sentidos atribuídos a quaisquer textos são resultado de uma construção social e não gestos isolados e/ou aleatórios.

É certo que o texto está repleto de elementos não ditos, que o leitor deve preencher, mas estes espaços não se oferecem à imaginação arbitrária: o texto tem que ter previsto a interpretação do leitor através de seus próprios mecanismos de geração de sentido. O texto implica um “leitor modelo”, mas o prevê como um “leitor cooperativo”, e, nesta antecipação, o autor escolheu desde uma língua, uma enciclopédia, um gênero ou um léxico, até uma competência interpretativa que não apenas se pressupõe, como o texto se encarrega de construir através de suas pistas. (COLOMER, 2003, p. 96).

O terceiro grupo é formado pelas teorias classificadas como conciliatórias, que, como o próprio nome indica, tomam texto e leitor como elementos equivalentes. Assim, “o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação. Trata-se, pois, de um

diálogo entre autor e leitor mediado pelo texto, que é construído por ambos nesse processo de interação.” (COSSON, 2019, p. 39-40). Sendo assim, as teorias conciliatórias corrigem o equívoco das ascendentes, pois compreendem que o ato de ler não se resume a uma tarefa de decodificação e extração de sentidos; e também das descendentes, porque consideram que a leitura é uma “via de mão dupla” e, por isso, uma atividade social, ainda que realizada individualmente. No entanto, abrem espaço para outro problema cuja resolução reside em voltar ao texto: a visão de que o ato de ler é uma prática social coloca em risco a individualidade de cada leitura.

Rildo Cosson (2019, p. 40-41) recomenda que essas três perspectivas sobre a leitura sejam entendidas como um processo linear, no qual uma etapa oferece ferramentas para que o leitor possa avançar para a próxima. Assim, cada uma das etapas, nomeadas pelo estudioso de *antecipação*, *decifração* e *interpretação*, é essencial para que o processo de leitura complete seu primeiro estágio.

A *antecipação*, primeiro passo no caminho da leitura, engloba as diversas operações realizadas pelo leitor antes de “mergulhar” no texto e pode ser associada às teorias de leitura descendentes, isto é, aquelas que partem do leitor para o texto. “Nesse caso, são relevantes tanto os objetivos da leitura, que levam o leitor a adotar posturas diferenciadas ante o texto [...] quanto os elementos que compõem a materialidade do texto, como a capa, o título, o número de páginas, entre outros.” (COSSON, 2019, p. 40).

O segundo passo é a *decifração*, que se relaciona às teorias de abordagem ascendente, ou seja, aquelas que partem do texto para o leitor. Trata-se, então, da etapa na qual o leitor decodifica o texto, decifrando letras e palavras, imprescindível para que se avance para a *interpretação*. Desta feita, quanto maior for o domínio do código, mais facilidade o leitor terá nessa etapa.

Um leitor iniciante despenderá um tempo considerável na decifração e ela se configurará como uma muralha praticamente intransponível para aqueles que não foram alfabetizados. Um leitor maduro decifra o texto com tal fluidez que muitas vezes ignora palavras escritas de modo errado e não se detém se desconhece o significado preciso de uma palavra, pois a recupera no contexto. Aliás, usualmente ele nem percebe a decifração como uma etapa do processo de leitura. (COSSON, 2019, p. 40).

O terceiro e último passo, o qual se associa às teorias conciliatórias, é a *interpretação*. Essa etapa se efetiva com a interação do autor, do leitor e da comunidade na qual ambos estão inseridos, sem que um desses elementos seja considerado mais relevante do que os outros.

Interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido. Essa convergência dá-se pelas referências à cultura na qual se localizam o autor e o leitor, assim como por força das restrições que a comunidade do leitor impõe ao ato de ler. O contexto é, pois, simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura. (COSSON, 2019, p. 41).

Por fim, é essencial salientar que não existem metodologias milagrosas para uma boa promoção do letramento literário em sala de aula. Todavia, o professor, com um olhar aguçado para sua realidade em sala de aula, pode desenvolver estratégias que melhor se adequem à realidade escolar da qual faz parte e às necessidades dos alunos. Essas metodologias não precisam ser inéditas; podem ser desenvolvidas a partir de projeções de letramentos já existentes, oferecidas pelos pesquisadores da área.

5 RAQUEL CARREGA A BOLSA AMARELA OU A BOLSA AMARELA CARREGA RAQUEL?

Longe dos monstros, das bruxas e das fadas, mas repleta de fantasia, a obra de Lygia Bojunga Nunes situa-se no grupo de escritores que tematizam problemas do país e da humanidade, seja na perspectiva das relações humanas em geral, seja nas implicações psicológicas de que a criança, em particular, é vítima. Na sua obra, a autora, premiada internacionalmente por suas contribuições à literatura voltada ao público infanto-juvenil, valoriza os jogos lúdicos da imaginação e a subjetividade infantil como contraponto às contradições do universo adulto.

O tema principal na obra de Bojunga é a própria infância, os desafios inerentes a essa fase da vida. Mas atinge temas adultos como as relações de poder e a repressão à liberdade de expressão no contexto social. Assim, a autora leva para o universo infantil temas considerados exclusivos do mundo adulto. Em seus livros, por meio da representação de desajustes e frustrações e da marginalização social e familiar, Lygia Bojunga questiona comportamentos que são fruto da ideologia dominante. Para isso, no entanto, não abre mão do mundo fantástico, tão caro aos leitores iniciantes.

O que ela (Lygia Bojunga Nunes) deseja é explicitar, em um nível possível de ser compreendido pelo leitor criança, as contradições do momento histórico em que vivemos. Com sua perfeita integração no universo psicológico e linguístico desse receptor especial permite que, através da literatura, ele possa ter uma visão bastante clara dos comportamentos sociais e inicie uma caminhada que vai da fantasia ao domínio da lógica. (SANDRONI, 2011, p. 110).

De acordo com Marisa Lajolo e Regina Zilberman (2007, p. 156), as personagens infantis de Lygia Bojunga encontram-se divididas entre a autoimagem, que se manifesta por meio de sonhos, viagens ou, até mesmo, do exercício da imaginação, e a imagem que os outros têm delas. Embora constrangidas por diversas repressões, as crianças dessa autora vencem os desafios – sendo o primeiro e, possivelmente, o maior deles a crise de identidade – por meio de questionamento das verdades sociais e de iniciativa para enfrentá-las. A protagonista de *A Bolsa Amarela*, terceiro livro da autora, enquadra-se perfeitamente nesse padrão.

Segundo Bruno Bettelheim (2020, p. 13), para que possa superar as angústias psicológicas próprias do crescimento, tornando-se apta para renunciar às dependências infantis e, com isso, assenhorar-se de si mesma, a criança precisa, primeiramente, compreender o que se passa no seu consciente, para que, então, possa encarar o que acontece em seu inconsciente.

Esse processo se dá pelo exercício da imaginação: fantasiando, o infante organiza o seu mundo interior e encontra respostas adequadas para conflitos que figuram em seu inconsciente. Para essa tarefa, ainda segundo Bettelheim, os contos de fadas apresentam um valor inestimável, pois ampliam o horizonte da imaginação da criança, oferecendo-lhe dimensões às quais ela seria incapaz de acessar sozinha. Por meio das imagens com as quais o infante se confronta nos contos de fada, ele pode estruturar seus devaneios e, assim, direcionar a sua existência.

Na criança ou no adulto, o inconsciente é um determinante poderoso do comportamento. Se o inconsciente é reprimido e nega-se a entrada do seu conteúdo na consciência, eventualmente a mente consciente da pessoa será em parte dominada por derivativos desses elementos inconscientes, caso contrário esta se verá forçada a manter um controle de tal forma rígido e compulsivo sobre eles que sua personalidade poderá vir a ser gravemente danificada. Mas, quando o material inconsciente tem, até certo ponto, permissão de aflorar à consciência e ser trabalhado na imaginação, seus danos potenciais - para nós mesmos e para os outros - ficam muito reduzidos; algumas de suas formas podem então ser postas a serviço de propósitos positivos. (BETTELHEIM, 2020, p. 14).

Nesse sentido, diferentemente do que acreditam alguns pais e responsáveis, a criança não deve ser afastada de suas angústias, mesmo as mais raivosas, sob pena de ter a sua personalidade mutilada. Cabe apresentar aos infantes o lado obscuro do ser humano e da própria vida, de modo que compreendam que a bondade não é característica inerente aos homens e, assim, não se vejam como monstros, quando não agirem de forma virtuosa, nem como fracassados, quando vacilarem diante de um problema. É preciso habilitar a criança para lidar com os conflitos da existência, sem que seja derrotada por eles ou levada ao escapismo.

Para atender a esse propósito, não cabe, então, apresentar aos leitores mirins apenas histórias “seguras”, nas palavras de Bettelheim, nas quais prevaleçam a realidade consciente ou imagens agradáveis e otimistas; é necessário explorar os problemas existenciais, dada a importância que possuem para todos, crianças e adultos. “A criança necessita muito particularmente que lhe sejam dadas sugestões em forma simbólica sobre o modo como ela pode lidar com essas questões e amadurecer com segurança.” (BETTELHEIM, 2020, p. 15).

Como está sujeita a sentimentos de isolamento e de solidão e, com frequência, tem de lidar com problemas interiores os quais não consegue expressar, a criança deve encontrar na literatura eco para as suas angústias. Os contos de fadas, de acordo com Bettelheim (2020, p. 18), atendem de modo exemplar a esse anseio, pois se voltam exatamente para os dilemas existenciais comuns à infância: a necessidade de ser amado e o temor de ser considerado sem valor, o entusiasmo pela vida e o medo da morte, seja a própria ou a dos genitores. Além disso,

esse tipo de produção literária oferece soluções as quais podem ser compreendidas pela criança, sem que, para tal, seja necessária a intervenção de um adulto.

Embora Bruno Bettelheim privilegie os contos de fadas e faça críticas à literatura moderna dirigida ao público infanto-juvenil, por esta, de modo geral, se privar de abordar conflitos existenciais e, assim, mostrar apenas o lado “doce” da vida, não se pode negar que muitas narrativas atuais fazem exatamente o caminho contrário, como é o caso de *A bolsa amarela*. Logo no início do livro, o leitor mirim conhece os conflitos da protagonista e é “convidado” a embarcar numa jornada de amadurecimento pessoal.

Atualmente, as crianças não crescem mais cercadas pela segurança de uma família numerosa e, de fato, presente. Em razão disso, segundo Bettelheim (2020, p. 19), ainda mais do que à época em que os contos de fadas surgiram, faz-se necessário apresentar aos infantes heróis que, munidos de confiança interior, partem sozinhos para o mundo - e para o enfrentamento de seus dilemas pessoais.

O destino desses heróis a convence de que, como eles, ela pode se sentir rejeitada e abandonada no mundo, tateando no escuro, mas, como eles, no decorrer de sua vida ela será guiada passo a passo e receberá ajuda quando necessário. Hoje, ainda mais do que no passado, a criança necessita da segurança oferecida pela imagem do homem isolado que, não obstante, é capaz de alcançar relações significativas e compensadoras com o mundo a seu redor. (BETTELHEIM, 2009, p. 19-20).

Nesse sentido, o conto de fadas é orientado para o futuro e, por isso, guia a criança, em termos do que seu estágio de desenvolvimento é capaz de compreender, a abandonar seus anseios de dependência infantil e alcançar uma existência independente e mais satisfatória. Também nesse ponto, é possível aproximar o conto de fadas a algumas narrativas modernas, entre as quais está a obra de Lygia Bojunga Nunes.

Em *A Bolsa Amarela*, apresenta-se a história de Raquel. Ou melhor, a própria apresenta a sua história, uma vez que a menina é também a narradora da trama. Essa escolha de foco narrativo, além de favorecer a leitura identificativa, registra no plano formal a visão de Lygia Bojunga Nunes sobre a infância: as crianças não são seres alienados e passivos. Pelo contrário, dentro da sua experiência, ainda limitada pela pouca idade, são capazes de analisar o contexto na qual estão inseridas e tomar decisões sobre posturas e ações.

Como em Lobato, o protagonista-criança deixa de ser mero espectador/ouvinte/aprendiz e passa a ser o agente da ação. Ela, sendo a narradora direta ou indireta de todas as histórias, expõe sempre o que pensa e discute os comportamentos sociais que lhe parecem falsos e absurdos, dando possibilidade ao surgimento de novos conceitos que valorizam a verdade, a fantasia, o lúdico e os

caminhos da liberdade endereçadores do conhecimento de si mesma e do mundo. (SANDRONI, 2011, p. 111).

Raquel é uma criança com senso crítico aguçado e criatividade peculiar, que está em conflito com suas três vontades: ser adulta, ter nascido menino e ser escritora. Além de ter que lidar com o desafio de administrar esses desejos, a menina, a fim de evitar problemas para si mesma, precisa escondê-los dos adultos que a cercam.

Eu tenho que achar um lugar para esconder as minhas vontades. Não digo vontade magra, pequenininha, que nem tomar sorvete a toda hora, dar sumiço da aula de matemática, comprar um sapato novo que eu não aguento mais o meu. Vontade assim todo mundo pode ver, não tô ligando a mínima. Mas as outras – as três que de repente vão crescendo e engordando toda vida – ah, essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. (BOJUNGA, 2008, p. 9).

Segundo Nelly Novaes Coelho (2000, p. 75), nas narrativas figuram basicamente três categorias de personagem: tipo, caráter e individualidade. A personagem-tipo é estereotipada e corresponde a uma função social; reis e rainhas, fadas e bruxas, caçadores e animais encantados são exemplos dessa classe, que é a mais recorrente na literatura popular e na literatura destinada ao público infanto-juvenil. A personagem-caráter é a representação de padrões morais e, por isso, suas ações estão sempre ligadas à dimensão ética; trata-se da categoria mais encontrada nas narrativas exemplares e também na literatura tradicional. Por fim, a personagem-individualidade, a mais típica na ficção contemporânea, é dúbia, complexa, pois representa o homem em sua totalidade, com qualidades e defeitos. Nessa última divisão, ainda de acordo com Coelho (2000, p. 76), enquadra-se a protagonista de *A bolsa amarela*.

Caçula temporã, a menina cuja idade não é definida no livro é a única criança da família, que conta com pai, mãe, duas irmãs e um irmão. É bastante interessante observar que os adultos que compõem o núcleo familiar da narradora-personagem não são nomeados nem descritos detalhadamente. Apenas uma das irmãs tem algumas características apresentadas – “Essa irmã que eu tô falando é bonita pra burro, você precisa ver. Nem sei o que é que ela é mais: se bonita ou mascarada.” (BOJUNGA, 2008, p. 13). Entre a família extensa, figuram tio Júlio, tia Brunilda e Alberto, o filho do casal, os quais também não são descritos. Esse apagamento de elementos que traduzem a individualidade do ser, principalmente a ausência do nome, parece ser uma estratégia de Lygia Bojunga para representar, no plano formal da narrativa, a concepção que Raquel tem acerca dos adultos que a cercam. Como todos são figuras de autoridade, com as quais o diálogo aberto e a troca de experiências não são possíveis, do ponto de vista da menina, todos os adultos são iguais.

Aliás, a relação entre a criança e o adulto é um traço marcante na obra de Lygia Bojunga. A primeira “é vista como um ser em formação, cujo potencial deve-se desenvolver em liberdade, mas orientado no sentido de alcançar total plenitude em sua realização.” (COELHO, 2000, p. 27); enquanto o segundo é representado como figura de autoridade, seja no seio familiar, seja no espaço escolar. Assim, além de a criança ter de lidar com as angústias e os problemas existenciais inerentes à infância, precisa enfrentar o autoritarismo – disfarçado de proteção – do adulto, que se crê detentor de todas as verdades.

Possivelmente, por terem que trabalhar além do esperado, a fim de dar conta das demandas econômicas de uma família numerosa, os pais de Raquel são figuras ausentes para a menina, o que fica claro pelas raras vezes em que aparecem na narrativa. Entre os seus irmãos, apenas uma não estuda nem trabalha e, por isso, está incumbida da função de cuidar da menina. Embora essa irmã seja a figura familiar mais presente na vida da menina, não há entre elas uma relação de afeto. A irmã exerce sua dupla autoridade, de irmã mais velha e de adulta, sobre Raquel.

Mas minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra. Sabe o que ela diz? Que é ela que manda em mim, vê se pode. Não posso trazer nenhuma colega aqui: ela cisma que criança faz bagunça em casa. Não posso nunca ir na casa de ninguém: ela sai, passa a chave na porta, diz que vai comprar comida (ela vai é namorar) e eu fico aqui trancada para atender telefone e dizer que ela não demora. (BOJUNGA, 2008, p. 13)

Para a irmã, Raquel, por ser criança, não deve ter suas opiniões e desejos considerados. Pelo contrário, deve limitar-se a seguir ordens, sem questionar, reproduzindo a ideia amplamente difundida na sociedade de que “criança não tem querer”. Com os outros irmãos e também com os pais, não é diferente: a menina é sempre desrespeitada e colocada à margem da família. Inclusive, as irmãs não escondem de Raquel a insatisfação por a menina ter nascido mais de uma década depois do terceiro filho.

Quando eu nasci, minhas duas irmãs e meu irmão já tinham mais de dez anos. Fico achando que é por isso que ninguém aqui em casa tem paciência comigo: todo mundo já é grande há muito tempo, menos eu. Não sei quantas vezes eu ouvi minhas irmãs dizendo: “A Raquel nasceu de araque. A Raquel nasceu fora de hora. A Raquel nasceu quando a mamãe não tinha mais condição de ter filho.” (BOJUNGA, 2008, p. 11).

Negligenciada e discriminada em seu contexto familiar, Raquel experimenta a sensação de estar cercada de gente e, ainda assim, sentir-se só. Para amenizar a solidão, a menina faz da escrita o seu refúgio. A princípio, ela cria personagens com os quais possa conversar, já que

seus pais e seus irmãos não demonstram nenhum interesse em interagir com a caçula – “Ando querendo bater papo. Mas ninguém tá a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão.” (BOJUNGA, 2008, p. 10). Para escaparem de travar com a menina contato mais prolongado, os adultos da família se valem das responsabilidades cotidianas. No entanto, esse argumento não convence Raquel, pois, atenta às situações, a menina logo percebe que o tempo só falta, quando se trata de dar atenção a ela.

Escrever que, inicialmente, parece para Raquel a saída para sua solidão, logo se torna um problema. Em pouco tempo, seu irmão encontra uma das cartas que a menina escreve para André, um dos seus amigos fictícios. Como não enxerga Raquel como alguém que mereça respeito, afinal se trata de uma criança, o rapaz não hesita em invadir a privacidade da caçula, utilizando-se até mesmo de certo grau de violência – “Eu estava tão ligada na carta do André que nem tinha visto o meu irmão atrás de mim lendo também. Ele me arrancou a carta.” (BOJUNGA, 2008, p. 15). Não satisfeito em ler, sem autorização, uma carta dirigida à irmã, o rapaz ainda coloca em xeque as respostas da menina sobre quem é André, o que evidencia que, em sua perspectiva, há que se desconfiar do que fala uma criança.

Nesse episódio, é ainda interessante notar como, além de expor o jogo de forças entre crianças e adultos, Lygia Bojunga também aborda a questão do sexismo, sem obviamente se referir ao termo. Quando perguntada pelo irmão por que escolheu criar um amigo e não uma amiga, Raquel prontamente responde que considera muito melhor ser homem do que mulher.

É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe para as brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe de família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até para resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina. (BOJUNGA, 2008, p. 16-17).

Vê-se que, embora seja ainda uma criança, Raquel observa a sociedade na qual está inserida e reflete sobre ela, reforçando o lugar da iniciativa e da independência da criança na narrativa de Lygia Bojunga. A menina percebe, com a clareza que alguns adultos não possuem, que os papéis de gênero estão bem delineados socialmente e que a posição do homem é sempre a privilegiada. Desta feita, cabe ao homem, inclusive, tomar decisões que influem diretamente na vida da mulher, como decidir a hora de casar. Entende-se, então, por que, logo na primeira

página da narrativa, Raquel expõe a sua vontade de ter nascido garoto. Não é que a menina não se identifique com seu sexo biológico; seu anseio é o de ter as mesmas possibilidades que as crianças do sexo masculino têm. De forma didática, por meio da percepção de Raquel acerca das posições ocupadas por homens e mulheres, Lygia Bojunga Nunes retrata o machismo e o patriarcalismo enraizados na sociedade, instaurando a reflexão crítica, ainda que sem contestar abertamente seus valores.

Como seu irmão não acredita que ela tenha inventado André apenas para ter com quem conversar, Raquel revela que tem também outra intenção: exercitar a escrita para, futuramente, se dedicar a ela profissionalmente – “Eu resolvi que vou ser escritora, sabe? É escritora tem que viver inventando gente, endereço, telefone, casa, rua, um mundo de coisas. Então eu inventei o André. Pra já ir treinando. Só isso.” (BOJUNGA, 2008, p. 18). Nesse momento, novamente, Raquel tem seu desejo desmerecido. O rapaz recomenda que a menina se dedique a atividades que, em sua opinião, são mais produtivas, como estudar, em vez de perder tempo com bobagem. Diante da negativa do irmão, a menina decide que o melhor a fazer é não escrever mais.

Todavia, passado algum tempo, a menina se rende e volta a escrever cartas. Dessa vez, a destinatária é Lorelai, outra amiga inventada, com a qual Raquel traça planos para fugir de casa. Em uma arrumação no armário, uma das irmãs da menina encontra as cartas, as quais lê sem parcimônia, numa clara – e reiterada – invasão da privacidade da caçula. Como a irmã sequer permite que a menina se explique e logo se queixa para o pai, Raquel desiste de escrever cartas e estabelece que, a partir daquele momento, se dedicará a escrever um romance. “Mas em compensação tive uma idéia (sic): ‘E se eu escrever um romance? Aí ninguém mais pode ficar contra mim porque todo mundo sabe que romance é a coisa mais inventada do mundo.’” (BOJUNGA, 2008, p. 21).

Raquel aceita mudar o gênero textual, de carta para romance, a fim de não travar mais embates com sua família, no entanto não consegue negar a escrita. Por meio desses episódios, Lygia Bojunga Nunes parece sugerir que não se pode negar uma vocação, algo que pulsa no íntimo de cada um. É, em certa medida, arriscado, mas não desarrazoado, dizer que há um traço biográfico nessa reincidência de Raquel. É como se a autora confessasse ao leitor que ela mesma não consegue ignorar o poder da palavra escrita.

Do desejo – e quiçá da necessidade – de Raquel em escrever um romance, surge a narrativa do galo Rei.

Era a história de um galo chamado Rei – lindo de morrer – que um dia fica louco pra largar a vida de galo. Ele morava num galinheiro com quinze galinhas, mas ele era

um cara muito igual e então achava que era galinha demais pra um galo só. Pra contar a verdade, ele vivia até um bocado sem jeito de ser chefe de uma família tão esquisita assim. Então ele resolve fugir do galinheiro. Mas aí dá medo de todo mundo ficar contra ele. E então ele passa o romance inteirinho naquela aflição de foge, não foge. Quando chega bem no fim da história, ele resolve o seguinte: se a vida dele era furada, ele tinha mesmo que fugir e pronto. E aí ele foge. (BOJUNGA, 2008, p. 21-22).

Dada a relevância que o galo Rei ganha na história principal, será necessário dedicar a ele ainda alguns parágrafos. Por ora, é importante chamar atenção para as similaridades existentes entre o animal humanizado e a narradora-personagem. Em certa medida, o galo é reflexo de parte da personalidade de Raquel. Assim como a menina, o galo Rei não está feliz na posição social na qual foi enquadrado: ele não quer ser chefe, porque não se vê superior às galinhas; sua vontade é apenas a de tomar as rédeas da própria vida. Raquel também não está conformada com a visão que os adultos têm dela, mas teme aprofundar o abismo entre ela e seus familiares.

A criação do romance sobre o galo Rei é outro episódio em que Lygia Bojunga Nunes demonstra como Raquel – e, por analogia, as crianças em geral – é desprestigiada pelo adulto. Uma das irmãs da menina encontra o seu texto e, sem pedir autorização, como se à criança fossem negados direitos como privacidade e respeito, o lê e o partilha com outros familiares.

Quando eu voltei do cinema encontrei todo mundo rindo da minha história. Era um tal de fazer piada de galo, de galinha, de galinheiro, que não acabava mais. E o pior é que eles não estavam rindo só da história: tavam rindo de mim também, e das coisas que eu pensava. (BOJUNGA, 2008, p. 23).

Temendo ser ridicularizada novamente, ter suas ideias expostas e desacreditadas por aqueles que estão em melhor posição no jogo de forças do qual participa, Raquel entende que precisa, o mais rápido possível, de um esconderijo para as suas vontades. A solução aparece quando, entre as doações enviadas por tia Brunilda, uma bolsa amarela sobra para a caçula. “Aí aconteceu uma coisa diferente: de repente sobrou uma coisa para mim. [...] Era a bolsa.” (BOJUNGA, 2008, p. 26). É bastante significativo que Raquel use o verbo sobrar, associado àquilo que é excedente, remanescente. Por meio da linguagem, Lygia Bojunga evidencia o quanto a criança é preterida, sinalizando o lugar de marginalidade reservado à pequena Raquel e, em extensão, ao texto literário.

E nunca fiquei com nada. Num instantinho sumiam com tudo, e usavam, usavam, usavam até pifar. Aí, no dia que a roupa pifava, a gente ajeitava daqui e dali, e a roupa ficava pra mim. Eu não dizia nada. Até que uma vez não resisti e perguntei:
- Quer dizer que quando a roupa pifa, pifa também a tal cara de roupa de gente grande?

E o pessoal falou que sim, que era isso mesmo. (É por causa dessas transas que eu queria tanto crescer: gente grande tá sempre achando que criança tá por fora.) (BOJUNGA, 2008, p. 26).

Surpreende como, em um trecho pequeno, Lygia Bojunga conduz Raquel do lugar do conformismo/silenciamento para o da indignação/posicionamento. É importante notar ainda como Raquel reforça, para o leitor, a sua sagacidade: a menina sabe que a resposta dada pelos adultos está longe de ser a verdade. Trata-se tão somente de um subterfúgio para evitar o debate. Fica claro, então, que, diferentemente do que pode acreditar a família, Raquel é consciente de que eles não a julgam capaz de, por meio de observação atenta e análise das situações cotidianas, chegar a conclusões sobre a sociedade.

Raquel não se preocupa com a descrição de sua família. Em contrapartida, descreve com riqueza de detalhes – por fora e por dentro – a bolsa amarela que herdou de tia Brunilda. A seguir, a descrição que a menina faz da parte externa da bolsa:

Era amarela. Achei isso genial: pra mim, amarelo é a cor mais bonita que existe. Mas não era um amarelo sempre igual: às vezes era forte, mas depois ficava fraco; não sei se porque ele já tinha desbotado um pouco, ou porque já nasceu assim mesmo, resolvendo que ser sempre igual é muito chato.

Ela era grande; tinha até mais tamanho de sacola do que de bolsa. Mas vai ver ela era que nem eu: achava que ser pequena não dá pé. (BOJUNGA, 2008, p. 27).

É interessante notar quais elementos da bolsa chamam a atenção de Raquel. Pela primeira vez, o leitor tem acesso a uma predileção da menina: a cor amarela é a de que ela mais gosta. Outro aspecto que atrai a menina na bolsa é que a cor, segundo ela, não se mantém sempre igual. Por meio desse comentário, Lygia Bojunga revela um dos traços da personalidade de Raquel: a menina valoriza a diferença, a mudança e a capacidade de adaptação. Essa postura será grande aliada na jornada em busca de si mesma, na qual a menina está prestes a embarcar.

Sendo ainda mais minuciosa, Raquel apresenta a bolsa amarela por dentro. Primeiramente, a menina se surpreende – e não esconde o seu contentamento – por a bolsa não ser vazia por dentro. Ela descreve cada um dos sete bolsos, já “maquinando” sobre a funcionalidade de alguns, sobre o que conseguiria esconder neles.

Comecei a pensar em tudo que eu ia esconder na bolsa amarela. Puxa vida, tava até parecendo o quintal da minha casa, com tanto esconderijo bom, que fecha, que estica, que é pequeno, que é grande. E tinha uma vantagem: a bolsa eu podia levar a tiracolo, o quintal não. (BOJUNGA, 2008, p. 28-29).

Desde o primeiro momento, a bolsa amarela representa, para Raquel, um espaço de resguardo para as suas vontades e de exercício para a sua imaginação. Se ela não pode se esconder dos adultos, pode pelo menos esconder seus objetos, suas ideias e suas vontades. E o melhor: já que a bolsa pode ser levada para todos os lugares, torna-se mais fácil manter seus segredos a salvo da intromissão de seus familiares. Para Raquel, ter a bolsa amarela significa não abrir mão de suas ideias e, ao mesmo tempo, não estar exposta ao julgamento de seus pais e de seus irmãos.

Para que a bolsa amarela se torne perfeita para os seus propósitos, Raquel precisa colocar nela um fecho. Até porque, depois de diversos episódios nos quais tem a sua privacidade invadida, a menina está ciente que não pode esperar consideração de sua família. Então, a menina vai até uma loja na qual consertam-se e reformam-se bolsas, à procura do fecho ideal. Lá, um fecho barato, mas muito brilhante, chama a sua atenção. O vendedor a adverte de que aquele fecho não é bom o suficiente e, por isso, apresentará defeitos em breve. Raquel “vibra” com essa informação, pois, segundo ela, um fecho que enguiçasse era exatamente o tipo de que ela precisava. A menina, então, conversa com o objeto:

- Escuta aqui, fecho, eu quero guardar umas coisas bem guardadas aqui dentro desta bolsa. Mas você sabe como é que é, não é? Às vezes vão abrindo a bolsa da gente sem mais nem menos; se isso acontecer, você precisa enguiçar, viu? Você enguiça quando eu pensar “enguiça”, enguiça? (BOJUNGA, 2008, p. 30).

A escolha de Raquel por um fecho que enguice, ou seja, que não abra sempre que acionado é, sob o ponto de vista da menina, a garantia de que suas três vontades – a de ser grande, a de ser escritora e a de ter nascido menino – assim como seus pensamentos e alguns objetos, ficarão resguardados. Não é difícil associar a bolsa amarela ao inconsciente de Raquel. Assim como a mente, a bolsa tem diversos compartimentos, de diferentes tamanhos e formatos, nos quais ficam alocados elementos de diferentes naturezas. Há espaço para os anseios, para as ideias, para as memórias, etc. Outro aspecto que guia o leitor a essa interpretação é que, embora cada coisa esteja em seu lugar, todas coexistem dentro da bolsa amarela, do mesmo modo que tudo o que compõe a personalidade de Raquel se encaixa para fazer dela quem é.

Nessa linha de raciocínio, é possível, ainda, associar o fecho – objeto que permite o encontro entre o espaço interno e o externo – à comunicação da menina. Dentro da bolsa, os adultos não podem ter acesso aos pensamentos da garota, logo não podem fazer chacota deles. No entanto, quando ela os verbaliza – seja falando ou escrevendo – comumente surgem problemas. A menina entende, então, que não é livre para expressar seus questionamentos

acerca da realidade, em um contexto no qual somente os interesses dos adultos são dignos de nota. Sendo assim, ter um fecho que trava e não abre equivale a não se expressar ou, pelo menos, a filtrar as ideias, de modo a deixar “escapar” apenas o que for conveniente.

Com o fecho finalmente instalado, Raquel guarda na bolsa objetos pelos quais tem apreço, como os nomes próprios que costumava juntar, o alfinete de fralda que havia encontrado na rua, alguns retratos do quintal de sua casa e uns desenhos autorais. Também deposita, na bolsa amarela, alguns de seus pensamentos e as suas vontades.

Abri um zíper; escondi fundo minha vontade de crescer; fechei. Abri outro zíper; escondi mais fundo a minha vontade de escrever; fechei. No outro bolso de botão espremi a vontade de ter nascido garoto (ela andava muito grande, foi um custo pro botão fechar).

Pronto! a arrumação tinha ficado legal. Minhas vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas. (BOJUNGA, 2008, p. 31).

O estranhamento do leitor em ver Raquel conversar com um fecho e em guardar, na bolsa amarela, elementos que pertencem ao campo imaterial se acentua a partir do capítulo três, no qual a menina passa a conviver com o galo Rei, personagem do seu romance. Em uma madrugada, já prestes a amanhecer, a menina é acordada pelo canto de um galo, o qual apenas ela escuta. Certa de que o barulho vem do seu quarto, Raquel revira o cômodo à procura do animal, até que o encontra, aflito, na bolsa amarela. A surpresa aumenta, quando a menina descobre se tratar do galo que inventou:

Quanto mais eu olhava para as penas, mais eu me assustava: “Puxa, mas como é que pode?!” Até que não resisti e falei:

- Sabe? Você é tão parecido com um galo que eu conheço, mas tão parecido mesmo... Ele tirou a máscara e olhou pra mim. Parecido coisa nenhuma. Era ele mesmo. O Rei. O galo do romance que eu tinha inventado. (BOJUNGA, 2008, p. 34).

A partir desse encontro, a fronteira entre o real e o imaginário se desfaz, como é próprio da literatura fantástica, gênero no qual se situa majoritariamente a obra de Lygia Bojunga Nunes. Todorov, em *Introdução à literatura fantástica*, define assim o fantástico:

Em primeiro lugar, é necessário que o texto obrigue o leitor a considerar o mundo dos personagens como um mundo de pessoas reais, e a vacilar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados [...]. Finalmente, é importante que o leitor adote uma determinada atitude frente ao texto: deverá rechaçar tanto a interpretação alegórica como a interpretação “poética”. (TODOROV, 2012, p. 19 e 20).

Como o aparecimento do galo Rei é um acontecimento inexplicável pela ótica do mundo concreto, que é familiar ao leitor, para que siga acompanhando a narrativa de Raquel, é essencial que ele tome como verdade a existência de outras leis que possibilitam esta nova realidade. Desta feita, faz-se necessário adotar um modo de ler, que não seja nem alegórico nem poético. Assim, no caso da materialização do galo e em outras situações igualmente insólitas em *A bolsa amarela*, o leitor não deve procurar, a todo custo, significações, como se o texto fantástico fosse uma parábola; tampouco deve ignorar que as escolhas textuais e linguísticas não são arbitrárias. A própria narrativa conduz a essa conclusão: uma vez que Lygia Bojunga faz a transição entre o real e a fantasia naturalmente, passando de uma situação cotidiana para o acontecimento de algo mágico, resta aceitar “as regras do jogo” e libertar a imaginação.

Os personagens fantásticos fazem parte da trama de forma tão espontânea que a narrativa nunca se torna artificial. O leitor se vê mergulhado numa realidade diferente daquela que constitui seu dia a dia mas que, no entanto, mantém com ela estreitos laços.

Em Lobato como em Lygia há o conhecimento intuitivo de que para a criança não há oposição entre essas duas formas de se sentir o mundo. Por isso as soluções encontradas são simples e naturais. (SANDRONI, 2011, p. 168).

Aliás, cabe chamar a atenção para a escolha de Lygia Bojunga por situações “estranhas” que acontecem no dia a dia. Segundo Nelly Novaes Coelho (2000), o *Realismo Cotidiano* é uma das cinco tendências que coexistem no gênero literário infanto-juvenil atual. Dentro dessa linha de criação literária, *A bolsa amarela* enquadra-se no desdobramento chamado *Realismo mágico*, no qual as fronteiras entre o imaginário e a realidade se diluem, de modo que surge um terceiro espaço em que as possibilidades de vivência são imprevisíveis e inúmeras. Trata-se de “situações centradas no cotidiano comum, em que irrompe algo “estranho”, que é visto ou vivido com a maior naturalidade pelas personagens.” (COELHO, 2000, p. 158).

Cabe observar que a fantasia é setor privilegiado no livro literário cujo destinatário é o público infanto-juvenil, pois, além de acionar o imaginário do leitor mirim, é o cenário em que o herói da narrativa resolve seus dilemas, sejam eles pessoais ou sociais. De acordo com Regina Zilberman (2003, p. 130), a fantasia impõe um modelo narrativo que se desenvolve à medida que o protagonista imerge em mundos sobrenaturais, abandonando o núcleo familiar, ao qual retorna após mergulhar na aventura ao encontro de si mesmo. Nessa jornada, o personagem principal, em posição de enfrentamento ou de conformação, enfrenta ainda as tensões próprias do contexto no qual está inserido.

Ademais, a presença do fantástico na literatura desencadeia o modelo de leitura do texto, porque tão somente por meio do acionamento do universo imaginário do infante, acontece a sua aceitação. Assim, mesmo lidando com eventos insólitos, é essencial que a narrativa esteja fundada na coerência da história e na validade dos conflitos que relaciona.

A materialização do galo Rei na narrativa de Raquel, além de consolidar o elemento fantástico no texto, também serve de base para o questionamento da ideologia dominante e dos valores tradicionais. O animal, cansado de ser um “tomador-de-conta-de-galinha”, posição que lhe foi imposta, resolve fugir do galinheiro, para lutar pelas suas ideias – ainda que não estivesse muito certo de quais ideias eram essas. Sua única certeza, a princípio, era a de que não queria continuar mandando e desmandando nas “suas” quinze galinhas. Pelo contrário: sonhava com um galinheiro no qual as opiniões de todos, galo e galinhas, fossem consideradas.

Consoante à ideia de que “a arte ao mesmo tempo que é encantamento, magia, é também denunciadora. Através dela o artista critica e reinventa o mundo” (SANDRONI, 2011, p. 107), por meio da visão de mundo de Rei, Lygia Bojunga suscita algumas reflexões acerca do contexto social. A primeira delas diz respeito à pré-definição de papéis na sociedade. Ao se recusar a ser o “dono” do galinheiro, Rei coloca em xeque a ideia de que algumas pessoas estão destinadas a ocupar determinadas posições. Desta feita, como contraponto às expectativas de terceiros, a autora valoriza a verdade individual. Instaura, portanto, a liberdade.

As relações entre indivíduo e sociedade também são colocadas em perspectiva por meio do comportamento do galo Rei. Ao recusar a posição de “chefe de família” e, assim, abrir mão de tomar decisões por todo grupo, o personagem privilegia o espírito comunitário, a consciência do indivíduo como parte integrante de um todo abrangente. Essa convicção, que está no bojo dos ideais democráticos, é a que impede Rei de se colocar como figura autoritária, ainda que não seja compreendido pelo grupo.

É importante pontuar como Lygia Bojunga não omite ao leitor-criança as consequências negativas de pensar diferente em um contexto repressor, de romper com um hábito que pressupõe a existência de uma norma a ser seguida. Assim, no contexto familiar, Raquel é ridicularizada e marginalizada por não se comportar como os adultos esperam; no galinheiro, Rei é vítima de violência por não aceitar o posto que seus donos determinaram e por tentar subverter o sistema consolidado.

- Pra eu aprender a não ser um galo diferente. Me botaram num quartinho escuro. Tão escuro que quando eu saí de lá tava todo preto. Só depois é que a cor foi voltando. Fiquei preso um tempão, sofri à beça. Aí, um dia, eles me soltaram. E foram logo dizendo: “Daqui pra frente você vai ser um tomador-de-conta-de-galinha como o seu pai era, como o seu avô era, como o seu bisavô era – senão volta pra prisão.” E as

galinhas disseram: “Deixa com a gente: se ele não se comportar direito a gente avisa”. Mas eu não era que nem meu avô, que nem meu bisavô, que nem meu tataravô, o que é que eu podia fazer? Eu sei que ia ser muito mais fácil eu continuar pensando igualzinho a eles. Mas eu não pensava, e daí?” (BOJUNGA, 2008, p. 36-37).

A menção à violência física e psicológica não é gratuita na narrativa de Lygia Bojunga Nunes. Já que o texto literário provoca a crítica, quando representa determinado momento histórico, há de se considerar o contexto no qual *A bolsa amarela* foi publicado. Em 1976, ano do lançamento do livro, vigorava no Brasil a ditadura militar, período no qual predominavam o autoritarismo, a repressão e a censura. Dada a natureza desse regime, durante os chamados anos de chumbo, inúmeros opositores do governo foram perseguidos, presos e torturados. Assim, a experiência do galo Rei é a representação da opressão a que foram submetidos homens e mulheres brasileiros na luta pela redemocratização do país. Apesar da dureza do tema, cabe chamar atenção para a maneira poética como Lygia Bojunga constrói o episódio de violência: a cor preta pode ser associada tanto à privação de luz no ambiente em que Rei está preso, como aos hematomas ocasionados pela tortura de que o animal é vítima. E mais: a cor, definida pela ausência, pode ainda estar relacionada à falta de esperança. Encarcerado, tudo no galo é escuridão, apagamento; liberto, o pensamento colore-se.

Para exercer o seu direito de ser, o galo Rei foge do galinheiro e se esconde na bolsa amarela, onde, segundo ele, ninguém se lembra de procurá-lo. Mesmo preocupada com o peso do objeto – “Eu carregava a bolsa pra tudo quanto é canto; quando as vontades engordavam, ela ficava super pesada; com o Rei lá dentro eu não ia nem aguentar.” (BOJUNGA, 2008, p. 38) – a menina permite que o animal more na bolsa, para que ele esteja protegido dos seus perseguidores e, desse modo, possa, enfim, elaborar as ideias pelas quais lutará. No entanto, antes de se estabelecer, agora com o consentimento de Raquel, o galo revela à garota que não gosta do nome que ela lhe deu.

- É isso mesmo: Rei. Não repara não, foi você que escolheu meu nome, mas eu não gosto dele.
 - Ah, não?
 - Não. Eu sou um cara muito igual, gosto de sossego, sou um sujeito muito simples: esse nome não combina comigo. E tem outra coisa também: fica tão esquisito quando você diz: “Ei, Rei!” Parece que você tá dizendo que errou. Você se importa se eu pego aí no bolso sanfona um outro nome para mim? (BOJUNGA, 2008, p. 40).

Mais uma vez, Lygia Bojunga recorre à linguagem, neste caso, a relação entre significante e significado, para transmitir a visão de mundo dos personagens. Para o galo, que assume o nome de Afonso, negar a posição de chefe, de soberano, é também negar o substantivo

– convertido de comum para próprio – que faz alusão a esse papel. Além disso, escolher o próprio nome é, possivelmente, uma das maiores formas de exercer a sua liberdade individual, afinal é, por meio dele, que primeiramente o sujeito se apresenta ao mundo.

A partir do momento em que o galo Afonso passa a morar na bolsa amarela, ele se torna peça-chave na narrativa de Raquel. Tanto que, é por meio da intervenção desse animal, que outros dois personagens essenciais, a Guarda-chuva e o Terrível, entram na trama. No entanto, antes que o leitor os conheça, a garota faz uma digressão na narrativa, interrompendo os fatos atuais em sua vida, para apresentar a história do alfinete de fralda.

Como ninguém conhece o Alfinete de Fralda muito bem, eu acho melhor contar a história dele antes de continuar contando a minha:

Um dia eu ia passando e vi o Alfinete caído na rua. Peguei, limpei, desenferrujei, experimentei a pontinha dele no meu dedo, vi que ela era afiada toda vida:

- Puxa!

E ela começou a rascar na minha mão tudo o que o Alfinete queria dizer. (BOJUNGA, 2008, p. 43).

O Alfinete conta para Raquel que saiu muito mal embrulhado da fábrica e, por conta disso, caiu no meio do caminho, se perdendo dos seus companheiros. Na rua, em virtude das chuvas, ele logo ficou enferrujado e, assim, nunca o quiseram, pois achavam que ele não servia para nada: “(...) eu risco na calçada um anúncio de mim dizendo que eu sirvo sim; mas nunca acontece nada. Me guarda?” (BOJUNGA, 2008, p. 44).

Raquel age com o Alfinete como gostaria que os adultos agissem com ela: ouve o que ele tem a dizer. É razoável considerar, então, que a inserção desse personagem na história reflete simbolicamente o desejo íntimo da menina de ter suas vivências legitimadas. Assim, não é à toa que o Alfinete não é qualquer alfinete, mas um específico para fraldas, o que remete ao universo infantil.

Para que não restem dúvidas de que o Alfinete de Fralda não é apenas um objeto que “mora” na bolsa amarela, mas um dos personagens de sua narrativa, Raquel transforma o substantivo comum em substantivo próprio. Além disso, Lygia Bojunga atribui ao objeto a possibilidade de se comunicar, de modo que o próprio Alfinete possa contar a sua história – marcada pelo abandono, como, em certa medida, é também a vida de Raquel. Dotar o Alfinete da capacidade de se expressar é uma estratégia que, ao mesmo tempo, valoriza o poder da linguagem e privilegia a verdade individual. Dessa forma, a autora parece indicar que só é possível conhecer verdadeiramente a experiência de um indivíduo, se ele próprio puder contá-

la. Percebe-se, então, que, na obra de Bojunga, a inserção de elementos fantásticos é sempre uma forma de iluminar a realidade.

O fantástico não se manifesta através de seres com poderes sobrenaturais (fadas, bruxas, monstros etc.) nem de objetos mágicos, mas da invenção humana, da capacidade de olhar para dentro de si mesma e de lá, através da fantasia, da imaginação, vencer o medo, as angústias e resolver os problemas reais. É interessante notar que, como em Lobato, a fantasia de Lygia Bojunga Nunes remete ao real e é sempre um fator usado para aguçar a percepção crítica; jamais um meio de alienação. (SANDRONI, 2011, p. 128).

No capítulo seguinte, a Guarda-chuva e o galo Terrível se unem à narrativa de Raquel. Certo dia, na volta da escola, Afonso resolve sair da bolsa amarela e fazer uma exploração pelas redondezas, para talvez encontrar a ideia pela qual lutará. Nesse passeio, a ave encontra um guarda-chuva, com o qual presenteia a menina.

Mal ele me deu o guarda-chuva, pulou pra bolsa, botou a cabeça pra fora e começou a me contar tudo o que o guarda-chuva tinha contado para ele.

Na hora do guarda-chuva nascer, quer dizer, na hora que ele foi feito, o homem lá da fábrica – que era um cara muito legal e que gostava de ver as coisas gostando do que elas tinham nascido – perguntou:

- Você quer ser guarda-chuva homem ou mulher?

E ele respondeu: mulher.

O homem então fez um guarda-chuva menor do que o guarda-chuva homem. E usou uma seda cor-de-rosa toda cheia de flor. O cabo ele não fez reto não: disse que guarda-chuva mulher tinha que ter curva. E pendurou no cabo uma correntinha que às vezes guarda-chuva homem não gosta muito de usar. (BOJUNGA, 2008, p. 47-48).

Rapidamente, a Guarda-chuva deixa de ser um presente e torna-se um dos personagens da trama. Tal transformação não acontece apenas por meio da antropomorfização: Lygia Bojunga, em reiterada valorização da liberdade individual, atribui ao objeto vontades, as quais são respeitadas. Apesar de a palavra guarda-chuva ser um substantivo masculino, a Guarda-chuva reivindicou ser mulher, desconstruindo, assim, as normas linguísticas pré-estabelecidas para ela no momento de sua criação. Na narrativa, o conceito de gênero vai além de uma identidade biológica; é moldado também pela estrutura social. Nessa perspectiva, embora a Guarda-chuva tenha o direito de escolher o seu gênero, não lhe é permitido definir como quer ser. Para que seja um guarda-chuva mulher, é preciso que o objeto tenha características que a sociedade, impregnada de machismo, assinala como femininas. Desta forma, Bojunga coloca em perspectiva a reprodução dos estereótipos de gênero, que incidem mais fortemente sobre as mulheres.

É pertinente pontuar que estar submetida a estereótipos de gênero que a definem e limitam não impede a Guarda-Chuva de refletir acerca da própria condição:

[...] Então se alguém dizia: “esse guarda-chuva não serve mais”, tinha logo um que falava: “serve sim! Serve pra enfeitar; ele é tão bonitinho!” E a Guarda-Chuva ficava triste que só vendo.

- Por quê? Ela não gostava de ser bonitinha?

- Gostava. Mas ela achava que ser bonitinha só era muito pouco: se de repente ela desbotasse, ela deixava de ser bonitinha; aí ela não ia servir pra mais nada, porque a única coisa que ela era, ela deixava de ser. Tá entendendo como é que é? (BOJUNGA, 2008, p. 121-122).

Por meio do descontentamento da Guarda-Chuva, Lygia Bojunga Nunes coloca em xeque a objetificação feminina, na qual a mulher, vista como um produto, deve ter aparência correspondente ao que a sociedade julga como ideal. Diferentemente de uma das irmãs de Raquel, a qual reproduz o discurso social de que à mulher basta ser bonita – “Imagina que outro dia ela me disse: “Eu sou tão bonita, que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade.” (BOJUNGA, 2008, p. 13) –, a Guarda-Chuva quer ser valorizada pela função que desempenha.

Enquanto Raquel gostaria de ser menino – “Fui andando e pensando que eu também queria ter escolhido nascer mulher: a vontade de ser garoto sumia e a bolsa amarela ficava muito mais leve de carregar.” (BOJUNGA, 2008, p. 48) –, o objeto escolheu ser mulher. As diferenças entre a menina e a Guarda-chuva, no entanto, não se encerram por aí. A primeira quer logo ser grande, já a segunda, no momento de seu “nascimento”, pede que o fabricante a deixe pequena. O homem, todavia, a adverte de que, com o tempo, a sua vontade pode mudar. Convencida, a Guarda-chuva faz uma concessão: “- Então tá bom, me faz pequena. Mas bota dentro de mim o jeito de ser grande.” (BOJUNGA, 2008, p. 48). Incapaz de compreender por que sua nova companheira queria se manter pequena, Raquel a questiona.

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

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

- Nada disso. Ela curtiu porque viu que uma coisa não tinha nada que ver com a outra: ela podia muito bem ser grande e ela podia muito bem continuar brincando. E aí ela achou que a melhor brincadeira do mundo era toda hora passar de pequena para grande, de grande para pequena, de pequena para tlá!!! estalou, enguiçou, não passou para mais nada. (BOJUNGA, 2008, p. 50).

Mais uma vez, Lygia Bojunga marca a distinção entre o universo infantil e o adulto: as crianças adoram brincar, enquanto os adultos abrem mão da diversão para dar espaço à seriedade. É importante entender que brincar, nessa passagem, não se refere apenas à ação. Pode-se ainda associar o verbo brincar à imaginação, já que, em boa parte das brincadeiras, é necessária uma dose de fantasia. Segundo Magalhães, utilizando-se da atividade lúdica, a criança recria a realidade.

Sua função consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, ou seja, completando a realidade através da ficção. (MAGALHÃES, 1980, p. 30, apud SANDRONI, 2011, p. 81).

Para Raquel, é natural que sua nova companheira tenha gostado da experiência de ser grande, porque, pelo que a menina conhece do mundo, aos adultos são reservadas todas as possibilidades, todos os direitos. Todavia, a Guarda-chuva apresenta à Raquel outra perspectiva acerca dos adultos: é possível estar nessa fase da vida e, ainda assim, gostar de brincar. Essa quebra de expectativa traz para a narrativa a ideia de que, diferentemente do que pensa a protagonista, nem todos os adultos são iguais. Assim, se, para alguns adultos, a imaginação é um inconveniente sem valor, para outros, ela faz parte da vida, em todas as suas fases.

Cabe ainda chamar atenção para um fato importante a respeito da Guarda-Chuva: no momento em que ela “enguiça”, sua história é interrompida. “- Não foi a fala que enguiçou, foi a história. Enguiçou junto com o estalo. Só quando o estalo desestalar é que a história desestala também, quer dizer, continua até o fim.” (BOJUNGA, 2008, p. 53). Ou seja, a história dessa personagem continuará quando ela encontrar o ponto estável de seu crescimento. A estabilidade, nesse caso, faz parte da busca de Raquel, que transita entre as posições de adulto, por ter que assumir e lidar com a realidade de carências não supridas, e de criança, com a necessidade de encontrar um caminho seguro por meio da abstração e da fantasia.

À chegada da Guarda-Chuva, segue-se o aparecimento do galo Terrível, primo de Rei/Afonso. Embora pertença ao galinheiro, Terrível não é, pelo menos diretamente, um dos personagens do romance inventado por Raquel. Na narrativa, a garota fala de uma galinha gorda, toda branca, que vivia sentindo saudades de um filho que havia ido embora. Segundo Afonso, Terrível é esse filho “perdido”, que abandona o lar para se tornar – não por opção – um galo de briga.

- Era o Terrível. Desde pequenininho que resolveram que ele ia ser galo de briga, sabe? do mesmo jeito que resolveram que eu ia ser galo-tomador-de-conta-de-galinha. Você sabe como é esse pessoal, querem resolver tudo pra gente. E aí começaram a treinar o Terrível. Botaram na cabeça dele que ele tinha que ganhar de todo mundo. Sempre. Disseram até, não sei se é verdade, é capaz de ser invenção, que costuraram o resto do pensamento dele com uma linha bem forte. Pra não rebentar. E pra ele só pensar: “eu tenho que ganhar de todo mundo”, e mais nada. (BOJUNGA, 2008, p. 55-56).

O leitor encontra semelhanças e diferenças nas histórias de vida dos dois galos. Em primeiro lugar, ambos estão submetidos a forças opressoras, que determinam o papel que devem ocupar na sociedade. No entanto, enquanto Afonso resiste à doutrinação social, Terrível internaliza e reproduz o discurso dos donos do galinheiro. É pertinente observar que, embora o segundo galo tenha sido treinado, desde cedo, para ser galo de briga, a consolidação desse projeto se dá por meio da violência. Para que não perceba e, conseqüentemente, não conteste a ideologia dos detentores de poder, Terrível tem seu pensamento costurado.

Viu direitinho quando fizeram um talho na cabeça do Terrível, tiraram o pensamento dele lá de dentro, costuraram ele todo com a Linha Forte, só deixaram descosturado o pedaço que pensava ‘tenho que brigar! tenho que ganhar de todo mundo!’. Depois viu quando eles enfiaram de novo o pensamento na cabeça e costuraram o talho com um restinho da Linha Forte que tinha sobrado. (BOJUNGA, 2008, p. 96-97).

Recorrendo à estratégia linguística a que Laura Sandroni (2011, p. 83) chama de *concretização da metáfora*, Lygia Bojunga retrata a maior repressão que um indivíduo pode sofrer: a repressão de pensamento. Cabe lembrar que o livro *A bolsa amarela* é escrito durante a ditadura militar, período no qual censura é palavra de ordem. Sendo assim, a ideia de cerceamento das liberdades individuais, desde o desrespeito às vontades de Raquel até à costura do pensamento de Terrível, pode ser associada à repressão do regime de governo que vigorava no Brasil.

Em segundo lugar, tanto Rei quanto Terrível são nomeados de acordo com a função que devem desempenhar na estrutura social. Assim, ao galo cujo destino é ser tomador-de-conta-de-galinha, é atribuído o nome Rei; ao galo cuja fortuna é ser um galo de briga, que não deve pensar em nada além de brigar e ganhar de seus opositores, é dado o nome de Terrível – “Assim que ele nasceu, resolveram que ele ia ser um galo de briga tão brigão, tão ganhador de todo mundo, tão terrível, que o melhor era ele se chamar Terrível de uma vez e pronto.” (BOJUNGA, 2008, p. 92). Vê-se que, em *A bolsa amarela*, Lygia Bojunga manipula a linguagem a favor do conteúdo da narrativa.

Com o intuito de evitar que o primo lute com Crista de Ferro, outro galo de briga explorado pelo dono, Afonso pede à Raquel que abrigue Terrível na bolsa amarela, pelo menos até o dia marcado para a disputa. A princípio, a menina reluta, alega que a bolsa já está suficientemente pesada. No entanto, convencida de que Terrível não é páreo para Crista de Ferro, ela cede. Assim, os dois galos passam a dividir espaço na bolsa amarela. O primeiro para se proteger dos seus inimigos, o segundo para se proteger de si mesmo.

A bolsa passa, assim, a acolher o Afonso, o Alfinete de Fralda, a Guarda-Chuva e o Terrível, além das vontades de Raquel. Nessa perspectiva, é necessário que o leitor entenda a bolsa amarela como um objeto-espaço que permite a manifestação do fantástico, no qual a imaginação da menina flui livremente – diferentemente do que acontece em seu contexto familiar. Assim,

Fazendo-se uma leitura psicanalítica, a bolsa amarela é o inconsciente de Raquel, onde seus três desejos (o desejo de crescer, de ser homem e de escrever) são reprimidos até que ela própria, trabalhando-os através das histórias que inventa, ou seja, no processo de criação, supera-os e atinge a compreensão de si mesma e a aceitação do outro. (SANDRONI, 2011, p. 127).

É pertinente pontuar o valor do grupo em *A bolsa amarela*. De acordo com Nelly Novaes Coelho (2000, p. 152), na literatura brasileira atual, a personagem-individualidade, categoria na qual se enquadra Raquel, afasta-se da superioridade, própria dos heróis românticos, e incorpora-se no grupo-personagem. Nessa perspectiva, via de regra, o espírito comunitário se sobrepõe ao individualismo e, “as soluções para os problemas que precisam ser enfrentados no decorrer da efabulação não são dadas em geral, por uma só personagem, mas resultam da colaboração de todas.” (COELHO, 2000, p. 152).

Entre tantos episódios relatados pela protagonista, certamente, o almoço na casa da tia Brunilda é um dos que mais merecem destaque. Certo dia, a família de Raquel é convidada para uma bacalhoadá – prato que a menina detesta – na casa da tia da qual estão acostumados a receber doações. Temendo que a bolsa amarela possa ser aberta e, assim, seus segredos revelados, a menina resolve levar a bolsa consigo. Além de ter que aguentar o peso da bolsa – “Fui fingindo o tempo todo que a bolsa amarela não pesava tanto assim. Mas pra falar a verdade ela pesava mais que um elefante. Cheguei na casa da tia Brunilda botando a alma pela boca.” (BOJUNGA, 2008, 69) –, Raquel precisa lidar com a implicância de Alberto, o qual, segundo ela, havia resolvido que não era mais criança, embora tivesse apenas quatorze anos. Mas não para por aí: a garota também tem que encarar o desrespeito de toda a sua família.

Eu ia respondendo e pensando: será que eles acham que falando comigo do mesmo jeito que eles falam um com o outro eu não vou entender? Por que será que eles botam *inho* em tudo e falam com essa voz meio bobalhona, voz de criancinha que nem eles dizem. (BOJUNGA, 2008, p. 70).

Como se a menina fosse uma atração cujo objetivo é diverti-los, seus familiares exigem que ela cante um versinho em inglês e depois que dance. Não há exagero em usar aqui o verbo exigir: em nenhum momento, a vontade de Raquel é considerada – “[...] será que ninguém ia dizer: ‘deixa: ela não tá com vontade’? Esperei. Ninguém disse. Dancei. Pensando o tempo todo que *eles* não iam topiar dançar pros outros sem vontade nenhuma.” (BOJUNGA, 2008, p. 71). Para piorar a situação para Raquel, tio Júlio pergunta sobre o romance que ela escreveu e seu irmão a incentiva a contar a história. Cabe esclarecer, no entanto, que não há interesse real no texto escrito pela garota. A narrativa é apenas mais um pretexto para que os adultos riam da menina – “Será que eles pensam que a gente não percebe essas piscadelas de olho? Tava na cara que o meu irmão queria ver o tio Júlio e a tia Brunilda rindo da história do Rei.” (BOJUNGA, 2008, p. 71).

Como a bolsa amarela é o espaço onde a imaginação de Raquel pode fluir sem a censura dos mais velhos, diante dos constrangimentos aos quais a sua família a submete, a menina “escapa” do conflito dando vez aos outros personagens. Assim, à medida que a inquietação da protagonista aumenta, os moradores da bolsa amarela também se agitam, de modo que rapidamente se torna difícil ignorá-los. Novamente, é pertinente observar que Lygia Bojunga mescla o real e o fantástico, sem estabelecer limites entre eles. Essa estratégia contribui para que o leitor “mergulhe” no universo criado pela narradora e, ainda que não seja mais uma criança, consiga pensar como uma.

A situação se complica, quando Alberto decide espiar o que Raquel guarda na bolsa. Valendo-se de músicas infantis – “-Vou espiar essa bolsa pra ver o que é que ela tem. – Mas disse aquilo cantando. Com a música de ‘Vamos passear no bosque, enquanto seu lobo não vem’.” (BOJUNGA, 2008, p. 74) – e de cócegas, numa reiterada estratégia de infantilização da menina, o adolescente arranca-lhe das mãos a bolsa amarela, com o consentimento dos outros familiares.

O pessoal continuava rindo. Puxa vida, por que é que eu não tinha nascido Alberto em vez de Raquel? Pronto! mal acabei de pensar aquilo e a vontade de ter nascido garoto deu uma engordada tão grande que acordou o Terrível, empurrou o Afonso, sei lá o que aconteceu direito, só sei que a bolsa desatou a dar pinote no chão. (BOJUNGA, 2008, p. 76-77).

O desejo de Raquel de ter nascido Alberto, em vez de Raquel, isto é, de ter nascido menino, consiste na visível disparidade de tratamento que o primo, mimado, e ela, ridicularizada e silenciada, recebem. A narradora-personagem, na verdade, não tem vontade de ser homem, mas desejo e necessidade de ser respeitada enquanto menina e criança. Tanto que, ao ver que todos estão tentando abrir a bolsa, a vontade de ser adulta também “engorda”.

E de repente todo mundo tava lutando para abrir a minha bolsa. Minha. Minha. Minha! E eu ali sem poder fazer nada. Ah, se eu fosse gente grande! Quem é que ia abrir minha bolsa assim à força se eu fosse gente grande? quem? E aí a minha vontade de ser grande desatou também a engordar. E quanto mais eu ficava grudada no chão sem poder fazer nada, mais as minhas vontades iam engordando, e a bolsa crescendo, crescendo, já nem pulava mais, só crescia, crescia, crescia. (BOJUNGA, 2008, p. 77).

A bolsa cresce tanto, que acaba explodindo. Na verdade, não é a bolsa que explode. O Alfinete de Fralda, vendo que as vontades de Raquel estavam crescendo demais, as espeta. “Espetei tuas vontades com toda a força. Pra ver se elas estouravam que nem balão. E elas estouraram mesmo. Mas puxa, vou te contar! como elas são duras, hem?” (BOJUNGA, 2008, p. 81-82). A bolsa, então, volta ao seu tamanho normal, e o fecho, desnorteado com o estouro, acaba se esquecendo de enguiçar e abre.

O pessoal espiou dentro da bolsa. Estavam todos quietos: a Guarda-Chuva, o Alfinete, os nomes, os retratos. Espiei também. Lá bem no fundo vi uns restos de vontade, assim que nem resto de balão quando estoura. Mas só eu que vi, mais ninguém. (BOJUNGA, 2008, p. 80).

O leitor pode, com alguma facilidade, associar a explosão da bolsa a um rompante de Raquel, no qual ela “descarrega” na família tudo aquilo que pensa. É como se, levada ao limite, a menina também “explodisse”. No entanto, a análise dos sentidos não é o mais importante nesse episódio. Cabe chamar atenção para como Lygia Bojunga reforça o que pertence ao universo da criança e ao do adulto: os pais, irmãos, tios e primo de Raquel enxergam apenas objetos comuns na bolsa; já a menina, além de ver uns “restos” de vontade, compreende que seus amigos ficaram quietos, portando-se como seres inanimados, para não colocá-la em uma enrascada maior. Para que o aspecto fantástico não seja perdido, a solução, para a criança, é apelar mais uma vez para os jogos da imaginação.

Certa noite, o galo de briga foge da bolsa amarela para lutar com Crista de Ferro, deixando apenas um bilhete: “*Fui brigar a briga que eu tinha que brigar. Pra mostrar que eu ainda posso ganhar.*” (BOJUNGA, 2008, p. 86, grifo da autora). Assim que notam o seu sumiço, Raquel e Afonso vão atrás dele, na Praia das Pedras, onde a rinha de galos estava

marcada para acontecer. Chegando lá, a menina e seu companheiro encontram a marca de uma roda na areia, dentro da qual há sangue e algumas penas, as quais Afonso reconhece serem de Terrível. Nesse momento, os amigos escutam o gemido da Guarda-Chuva e encontram-na caída na areia, atrás das pedras. Ela conta aos dois que, com a intenção de impedir o galo de brigar, havia se agarrado nele no momento da fuga. No entanto, além de não ter conseguido dissuadi-lo de seu propósito, a Guarda-Chuva foi arremessada pelos donos dos galos para longe da roda, de onde viu a briga entre Terrível e Crista de Ferro.

- Falou que o Terrível apanhou até dizer chega.
- Não pode ser.
- Foi.
- Mas ele disse que vinha aqui para mostrar que ia ganhar.
- O Crista de Ferro ganhou.
- Aposto que ela não viu direito, Afonso.
- Viu sim.
- Tava escuro, ela viu mal.
- Ela vê bem.
- E onde é que deixaram o Terrível?
- Levaram embora. Disseram que era pra não ficar nada na areia. Pra ninguém ver que teve briga de galo aqui. – Pegou as penas. – Mas esqueceram as penas. – Fez festinha nelas devagar. – Vou guardar de lembrança. (BOJUNGA, 2008, p. 90).

Nessa passagem, salta aos olhos o desejo de Raquel para que haja outra explicação para o desaparecimento de Terrível. Como, pelo relato da Guarda-Chuva, tudo sugere que o galo tenha morrido, a menina resolve escrever outra versão para a história do animal, deixando sua imaginação desenvolver um enredo no qual Terrível tenha melhor sorte.

Eu tinha dito que nunca mais na vida, até ser grande, eu escrevia outro romance. Mas aquele negócio que aconteceu com o Terrível me deixou tão – sei lá – tão diferente, que eu não parava mais de pensar nele. Quando eu vi, já estava escrevendo uma história contando tudo que eu acho que aconteceu no duro. Porque eu tenho certeza que a Guarda-Chuva não viu direito. (BOJUNGA, 2008, p. 92).

Na versão escrita pela protagonista, o leitor conhece duas novas personagens, a Linha Forte e a Linha de Pesca, as quais têm papel essencial na mudança de destino do galo. Ambas viviam na Loja das Linhas, confabulando sobre como gostariam de ser usadas, e foram separadas, quando os donos de Terrível compraram a Linha Forte para costurar o pensamento do animal. Durante a última briga do galo, a linha se deu conta de que, se Terrível morresse, ela também morreria; então, ela fez muita força para encontrar uma ideia que os salvasse daquela situação.

A Linha Forte cada vez fazia mais força pra dar um jeito. Quanto mais o Terrível apanhava, mais força ela fazia. Mais força. Mais força. Até que de repente – plá!!! – de tanto fazer força, rebentou. E foi só ela rebentar que o pensamento do Terrível descosturou, abriu todinho, e ele desatou a pensar mil coisas, ficou até tonto de tanto pensamento junto. Num instante entendeu tudo que estava acontecendo, e é claro que não sendo bobo pensou logo: besteira eu morrer nessa praia só porque eles cismaram que eu tenho que brigar com o Crista de Ferro. E se mandou! Correu pro mar. (BOJUNGA, 2008, p. 100).

Uma vez no mar, Terrível, tentando alcançar um barco no qual um homem pescava, começou a se afogar. Nesse momento, a Linha de Pesca reconheceu o galo – ela havia testemunhado a Linha Forte ser costurada no pensamento do animal – e físgou o anzol em sua crista. O pescador, acreditando se tratar de um peixe, puxou o galo para o barco, salvando-o da morte. O homem e Terrível foram, durante um tempo, companheiros de viagem, até que o animal desembarcou onde escolheu para viver. “Quem viu na praia as duas penas que o Terrível perdeu pensou até que ele tinha morrido. Bobagem. Ele agora tá curtindo a vida no tal lugar bem longe. Ele e a Linha Forte. Os dois.” (BOJUNGA, 2008, p. 102).

Diante do contexto familiar e social repressor, a imaginação e a escrita literária funcionam para Raquel não só como válvulas de escape, mas como ferramentas para a superação de seus conflitos, existenciais e cotidianos, e de suas frustrações. “A capacidade de tecer fantasias para além do presente é a nova aquisição que torna possíveis as demais - porque torna suportáveis as frustrações experimentadas na realidade.” (BETTELHEIM, 2020, p. 180). A menina recorre à fantasia para justificar as perdas e alcançar um novo entendimento sobre os acontecimentos da vida real. É exatamente dessa estratégia que Raquel lança mão, quando precisa lidar com a provável morte de Terrível.

Segundo Bruno Bettelheim (2020, p. 34), os contos de fadas são essenciais na formação da personalidade das crianças, pois, diferentemente de quaisquer outras formas de literatura, conduzem-nas à descoberta de sua identidade e, por meio da representação de experiências necessárias ao desenvolvimento, contribuem significativamente para seu amadurecimento. Com a leitura desse tipo de produção literária, o infante aprende que, se não se intimidar e encarar os conflitos inerentes à vida, ou seja, se ele ousar lançar-se numa tortuosa e, por vezes, aterrorizante jornada de autodescoberta, uma existência satisfatória lhe será oferecida como recompensa.

Nesse sentido, num conto de fadas, questões íntimas, do universo particular, são exteriorizadas e, ao serem representadas por personagens ficcionais nas mais diversas situações, se tornam compreensíveis para a criança. Assim, a partir do que determinada história sugere sobre as angústias pessoais de cada leitor, ele pode traçar estratégias para superar tais

tribulações e, assim, gradativamente, edificar um caminho para o autoconhecimento. Embora essas sejam características as quais Bettelheim reserva aos contos de fadas, é fácil reconhecê-las em *A bolsa amarela*, afinal, a partir do enfrentamento de processos interiores, Raquel embarca em uma aventura espiritual em que a “vitória” depende tão somente da própria menina. Como nos contos de fadas, o clássico de Lygia Bojunga Nunes “reassegura, dá esperança para o futuro e oferece a promessa de um final feliz.” (BETTELHEIM, 2020, p. 37-38).

Raquel, tendo superado o mal-estar com a primeira versão da parte final da história de Terrível, percebe que, enquanto escrevia a história do galo, sua vontade de escrever ficou “(...) tão magrinha que já não pesava quase nada.” (BOJUNGA, 2008, p. 103). Aliviada, a menina rejeita a antiga ideia de só voltar a escrever quando se tornar adulta.

Acabei até mudando de idéia (sic): resolvi que se eu queria escrever qualquer coisa eu devia escrever e pronto. Carta, romancinho, telegrama, o que me dava na cabeça. Queriam rir de mim? Paciência. Melhor riram de mim do que carregar aquele peso dentro da bolsa amarela. (BOJUNGA, 2008, p. 103).

Enquanto suas vontades vão se acomodando, o peso a carregar diminui para Raquel. Ela própria encontra as formas de acomodar seus problemas e, pouco a pouco, a visão que tinha do mundo adulto também se modifica. Ela já não fica resignada e nem submissa, mas assume o que para ela é importante ser assumido, como a vontade de escrever, por exemplo. O crescimento da protagonista aqui fica evidente.

Esse ponto da narrativa também é um divisor de águas para Afonso que, finalmente, consegue achar a grande ideia pela qual iria lutar.

- Achei!
 - O quê?
 - A idéia (sic).
 - Onde?
 - Dentro da tua história – E ficou alegre que só vendo, desatou até a cantar:
 “Achei, tá achado,
 Não vou mais desachar.
 Achei, tá achado,
 Agora é só começar.”
 - Mas qual é a ideia, Afonso?
 - Vou sair pelo mundo lutando para não deixarem costurar o pensamento de ninguém.
 (BOJUNGA, 2008, p. 104-105).

Afonso, apesar de estar empolgado por ter, enfim, encontrado a ideia pela qual lutaria, logo constata obstáculo no seu projeto: o mundo é grande demais para que ele saia lutando a pé. Raquel, então, sugere que ele voe. Mas o animal explica que galos não voam alto e que, depois de ter tentado uma vez e quase ter morrido, não tem mais coragem de tentar. A Guarda-

Chuva, ouvindo os planos de Afonso, desata a chorar. Ela quer partir com ele, mas sabe que não conseguirá, pois, desde a última briga de Terrível, está ainda mais quebrada do que quando a menina e o animal a encontraram. O Alfinete de Fralda é quem dá a solução para esse impasse. Ele conta que, quando saiu da fábrica, viu uma casa na qual se consertava tudo, inclusive guarda-chuva. Riscando na mão de Raquel o caminho, o Alfinete guia a protagonista até à Casa dos Consertos.

Entrei. A Casa dos Consertos se dividia em quatro partes. Na primeira tinha uma menina assim da minha idade; na outra tinha um homem; na outra, uma mulher, e na outra, um velho. A menina estava estudando, a mulher cozinhando, o homem consertando um relógio, o velho consertando uma panela. (BOJUNGA, 2008, p. 108).

Lá, Raquel conhece Lorelai e sua família, personagens essenciais na sua busca por sua afirmação pessoal. Observando a rotina da família, a garota percebe que não existem necessariamente funções determinadas a cada faixa etária ou a cada gênero, pois, na Casa dos Consertos, tudo – tarefas domésticas, consertos, estudos, brincadeiras e decisões – é dividido por todos

- Por que é que ele tá cozinhando e tua mãe tá soldando panela?
 - Porque ela hoje já cozinhou bastante e ele já consertou uma porção de coisas; e eu também já estudei um bocadinho e meu avô soldou muita panela: tava na hora de trocar tudo.
 - Por quê?
 - Para ninguém achar que tá fazendo uma coisa demais. E pra ninguém achar também que está fazendo uma coisa menos legal do que o outro. (BOJUNGA, 2008, p. 112-113).

Indo de encontro ao mundo conhecido por Raquel, Lygia Bojunga Nunes apresenta uma nova possibilidade de configuração familiar – e, por extensão, de sociedade – na qual predominam a equidade e a democracia, já que, na Casa dos Consertos, todos têm suas opiniões consideradas e, as decisões são tomadas por meio de consenso.

[...] Cada um dá uma ideia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor.
 - Você também pode achar?
 - Claro! Eu também moro aqui, eu também estudo, eu também cozinho, eu também conserto. Aqui todo mundo acha igual.
 - Mas pode?
 - Por que é que não pode? (BOJUNGA, 2008, p. 114-115).

Apresentada a essa outra realidade, a protagonista se questiona acerca do seu desejo de ter nascido menino. Para ela, se Lorelai e a mãe “curtiem” ser mulheres, a ponto de a criança

achar que ser menina era tão bom quanto ser menino, talvez ela também pudesse se sentir da mesma forma. Raquel começa, então, a compreender que o problema não está necessariamente em ser menino, mas na postura que sua família adota em relação às mulheres. “[...] Falaram que tanta coisa era coisa só pra garoto, que eu acabei pensando que o jeito era nascer garoto. Mas agora eu sei que o jeito é outro. Vamos lá na praia soltar pipa?” (BOJUNGA, 2008, p. 126). Realizando atividades que, a princípio, são exclusivas para os meninos, como soltar pipa, a narradora-personagem recusa o discurso no qual a identidade feminina está relacionada a papéis sociais de gênero. Assim como o galo Rei/Afonso, quando foge do galinheiro para evitar ser “tomador-de-conta-de-galinha”, Raquel subverte o estabelecido pelo sistema e encontra formas de despotencializar a ideologia machista da qual é vítima.

Dentro da bolsa amarela, restam ainda o Alfinete de Fralda, o galo Afonso e a Guarda-chuva. Esta última, depois de ser consertada, desenguiça e é capaz de contar sua história. Ela revela que sempre teve o sonho de ser paraquedas e conta como se quebrou ao cair de uma janela.

[...] Ela ficava olhando pra fora, pensando na curtidão de ser pára-quedas, querendo tanto curtir outra vez! Voar devagar; o vento na cara; cair de levinho no chão...Até que um dia não resistiu mais: pulou pra janela, quase se arrebentou de fazer força, e aí abriu um pouquinho. Esperou um vento passar e lá se foi. Achou que no caminho ia abrir mais.

- Ui, Afonso! É mesmo? Despencou lá de cima sem saber se ia abrir ou não?

- Arriscou.

- Mas que risco!

- Riscão. Grande que nem a chateação de viver sempre ali parada só sendo bonitinha e mais nada.

- E aí?

- Não abriu.

- Xi!

- Se esborrachou no chão, quebrou mais três costelas, não aguentou nem levantar. Foi quando passei por ela. Lembra? Naquele dia que a gente tava voltando da escola e eu fui procurar uma idéia (sic). (BOJUNGA, 2008, p. 122-123).

Com o exemplo da Guarda-Chuva, Raquel aprende duas importantes lições para o seu amadurecimento. Em primeiro lugar, a importância de não ser condicionado pelos outros, de não agir de modo a satisfazer expectativas que não as próprias, já que, apesar do grande risco, a personagem não desiste do seu sonho de ser paraquedas. Em segundo lugar, a possibilidade de algo não funcionar como se espera, afinal, embora a Guarda-Chuva tenha certeza do que quer, isso não a impede de cair e se machucar. Lygia Bojunga Nunes parece dizer, ao leitor, para que ele não desista de si mesmo, das suas aspirações, mas considere os riscos e as possíveis frustrações.

No último capítulo de *A bolsa amarela*, o leitor está diante de uma Raquel completamente diferente dos primeiros capítulos. A menina considera que sua vida está melhor, pois seu pessoal já não fica tanto contra ela, ser menina parece tão bom quanto ser menino e, principalmente, as suas vontades estavam emagrecendo tanto que, em breve, sumiriam. Ela se sente tão à vontade consigo mesma, que está pronta para liberar Afonso e a Guarda-Chuva, para que partam juntos. Ele para lutar pela sua ideia – evitar que pensamentos sejam costurados – e ela, para auxiliá-lo, servindo de paraquedas, já que o galo não pode voar alto. E mais: a protagonista também sente-se preparada para abrir mão de suas vontades. Para isso, vai com Afonso até à Praia das Pedras, onde transforma duas de suas vontades em pipas, para que os dois empinem juntos, numa espécie de despedida.

- Pronto o quê? Cadê as pipas?

Abri a bolsa amarela e tirei minha vontade de ser garoto e minha vontade de ser grande. Elas tinham emagrecido tanto que pareciam até de papel.

- Tão aqui. Agora é só pendurar o rabo e amarrar a linha.

O Afonso ficou no maior espanto:

- Você não vai mais esconder as vontades dentro da bolsa amarela?

- Não. Elas viram que eu tava perdendo a vontade delas, então perguntaram se podiam ir embora. Eu falei que sim. Elas quiseram saber se podiam ir que nem pipa e eu disse: “claro, ué”.

- E a tua vontade de escrever?

- Ah, essa eu não vou soltar. Mas sabe? Ela não pesa mais nada: agora eu escrevo tudo que eu quero, ela nem tempo de engordar. (BOJUNGA, 2008, p. 131-132).

Finalmente, Raquel reorganiza-se internamente e encerra a sua jornada, rumo ao encontro de si, amadurecida e precavida para conflitos futuros. Tanto que o Alfinete de Fralda, responsável por “espetar” as suas vontades, é o único personagem do qual a menina não abre mão. Por meio do caminho que a protagonista empreende em busca da compreensão e da aceitação de sua subjetividade, Lygia Bojunga Nunes expõe os conflitos comuns à infância e propõe um olhar mais atento para as relações de poder entre adultos e crianças.

6 DA TEORIA À PRÁTICA

6.1 A PESQUISA

A princípio, seria adotada a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, assim definida:

São investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências. (DAMIANI, 2013, p. 58).

Esse tipo de pesquisa opõe-se às básicas, cujo objetivo é o de ampliar conhecimentos, sem preocupação com a solução de problemas práticos. Dada a distância existente entre a produção da área da Educação e seus reflexos nas práticas dos profissionais que atuam nas mais diversas instituições de ensino, Robson (1995, apud DAMIANI, 2019) enfatiza a relevância das pesquisas do tipo intervenção pedagógica, às quais denomina de pesquisas no mundo real, para “subsidiar tomadas de decisões acerca de mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino já existentes, ou avaliar inovações.” (DAMIANI, 2013, p. 58).

Identificadas falhas comuns no processo de escolarização da literatura, sinalizadas no capítulo anterior, a ideia inicial era aplicar uma sequência, com vistas ao letramento literário da criança, a partir da leitura de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. O projeto seria desenvolvido no CIEP Cora Coralina, localizado no município de Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, em 2020, com alunos com idade entre 10 e 12 anos, cursando o sexto ano do ensino fundamental.

Em linhas gerais, semanalmente, seria feita, em sala de aula, a leitura de um ou mais capítulos do livro. Para isso, as cadeiras seriam posicionadas sempre em círculo, e a leitura aconteceria de forma conjunta. Após leitura e debate "informal", os educandos e a docente registrariam em seus "diários de leitura", que seriam produzidos em parceria com a professora de Artes, as impressões causadas por cada capítulo. Esses registros formariam a base de dados pela qual a pesquisadora avaliaria os efeitos de sua prática.

No entanto, diante da impossibilidade do ensino presencial, em virtude da pandemia, essa dinâmica de aplicação tornou-se inviável. Nesse contexto, cogitou-se desenvolver a pesquisa em ambiente remoto, já que as “aulas” estão acontecendo virtualmente, por meio de plataformas digitais. A ideia foi logo descartada, visto que, por razões diversas, entre elas a dificuldade/impossibilidade de acesso aos bens materiais tecnológicos e à própria *internet*, são

pouquíssimos os educandos que se engajam nas atividades *on-line*. Mesmo que a participação fosse boa, fora do espaço escolar, muitos não teriam contato com o livro físico, já que as famílias não poderiam comprá-lo. Além disso, alguns fatalmente encontrariam dificuldade em fazer a leitura sozinhos, já que a pesquisa seria desenvolvida com educandos do sexto ano. Por fim, sem a leitura em conjunto e sem o debate, parte significativa da experiência com o texto literário se perderia.

Sendo assim, esta pesquisa foi alterada e, não será possível expor os resultados de sua aplicação. Apresenta-se, então, uma proposta para a leitura literária de *A bolsa amarela*, com a esperança de que, em um futuro próximo, seja viável desenvolvê-la em sala de aula. Contudo, antes de prosseguir, cabe esclarecer, em primeiro lugar, que a atividade proposta não se pretende modelo. Trata-se tão somente de uma entre diversas possibilidades. Em segundo lugar, é preciso ter em mente que a estratégia apresentada não se configura como infalível, ainda que ancorada em estudos sérios, já que, no que tange à educação, métodos indefectíveis se inclinam ao reducionismo.

6.2 METODOLOGIA

Assume-se, neste projeto, para a leitura literária de *A bolsa amarela*, o referencial teórico-metodológico desenvolvido por Rildo Cosson, em *Letramento literário: teoria e prática*. O autor sistematiza duas sequências exemplares cujo intuito é promover um contato significativo entre educando e o texto literário, com vistas à formação de uma comunidade de leitores. A essas estratégias de leitura literária, Cosson dá os nomes de *sequência básica* e *sequência expandida*.

Naturalmente, há entre essas duas sequências muitas possibilidades de combinação que se multiplicam de acordo com os interesses, textos e contexto da comunidade de leitores. Além disso, nem a sequência básica nem a expandida devem ser tomadas como limites do baixo e do alto, aos quais não se pode ultrapassar. Ao contrário, nosso objetivo é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares, visto que desejamos que sejam vistas como exemplos do que pode ser feito e não modelos que devem ser seguidos cegamente. (COSSON, 2019, p. 48).

A *sequência básica* é constituída por quatro etapas gerais, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Já a *sequência expandida*, como o próprio nome sugere, é ampliada, sendo formada pelos seguintes passos: motivação, introdução, leitura, primeira

interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão. Nesta pesquisa, adota-se a primeira; portanto, são detalhadas a seguir apenas as etapas que a compõem.

O primeiro momento da sequência básica é a motivação. Seu objetivo, além de despertar a curiosidade do educando, é prepará-lo para “entrar” no texto. Parte-se do pressuposto de que a leitura literária, diferentemente de outras práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita, demanda uma antecipação, uma preparação, para que se efetive de forma adequada. Assim, as mais bem-sucedidas estratégias de motivação são aquelas que conseguem estabelecer laços estreitos entre os educandos e que o texto que será lido.

De forma geral, essa aproximação entre leitor e texto é de ordem temática. No entanto, aspectos estruturais do texto também podem ser explorados nesta etapa. A reprodução de situações nas quais os educandos sejam levados a posicionar-se a respeito de um determinado tema, a elaboração de jogos, a utilização de músicas e vídeos e até mesmo debates informais são alguns exemplos de motivações. Cabe ao professor analisar qual estratégia melhor se adequa à sua turma, de modo a, de fato, contribuir para o letramento literário.

É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor. É preciso confiar mais em ambos, sobretudo quando tratamos da leitura literária. Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura. Aliás, influências sempre existem em qualquer processo de leitura. A questão, então, não é se a motivação exerce ou não influência, mas sim se essa influência é bem vinda ou desejada pelo professor no trabalho que pretende realizar com seus alunos. Aqui vale lembrar que a didatização é um mecanismo escolar legítimo [...]. Cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário. (COSSON, 2019, p. 56-57).

Nessa perspectiva, não há por que o professor ignorar a motivação, temendo que ela seja demasiadamente condutora da leitura literária, a ponto de empobrecer o texto ou cercear a interpretação do educando. Pelo contrário: é necessário aplicá-la, tendo em vista que “o texto nunca é o mesmo, porque provoca de modo diferente cada leitor.” (AGUIAR, 2011, p. 243).

O segundo passo da sequência básica é a introdução. Nesta etapa, o professor deve apresentar aos educandos o livro e o autor. Para tal, faz-se necessário ter alguns cuidados. Primeiramente, o docente não deve se estender em detalhes biográficos que interessam apenas a pesquisadores, transformando esse momento em uma aula expositiva sobre a vida do escritor. É suficiente que sejam fornecidas à turma informações básicas a respeito do autor; de preferência, aquelas que estejam diretamente relacionadas ao texto que será lido.

Outro cuidado diz respeito à apresentação do livro/texto literário. O professor deve falar a respeito do enredo, evitando fazer uma síntese dos fatos, a fim de não eliminar o prazer individual da descoberta. Um resumo do livro só deve ser apresentado, caso a intenção do docente seja despertar a curiosidade do educando não para *o quê* acontece no desenrolar do texto, mas para *como* acontece. Nas palavras de Cecília Bajour (2012, p. 25-26), "na literatura não importa apenas aquilo que impacta nossas valorações, ideias ou experiências de vida, mas também como ela o faz."

É essencial, então, que se planeje criteriosamente a introdução, para que as demais etapas da sequência não sejam colocadas em risco. Faz-se necessário ainda que, nesta etapa, o professor justifique a escolha por aquele livro, discorrendo brevemente sobre a sua importância. Nessa justificativa, podem figurar tanto motivações pessoais quanto gerais, relacionadas ao panorama literário e à sociedade.

Segundo Cosson (2019, p. 60), independentemente da estratégia utilizada para introduzir o texto literário, o professor não pode prescindir de apresentá-la fisicamente à turma. Vale a pena levar os educandos à biblioteca escolar, para que os próprios retirem os exemplares diretamente das estantes. Trata-se, inclusive, de uma boa oportunidade para explicar brevemente como os livros são organizados nesse espaço, que se configura como uma das instâncias da escolarização da literatura. Nos casos em que se usa uma reprodução do livro, convém permitir que os educandos manipulem o original do professor.

Durante a apresentação física do livro, o professor pode chamar a atenção dos educandos para os elementos paratextuais, como a capa, a contracapa e a orelha. Nesse momento, ele deve estimular a turma a levantar hipóteses acerca do desenvolvimento do texto, as quais serão confirmadas ou negadas quando finalizada a leitura. Em suma,

A seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução. (COSSON, 2019, p. 61).

O terceiro momento da sequência básica é a leitura. Nesta etapa, o educando terá, de fato, contato com o texto literário. Segundo Cosson (2019, p. 92), no caso de textos pequenos, a leitura pode ser feita durante a aula, com o acompanhamento do professor, a fim de auxiliar os educandos em suas possíveis dificuldades, inclusive, aquelas relativas ao ato de decifração do texto. Já, quando se trata de livros inteiros, o recomendado é que a leitura ocorra fora da sala de aula, seja na casa do educando, seja em um ambiente escolar destinado a essa atividade,

como a biblioteca ou a sala de leitura. Nesse segundo caso, o docente deve estabelecer um prazo no qual a turma deve finalizar a leitura. Durante esse período, devem figurar intervalos, nos quais os educandos devem apresentar os resultados parciais de suas leituras. Essa comprovação pode acontecer por meio de um bate-papo informal com a turma ou, então, por meio de atividades mais específicas, como a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto central da sequência. A aproximação entre o que já foi lido e o novo texto funcionará, assim, como uma focalização sobre o tema da leitura.

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplos do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (COSSON, 2019, p. 64).

O quarto e último passo da sequência básica é a interpretação, a qual divide-se em dois momentos: o interior e o exterior. O primeiro é aquele em que ocorre a decifração – palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo – cujo clímax é a apreensão global do texto literário. Essa experiência, que sintetiza o caráter individual da leitura literária, não pode ser substituída por nenhum mecanismo pedagógico nem superada por algum artifício de intermediação.

Nós, os professores de literatura, sabemos que esse é o momento em que o texto literário mostra a sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se perder) em seu labirinto de palavras. Aliás, como costume dizer aos meus alunos, o texto literário é um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele. Isso não significa que esse momento interno é impermeável a influências ou que se trate de um momento mágico em que livro e leitor se isolem em uma torre de marfim. Longe disso, trata-se de um processo afetado pelo que se fez antes e se faz durante a leitura. Em outras palavras, a motivação, a introdução e a leitura [...] são fatores que vão contribuir de forma favorável ou desfavorável para esse momento interno. A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. (COSSON, 2019, p. 65).

O momento exterior é aquele em que ocorre a concretização da interpretação, isto é, a construção de sentido em uma determinada comunidade. Para isso, os educandos devem ser levados a refletirem acerca do texto lido e externalizarem suas reflexões explicitamente. Por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores, além de adquirirem consciência de que são membros de um coletivo, ampliam seus horizontes de leitura. "A escola é um espaço privilegiado para dar nomes possíveis a esse terremoto de significados e preparar nossos

ouvidos e os de outros que leem para encontrarmos modos de falar sobre os textos artísticos." (BAJOUR, 2012, p. 26-27). É exatamente nesse ponto que o letramento literário promovido pela escola se distingue da leitura literária que se realiza a despeito dessa instituição.

É pertinente pontuar que não cabe ao professor validar apenas uma interpretação – geralmente aquela que conta com a força da tradição. Tampouco deve deixar de partilhar com os educandos a sua própria visão acerca do texto.

A democracia da palavra compartilhada implica, ao contrário, o encontro intersubjetivo de vontades que aceitem o outro em sua diferença, mesmo que não concorde com ela. Construir significados com outros sem precisar concluí-los é condição fundamental da escuta, e isso supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual. (BAJOUR, 2012, p. 25).

No entanto, o professor, enquanto mediador da leitura literária, também não deve considerar que toda interpretação é válida. Há limites, estabelecidos pela coerência do texto, que não podem ser desconsiderados. Segundo Annie Rouxel (2013, p. 22), tão necessário quanto estimular a leitura subjetiva dos educandos, é ensinar-lhes a evitar a subjetividade desenfreada. Para tal, a leitura em grupo, no espaço escolar, é ferramenta essencial.

A sala de aula representa assim o papel regulador. Ela é o espaço intersubjetivo onde se confrontam os diversos "textos de leitores", a fim de estabelecer o texto do grupo, objeto se não de uma negociação, ao menos de um consenso. A presença da turma é essencial na formação de jovens leitores: lugar de debate interpretativo (metamorfose do conflito de interpretação), ela ilumina a polissemia dos textos literários e a diversidade dos investimentos subjetivos que autoriza. (ROUXEL, 2013, p. 23).

As atividades de interpretação devem ter como princípio o registro da leitura. As possibilidades para que essa externalização seja feita são diversificadas e devem estar adequadas ao tipo de texto, ao objetivo do professor, à idade do educando e à série escolar, entre outros aspectos. O docente pode, por exemplo, solicitar que, finalizada a leitura, os alunos redijam uma resenha ou, até mesmo, um novo capítulo para o livro.

Por fim, faz-se necessário esclarecer que essa sequência não é imutável. "A preparação do encontro de leitura implica, em princípio, imaginar modos específicos de adentrar e apresentar os textos, de apurar os ouvidos e o olhar do leitor para uma leitura aguçada e atenta." (BAJOUR, 2012, p. 63). Desde que não abra mão da ordenação própria a qualquer método e que não perca de vista os objetivos do letramento literário na escola, o professor é livre para misturar a motivação com a introdução, a leitura com a interpretação, sempre de acordo com as características e as necessidades dos seus educandos.

6.3 PROPOSTA PARA A LEITURA LITERÁRIA DE A BOLSA AMARELA

6.3.1 Motivação

Motivar os educandos a ler não é exatamente uma tarefa fácil; o desafio torna-se ainda maior, quando se trata da leitura de um livro completo. Por isso, é imprescindível que o professor conheça a sua turma – seus gostos, temperamentos, habilidades e dificuldades – a fim de que a motivação esteja, de fato, adequada à realidade dos discentes. Como, em virtude da pandemia, o contato presencial e mais próximo com os educandos tornou-se inviável, adota-se aqui a projeção de uma turma do sexto ano, de acordo com as vivências da professora – pesquisadora em sala de aula.

A motivação está prevista para ocorrer em três aulas de cinquenta minutos cada. Nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro, a carga horária semanal de Língua Portuguesa e Produção textual é de cinco tempos, geralmente divididos em um encontro de três tempos e outro, de dois. Esse primeiro momento da sequência seria então, realizado, no dia da semana com o maior número de aulas seguidas, a fim de evitar a interrupção do trabalho.

Em parceria interdisciplinar com o docente de Artes, o professor de literatura orientará os educandos a confeccionarem seus “cadernos de leitura”, com materiais fornecidos pela escola. A produção desses cadernos, além de estimular o viés artístico, também suscitaria maior envolvimento da turma com a pesquisa. A seguir, apresenta-se um modelo.

Figura 1: Modelo para o “Caderno de leitura”



Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2015/10/15/presente-artesanal-para-o-dia-dos-professores/>

Finalizada a estrutura do “caderno de leitura”, o professor solicitará aos educandos que desenhem, na capa, uma bolsa. É muito importante que o educador permita que cada um dos discentes explore a criatividade na realização dessa atividade. Assim, ele não deve dar orientações acerca do modelo da bolsa, material do qual é feito, tamanho, cor, entre outros aspectos. Na contracapa, os educandos devem escrever seus nomes completos e a turma a que pertencem. Ao final da aula, o professor recolherá os cadernos, os quais ficarão sob sua responsabilidade, a fim de evitar perdas e esquecimentos por parte dos educandos.

6.3.2 Introdução

Esta etapa, na qual os educandos devem tomar conhecimento acerca do livro e do autor, está prevista para ocorrer em duas aulas de cinquenta minutos cada e divide-se em dois momentos. No primeiro, o professor, antes de falar sobre a proposta de leitura, possibilitará o contato da turma com a obra de Lygia Bojunga Nunes. Para tanto, ele deve verificar se a biblioteca escolar dispõe de livros dessa autora, o que é bastante provável, já que Lygia Bojunga enquadra-se na categoria dos clássicos da literatura destinada ao público infanto-juvenil. Caso a instituição de ensino não disponha do acervo e seja impossível adquiri-lo a tempo, uma boa alternativa é montar uma apresentação em *PowerPoint* com as imagens das capas dos livros, as quais são facilmente encontradas na internet.

Após dividir a turma em grupos, o professor distribuirá os livros de Lygia Bojunga, inclusive *A bolsa amarela*, de modo que, em cada um, haja pelo menos dois livros, e solicitará que os educandos leiam as capas, as contracapas e as orelhas. Feito isso, os grupos devem trocar os exemplares entre si. Na sequência, o professor deve pedir que leiam, em voz alta, a capa, a contracapa e a orelha dos livros. É importante que, nesse momento, o docente incentive os educandos a encontrarem similaridades entre os livros, sendo a autoria o ponto em comum ao qual deve guiá-los. É esperado ainda que, diante do livro escolhido para o desenvolvimento do projeto, a turma se lembre da atividade recente de confecção dos “cadernos de leitura”.

No segundo momento da introdução, o educador apresentará *A bolsa amarela* e explicará como será desenvolvida a leitura desse livro – etapa que será detalhada no tópico seguinte. Para tanto, ele pode reler a contracapa do livro e, em seguida, tecer comentários, os quais devem ser fruto de pesquisa prévia. É muito importante que, nesse momento, o docente justifique a sua escolha, afinal é mais fácil que os educandos se engajem em projetos dos quais compreendem as motivações.

6.3.3 Leitura

Embora não seja recomendado por Rildo Cosson, opta-se aqui pela leitura integral de *A bolsa amarela* em sala de aula, tendo em vista, principalmente, que muitos dos educandos de escola pública, para os quais, a princípio, essa sequência foi elaborada, não têm acesso a livros literários fora da instituição de ensino nem condições materiais ideais para a leitura.

Sabemos que em muitas situações o encontro reservado ou a sós com a leitura é quase impossível por limitações materiais ou culturais. Grande parte da população não tem a seu alcance a possibilidade de escolher momentos de privacidade ou de solidão por conta das circunstâncias restritivas a que a condenam políticas de exclusão. E também pelas manifestações de receio ou preconceito em relação àquele que se recolhe para ler como alguém que “perde tempo”, “não faz nada de útil”, “isola-se dos outros”, “se faz de intelectual” etc. (BAJOUR, 2012, p. 21).

Nessa linha, no intuito de que seja lido aproximadamente o mesmo número de páginas, divide-se em seis encontros semanais (cada um composto por dois tempos de cinquenta minutos), a leitura dos dez capítulos que integram o livro:

- Capítulo I: As vontades e Capítulo I: A bolsa amarela
- Capítulo III: O galo e Capítulo IV: História do alfinete de fralda (que mora no bolso bebê da bolsa amarela)
- Capítulo V: A volta da escola
- Capítulo VI: O almoço
- Capítulo VII: Terrível vai embora e Capítulo VIII: História de um galo de briga e de um carretel de linha forte
- Capítulo IX: Comecei a pensar diferente e Capítulo X: Na praia

Em todos os encontros, as cadeiras devem ser colocadas em círculo, para que todos os leitores, educador e educandos, se vejam, no intuito de que a ideia de comunidade reforce positivamente a experiência com o texto literário. A leitura deverá ocorrer de forma alternada: em alguns encontros, será feita a leitura audível pelo professor ou pelos educandos ou ainda em coparticipação; em outros, os alunos farão a leitura silenciosa. Para tanto, devem ser providenciados exemplares do livro ou cópias de cada capítulo em número suficiente para que, no máximo, a leitura seja feita em duplas.

Sugere-se fortemente que seja privilegiada a leitura em voz alta, primeiro porque “tanto a experiência dos professores como a pesquisa educativa demonstraram fortemente a influência

positiva da narração e da leitura em voz alta por parte dos professores diante de toda a classe ou em pequenos grupos de alunos.” (COLOMER, 2017, p. 97); segundo porque, como o trabalho será desenvolvido em uma turma de sexto ano, há de se considerar que a maioria dos educandos, possivelmente, apresentará ainda problemas com a leitura, o que pode interferir na compreensão de ideias.

Feita a leitura do(s) capítulo(s) selecionado(s) para aquele encontro, o professor deve desenvolver com a turma um debate, em tom mais informal possível, de modo que os educandos sintam-se à vontade para se expressarem acerca do que leram. Tal ideia vai ao encontro do que defende Cecilia Bajour, em *Ouvir nas entrelinhas*:

O regresso aos textos por meio da conversa sempre traz algo novo. A princípio para quem fala, já que escuta enquanto diz a outros o que o texto suscitou em si e desse modo ensaia sua leitura como um músico quando lê uma partitura. Nesse ensaio, a pessoa muitas vezes se surpreende com os sons de sua própria interpretação. Pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam. Esses sons saem e se encontram com outros: o das partituras dos outros leitores. Como em um ensaio de orquestra, o texto cresce em acordes sonantes e dissonantes com ecos às vezes inesperados para os intérpretes. Chambers se refere a esse encontro com a palavra do outro, ao “falar juntos”, como um momento de “decolagem”, de voo em direção a algo que até o momento do bate-papo nos era desconhecido. A escuta da interpretação dos outros se entremeia com a nossa. Os fragmentos de sentido que originamos nesse encontro, quando entram em contato com os fragmentos de outros, podem gerar algo novo, algo a que talvez não chegaríamos na leitura solitária. (BAJOUR, 2012, p. 23-24).

Por fim, terminado o momento do debate, iniciam-se, então, as atividades concernentes à etapa final da sequência: a interpretação, que será detalhada no tópico seguinte, concluindo a proposta.

6.3.4 Interpretação

Após a conversa sobre cada capítulo, o professor solicitará que os educandos registrem suas impressões em seus “cadernos de leitura”. Aqui, de acordo com Teresa Colomer (2017, p. 94), é imprescindível que o educador estimule os leitores a irem além do “gostei/não gostei” e a examinarem diferentes aspectos do texto. Ele pode solicitar, por exemplo, que os educandos transcrevam uma frase de que tenham gostado especialmente, que descrevam um dos personagens ou um cenário, que observem quem conta a história, de modo que sejam levados a prestarem atenção nos diversos elementos que compõem o texto literário.

Em consonância à ideia de que “os registros se convertem em uma marca sensível de como o imaginado e o planejado deparam com a realidade, que sempre expande e enriquece toda hipótese ou conjectura prévia” (BAJOUR, 2012, p. 72), sugere-se fortemente que o professor também faça o registro de cada um dos encontros de leitura. Assim, ele pode não só refletir sobre a sua prática e, se necessário, reelaborá-la, como auxiliar colegas de profissão em suas atividades com textos literários.

Além do registro da leitura, propõe-se a elaboração de um novo capítulo para *A bolsa amarela*. Nessa linha, para a concretização da interpretação, na última aula reservada à leitura, o professor deve solicitar, como tarefa de casa, que os educandos escrevam sobre o reencontro entre Raquel, agora adulta, e os ex-moradores da bolsa amarela, o galo Afonso e a Guarda-Chuva. Na aula seguinte, os educandos deverão ler em voz alta as suas produções.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da evolução do mundo em geral e da educação em particular, o trabalho com a literatura no espaço escolar não mudou tanto quanto se esperava. Ficaram evidentes, ao longo desta pesquisa, os problemas inerentes às práticas comuns na escolarização da literatura, as quais carecem de modificações ou de adequações, para que permitam aproveitar o texto literário de modo efetivo. Tornaram-se claros, ainda, a trajetória e os desafios da produção da literatura destinada ao público infanto-juvenil, promovida inicialmente pela instituição escolar, mas que também ganhou espaço fora dela.

Com o objetivo de contribuir com as adequações para o letramento literário, defendeu-se aqui que a escola é o espaço privilegiado para a formação do leitor literário, pois, em primeiro lugar, nela se estabelece o contato com a literatura; em segundo lugar, pois é nesse espaço que o educando é dotado das ferramentas das quais fará uso para ler literariamente.

Além disso, entende-se que a experiência literária, por explorar diversas facetas da linguagem, permite que o leitor dê forma ao mundo, seja o individual ou o coletivo. Por essa razão, o acesso à literatura e o domínio dos mecanismos para a leitura literária são tão essenciais ao desenvolvimento do ser humano. Também por isso a escola não pode prescindir do letramento literário, se tem a intenção de formar cidadãos integrais.

Para isso, foram assumidos como objetivos gerais da pesquisa: (1) proporcionar aos educandos a experiência com o texto literário, indo ao encontro da ideia de democratização da literatura; e (2) propor uma sequência para a leitura literária de *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes. Assim, as funções do gênero literário infanto-juvenil foram exploradas, de modo que possa assistir o letramento literário no ambiente escolar, haja vista que é onde, na maioria das vezes, o educando tem seu primeiro contato com a leitura.

Embora a literatura destinada ao público infantil e juvenil tenha se concretizado ao longo do século XX, quando se delimitam temas, assuntos e características específicas para as obras, foi a modernização desse fazer literário que tematizou a própria infância, objetivando o próprio leitor, tornando-o capaz de desenvolver o senso crítico e de reconhecer a sociedade na qual está inserido. A escolha de um livro de Lygia Bojunga se deu, justamente, por a autora ser capaz de explorar tensões sociais, abordando temas aparentemente exclusivos do mundo adulto na perspectiva da criança.

A sequência proposta neste trabalho teve por referência a sequência básica desenvolvida por Rildo Cosson, constituída por motivação, introdução, leitura e interpretação. Para a leitura

literária de *A Bolsa Amarela*, então, propôs-se como motivação uma parceria com a disciplina de Artes, para a elaboração de um “caderno de leitura”, o qual tem como objetivo final guardar as impressões e interpretações dos educandos sobre o livro. A introdução consiste na apresentação do livro e da autora. Para a leitura, recomenda-se que seja realizada em sala de aula, dividindo os capítulos para cada aula, alternando entre silenciosa e em voz alta. E, por fim, mas concomitante à leitura, a interpretação é realizada a partir dos registros no caderno e também pela elaboração de um novo capítulo para o livro.

Cabe ressaltar que a sequência proposta não tem a intenção de ser modelar, uma "receita" a ser seguida cegamente; trata-se apenas de uma possibilidade. Ademais, faz-se necessário lembrar que, no momento de elaboração desta pesquisa, em virtude da pandemia da Covid-19, não foi possível a aplicação e, conseqüente, coleta de dados. No entanto, resiste a esperança de que, em breve, haja condições para que a própria pesquisadora e/ou colegas de profissão possam desenvolver este projeto em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 3. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. Tradução de Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 40. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. 34. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Orientações de estudos de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: MEC, 2021. Disponível em: www.aplique-se.rj.gov.br. Acesso em: 02 de maio de 2021.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura e política. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 3. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Carlos Moulin Louzada. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. *In*: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2011.

CASA NOVA, Vera. Leitura e cidadania. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 3. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual.** Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2019.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DARNTON, Robert. **O grande massacre de gatos, e outros episódios da história cultural francesa.** Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: ontem, hoje, amanhã.** São Paulo: Unesp, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias & histórias.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PAULINO, Graça. Sobre *Lecture et savoir*, de Anne-Marie Chartier. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed., 3 reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) **Leitura de Literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013.

SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga: as renaixências renovadas.** 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2. ed., 3. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, Tzevan. **Introdução à literatura fantástica**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012. (Coleção, 98).

TODOROV, Tzevan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: antilições. *In*: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. ed., 3. reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev., atual. e ampl.. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In*: *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Mariza Kuchenbecker (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.